

**The Psychological Effects of Working in
Unstable Security Situations on
Educational Supervisors and Teachers
in Deyala Governorate - Iraq**

By
Jafar Maan Mohsen

Supervised by
Prof. Dr. Hussein Salem Ali

**Doctor of Philosophy
(Educational Administration)**

2012

Matriculation Number: Ye 360

Provided: -

This research follows pressures facing educators supervisors and teachers in their work in the province of Diyala, and delve deeper into the analysis of the maker of pressure then expands take Mtelmusa goes. As such, it goes on to the theme of meditating and following up an ingredient. The group, which called for a variety of play mainly on the codification of these pressures fruit of faith doctrine celestial called good man in every time and place faith stems from the concern for the sustainability of faith and science, which deprive scientists of various nations to quench fruit fed various potential creativity and innovation. Whereas nowadays days conflict between cultures and field invasion of civilization, spring another factor for choosing this search, seeking diligently and faithfully for cover Arab culture and Islamic guidance of educational institutions and Musharraf educational and teacher big role in that case may face which Baldgutat many must live up their work to the level of love for what is cream and good, and may need increased diligence in this regard which to Agnierh any research before. Hence, this area was not constraints Akhaloo by including: a lack of practice in the color of the search, and the loss of sources and references and expanded ambition, etc. barriers to research new and innovative.

Since the issue in the selection of research over the factors mainly due to the faith with his goals, we have surpassed these barriers according to scientific plan developed for the search was the definition of research and eating pressures facing supervisors Alterboan and teachers in their work within the province of Diyala, where we see that the topic pressures received considerable attention from the thermoplastic researcher because of its negative effects on human health psychological, physical and career educational supervisor, teacher and one of the professions that suffer from pressure professional, social and economic numerous and did not pose work until recently any problem that widened and Trahi and become tension and stress synonymous with the work, and here stood in something of prolongation necessary to talk about the pressures supervisor Alterboyo and teacher because they are regarded as educational leaders and their important role in the educational process and therefore face pressure in Amlahaltalm education and making a great effort in order to achieve the educational goals set by requires him to deal in a manner seriously and strength in order to increase done.

We addressed the importance of research and the need for him where we see rare that we find took precedence does not suffer from stress and life Valmcharf educational and teacher, like any human being suffering from these pressures but his work also and especially after the loss of the security factor in Iraq in addition to the secretion deviations are a burden on the ability of the resistance of people in endurance and increase development carry self burdens on energy and the resulting increase in pressure on the health status and mental and a pressure of all kinds stress on educational supervisor and teacher in his work was beyond research within the

Directorate of Education Diyala This study examined several theories that would contribute to a solution to this pressures. The research contains many questionnaires and supplements what is meant is how to access treatment for this problem every axis of axes study was covered swab scientific and theoretical bases basis reflected and embodied how to get rid of that stress and how to use those to axes of the president's goal, but is the best way to get rid of those In light of the pressures that the study was keen on that show Multi pressures faced by supervisors Alterboan and teachers in their work.

In brief and incomplete, but in line with what is intended to study a statement the importance of each of these issues and their role in the way to get rid of these pressures because it has a devastating impact on the social and political reality and economic Today became necessary study such topics and put put forward scientifically and find ways successful to get rid of those pressures adopted the theories that explain the specific patterns in models and although its development remained in the need for further discussion and analysis of models and although its development remained in the need for further discussion and analysis and here it must be stressed that this research is an attempt to put new formulas to our topic and find out factors, diagnosis and correction weaknesses in and straightened according to the scientific basis sober accelerates the chances of success of the educational process and make it in the service of society and its development.

Hence has resulted in search results Thbtনাহা butter to hope that the efforts have paid off on what Nuina. The researcher who seeks the truth must find help from the faithful of this fact. Hence I should acknowledge the efforts of the supervising professor on this research, Dr., it has been research on work and provides good guidance and valuable comments that helped me a lot in the preparation of this research Parts our good God and I thank Dr. On this research which summed sponsored and gave me a lot of time and effort was me yes he may guide me thank bumper.

(Abstract - Translated using Google Translate to the best of its ability)



**التأثيرات النفسية على العمل في الوضع الأمني غير المتسبب على معلمي
ومشرفي التعليم في محافظة ديالى – العراق**

رسالة قدمت الى

**جامعة سانت كليمنتس وهي جزء من متطلبات نيل الدكتوراه في
الإدارة التربوية**

من قبل الطالب

جعفر معن محسن الزركوشي

بإشراف

الاستاذ المساعد الدكتور

حسين سالم علي

-:

يتبع هذا البحث الضغوط التي تواجه المشرفين التربويين والمعلمين في عملهم في محافظة ديالى، ويتعمق في تحليل من منبت من الضغوط ثم يتسع مثلماً ظاهره. وهو على هذا النحو يمضي في موضوعه متأماً ومتابعاً ومقوماً. والعامل التي دعت إليه متنوعة تنهض أساساً على تدوين هذه الضغوط ثمرة للأيمان بعقيدة سماوية دعت إلى خير الأنسان في كل زمان ومكان العقيدة تتبع من الحرص على ديمومة الأيمان والعلم التي تجرد العلماء من شتى الأمم إلى أرواء ثمرتها تلقيمها بشتى إمكانات الخلق والأبداع . ولما كانت أيامنا هذه أيام الصراع بين الثقافات وميدان الغزو الحضاري، نبع عامل آخر من عوامل إختيار هذا البحث ساعياً بجد وأخلاص للأحتماء بالثقافة العربية والأسلامية وذلك بتوجيه من المؤسسات التعليمية وللمشرف التربوي والمعلم الدور الكبير في ذلك قد يواجهان خلاله بالضغوطات الكثيرة ويجب أن يرتقي عملهم إلى مستوى الحب لكل ماهو كريم وطيب، وقد يحتاجون إلى زاد المثابرة في هذا المضمار الذي لاينيره أي بحث من قبل. ومن هنا فأن هذا المضمار لم يكن يخلو من عوائق منها: عدم توفر الممارسة في هذا اللون من البحث، وفقدان المصادر والمراجع وأتساع أفق الطموح، وما إلى ذلك من العوائق التي تعترض سبيل بحث جديد ومبتكر.

ولما كانت المسألة في إختيار البحث مدى وعوامل تعود أساساً إلى الأيمان بأهدافه، فأنا قد تجاوزنا هذه العوائق على وفق خطة علمية وضعت للبحث فكان التعريف بالبحث وتناول الضغوط التي تواجه المشرفين التربويين والمعلمين في عملهم ضمن محافظة ديالى حيث نرى إن موضوع الضغوط نال اهتماماً كبيراً من لدن الباحث لما له من أثار سلبية على صحة الأنسان النفسية والبدنية ومهنة المشرف التربوي والمعلم واحدة من المهن التي تعاني من الضغوط المهنية والأجتماعية والأقتصادية العديدة ولم يشكل العمل إلى وقت قريب أي مشكلة إلى أن أتسع وتراحي وأصبح التوتر والأجهاد مرادفاً للعمل، ومن هنا فقد وقف في شيء من الأطالة الضرورية للتحدث عن ضغوط المشرف التربوي والمعلم لأنهم يعتبرون من القيادات التعليمية ولهم دور مهم في العملية التعليمية والتربوية ولذلك يواجهون ضغوطاً في عملية التعلم والتعليم ويبدلون جهداً كبيراً في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة التي يتطلب منه التعامل بأسلوب الجد والقوة لكي يزيد من إنجازة .

وتناولنا أهمية البحث والحاجة اليه حيث نرى من النادر أن نجد أنساناً لا يعاني من الضغوط النفسية والحياتية فالمشرف التربوي والمعلم مثلة مثل أي أنسان يعاني من تلك الضغوط ولكن عمله أيضاً وخصوصاً بعد فقدان العامل الأمني في العراق بالأضافة إلى إفران إنحرافات تشكل عبئاً على قدرة ومقاومة الناس في التحمل وزيادة التطور تحمل النفس أعباء فوق الطاقة وينتج عنها زيادة في الضغوط على الحالة الصحية والنفسية والعقلية ويشكل الضغوط بأنواعها إجهاداً على المشرف التربوي والمعلم في عمله وقد كان حدود البحث ضمن مديرية تربية ديالى وتناولت هذه الدراسة العديد من النظريات التي من شأنها أن تسهم في حل لهذه الضغوط. وكان البحث يحتوي على العديد من الأستبيانات وملاحق المراد منه هو كيفية الوصول إلى علاج لهذه المشكلة وكل محور من محاور الدراسة تم تناوله بمسحة علمية وعلى أسس نظرية كأساس أنعكس وتجسد بكيفية التخلص من تلك الضغوط وكيفية إستخدام تلك لمحاور للهدف الرئيس الا هو الطريقة المثلى للتخلص من تلك الضغوط وفي ضوء ذلك حرصت الدراسة على أن تبين موضوع الضغوط التي يواجهها المشرفين التربوين والمعلمين في عملهم.

بصورة مختصرة وافية ولكن بما يتماشى مع ما يراد من الدراسة وهو بيان أهمية كل من تلك الموضوعات ودورها في طريقة التخلص من تلك الضغوطات لأن له أثار مدمرة على الواقع الأقتصادي والسياسي والأقتصادي فاليوم أصبح ضرورياً دراسة مثل هذه المواضيع وطرحها طرحاً علمياً وإيجاد السبل الناجحة للتخلص من تلك الضغوطات فأعتمدت النظريات المفسرة على أنماط محددة في النماذج ورغم تطورها بقيت في حاجة لمزيد من النقاش والتحليل من النماذج ورغم تطورها بقيت في حاجة لمزيد من النقاش والتحليل وهنا لا بد من التأكيد إن هذا البحث هو محاولة لوضع صيغ جديدة لموضوعنا ومعرفة عوامل وتشخيص وتصويب نقاط الضعف فيه وتقويمها وفق الأساس العلمي الرصين يسرع من فرص نجاح العملية التربوية وجعله في خدمة المجتمع وتطورة.

ومن هنا فقد تمخض البحث من نتائج ثبتناها زبدة لجهود نرجو أن تكون قد أنتت أكلها على ما نوبنا. أن الباحث الذي ينشد الحقيقة لا بد أن يجد عوناً من المؤمنين بهذه الحقيقة. ومن هنا ينبغي لي أن أنوه بجهود الأستاذ المشرف على هذا البحث الدكتور، فلقد كان بحث على العمل ويقدم التوجيهات السديدة والملاحظات القيمة التي ساعدتني كثيراً في إعداد هذا البحث

جزاه الله عنا خيراً وأشكر الدكتور..... على هذا البحث الذي خصه برعايته وأعطاني الكثير من وقته وجهده فكان لي نعم المرشد فله مني الشكر الوافر.

:

يعيش الانسان حياة مليئة بالضغوط المهنية والاجتماعية والنفسية وما يترتب عليها من الأمراض والأضطرابات النفسية والجسمية، حيث عاش الإنسان منذ البداية نشأة الكون عبر ملايين السنين باحثاً عن الاستقرار والأمان جارياً وراء الراحة التي تعطيه الاتزان، فمنذ تلك الازمان وهو ينشد الطمأنية له ولأبنائه فهو يسعى لتخفيف عبأ الحياة عن كاهله. ولما ازدادت الحياة تعقيداً ازدادت الضغوط الواقعة عليه مما أضطرة إلى مواكبة التسارع لتحقيق الرغبات والمطالب وهذا الأسراع زاده مرة أخرى من الضغط على النفس وتحميلها أكثر من طاقاتها بغية اللحاق بكل ما يحمله من قسوة ورخاء (الأمانة، 2001، ص3) إحداث الحياة اليومية تحمل ضغوطات يدركها الإنسان عندما يساير باستمرار الموافق المختلفة في العمل أو التعاملات مع الناس أو المشكلات التي لايجد لها حلاً مناسبة أو تسارع أحداث الحياة ومتطلباته وهي تحتاج إلى درجة عالية من المسابرة لغرض التوافق النفسي وربما يفشل في هذه الموازنه الصعبة فحتى أسعد البشر تواجههم الكثير من خيبة الأمل والصراعات والأحباط والأنواع المختلفة من الضغوط اليومية ولكن عدداً قليلاً منهم هم الذين يواجهون الظروف القاسية (دافيدوف، 1983، ص616).

نال موضوع الضغوط اهتماماً كبيراً من لدن الباحثين لماله في آثار سلبية على صحة الإنسان النفسية والبدنية ومهنة المشرف التربوي واحدة من المهن التي تعاني من الضغوط المهنية والاجتماعية والأقتصادية العديدة. ولم يشكل العمل إلى وقت قريب أي مشكلة إلى أن أتسع

وترامى وأصبح التوتر والأجهاد مرادفاً للعمل، وبسبب ضغوط العمل ظهرت أمراض سميت بالأمراض المهنية والضغط الناتجة من عدم قدرة التحمل لمتطلبات العمل والعبء الزائد على الفرد وتقدير كمياً، وإن الضغوط والأجهاد في العمل مرتفع وأثبتت الكثير من حوادث العمل كانت بسبب الأخطاء الناتجة عن عوامل منها التعب، جو العمل، كثافة العمل، المشاكل العائلية (ستوار، 1997، ص41).

إن مشكله البحث الحالي تأتي من العوامل المسببه للأمراض النفسية هي الضغوط والثقافة المنحرفة والشخص الذي يحقق توازناً نفسياً لقناعاته التامه بأن يتسلم (تثميناً) من الله تعالى ليتضاءل أمامه تثمين البشرية جميعاً، أذن من يتعامل مع الله تعالى يحيا متوازناً ولا يحس بالقلق والكأبه والخوف لأنه ينطلق من قوله (ومن يتوكل على الله فهو حسبه) (البستاني، 2004، ص41) وتبرز مشكلة البحث الحالي من الدور القيادي الذي يلعبه المشرف التربوي والضغط التي يواجهها في عملية التعلم والتعليم وتحقيق الأهداف التربوية المرسومة التي تتطلب منه التعامل بأسلوب يكفل استمرار الحياة بنوع من الجلد والقوة والتوافق السليم مما يزيد إنجازاه .

: -:

أن الإنسان هو أحسن وأرقى المخلوقات على وجه الأرض وقد ميزه الله تعالى بطاقات كثيرة وقدرات أكثر لو أستطاع أن يستعملها لتتمكن من تحقيق السعادة، وإن كثيراً مما يضعف الإنسان هو حجم الضغوط التي يواجهها في حياته فالحياة العصرية مليئة بالضغوط التي تنقل كاهل الإنسان وإن كثرت سبل الراحة والترفيه (القحطاني، 2003، ص2).

من النادر أن نجد أنساناً لايعاني من الضغوط النفسية وبخاصة تلك الناتجة من الأزمات والكوارث والحروب وإنعدام الأمن النفسي والأقتصادي والحياتي والتي تؤدي إلى أختلال أجهزة المراقبة والمناعه وأننا نعيش في عصر تتعرض فيه إنسانية الإنسان لأكبر محنه، وهذا يستلزم تكريس كل جهد ممكن أن يجعل كل فرد يمارس الحياة في الوقت نفسه مستعداً لمخبات المستقبل القريب والبعيد والإنسان هو المدع في الحياة وهو الغاية المرتجاه، لذا لا بد من تحقيق التكامل الكلي في شخصية الفرد من النواحي الجسيمة والعقلية والأنفعالية وإبراز أهمية ربط تربية الشخصية الفردية بالتكامل مع الأهداف الأجتماعية والدور الأجتماعي الذي يقوم به لمواجهة الضغوط (الجسماني 1986، ص98).

وأن الضغوط بوان الضغوط بكل أواعها هي نتاج التقدم الحضاري المتسارع الذي يؤدي إلى إفراز إنحرافات تشكل عبئاً على قدرة ومقاومة الناس في التحمل فرياح الحضارة تحمل في طياتها أفات تستهدف النفس الإنسانية وزيادة التطور تحمل النفس أعباء فوق الطاكل أواعها هي نتاج التقدم الحضاري المتسارع الذي يؤدي إلى إفراز إنحرافات تشكل عبئاً على قدرة ومقاومة الناس في التحمل فرياح الحضارة تحمل في طياتها أفات تستهدف النفس الإنسانية وزيادة التطور تحمل النفس أعباء فوق الطاقة وينتج عنها زيادة في الضغوط على أجسامنا وينعكس على الحالة الصحية والنفسية والعقلية ويؤدي إلى الأنهيار والموت وقد ينتج الإنسان المعاصر في أستيعاب النمو المتسارع لمتطلبات الحضارة ولكنه يخسر بالنتيجة قدرته الجسدية والنفسية ومقاومته في تمنا وينعكس على الحالة الصحية والنفسية والعقلية ويؤدي إلى الأنهيار والموت وقد ينتج الإنسان المعاصر في أستيعاب النمو المتسارع لمتطلبات الحضارة ولكنه يخسر بالنتيجة قدرته الجسدية والنفسية ومقاومته في التحمل، مما يؤدي إلى إستنزاف الزاف الطاقة وتدميرها ويعني تدمير الذات (الأمارة، 2001، ص13).

وقوة جمل الشخصية تظهر أن كل فرد يريد أن يشعر بالأمان من كل ما يهدد كيان ذاته وأن يفسح له المجال بأن ينمو وأن يتمكن من الاعتزاز بنفسه وأن يقرر إلى حد بعيد ما يريد أن يقرر مع الأسترشاد بأراء الذين أكثر منه خبرة وتجربة.

تشكل الضغوط بانواعها أجهاداً على المشرف التربوي في عمله والضغوط الناجمة عن العمل هي الأرهاق وساعات العمل الطويلة ونوعيته وأوقاته المختلفة وكذلك الضوضاء يدافع إلى الملل وعدم القدرة على التركيز وكذلك علاقات العمل وأجوره ووسائل النقل والظروف الفيزيقية (الحرارة التهوية والأضاءة) كل ذلك تؤدي إلى التوتر والأجهاد (جرجس، 1983، ص102). الضغوط الأقتصادية لها الدور الأعظم في تثبيت جهد المشرف التربوي وضعف قدرته على التركيز وخاصة عندما تعصف به الأزمات المالية أو الخسارة أو فقدان العمل أو يكون الأجر الذي يتقاضاه لا يتناسب وحجم العمل التربوي الذي يقوم به وينجم عن ذلك عدم قدرته على مسايرة متطلبات الحياة (الألوسي، 1986، ص102).

وبينت بعض الدراسات أن الأفراد من ذوي تحمل الشخصية العالي هم الأفراد المقاومون للأمراض نتيجة تقييمهم الأيجابي للأحداث الضاغطة التي يتعرضون لها مقابل ذلك أن الأفراد من ذوي قوة تحمل الشخصية الواطئة فأنهم غالباً ما تبدو عليهم الأضطرابات النفسية كالكأبة

والأمراض الجسمية مثل ارتفاع وإخفاض ضغط الدم والقرحة وداء الربو والأم الظهر والمفاصل وأمراض القلب وغيرها من الأمراض (كوباسا، 1979، ص3) إذ يتعرض المشرف التربوي للضغوط المختلفة وبأستمرار يستطيع أن يعيد توازنه بشكل سريع حال لشخصية الإنسانية ذات خصائص تتميز بعضها عن البعض الآخر، فبعض العوامل الضاغطة تشكل عبأ على أنماط معينة من الشخصيات في حين تستطيع أنماط أخرى تحملها ومن ثم تعريفها بشكل يترك أثراً لدى المشرف التربوي وأيضاً تتدخل المكونات البيولوجية في قدرته على التحمل وقوة أجهزته البدنية (دافيدوف، 1983، 616).

تتمثل قوة تحمل الشخصية لدى المشرف التربوي في إستتقرار إنفعالياً وأتساق سلوكه ونضجه الأنفعالي وهدوئه وصبره وكيفيته معالجة المشكلات التي تواجهه على أساس من التفكير العلمي وطموحه ودوافعه للإنجاز وكفايته الفعلية. وأن من بني خصائص قوة تحمل الشخصية للمشرف التربوي هي الاتجاه الأيجابي نحو الذات وإحترامها والصورة الحسنه عنها والثقة فيها والأطمئنان إلى قدرتها والى القرارات التي تتخذها والأحاساس بالاستقلالية والشعور بالمسؤولية والرغبة في العمل والتعاون والأسهام في بناء الحضارة الإنسانية ويكون متوافقاً مع الأنجاهات التي تبني المجتمع مثل إحترام العمل وتقدير المسؤولية وأداء الواجب والولاء للقيم والأعراف والتقاليد وكذلك بالكيفية التي يستخدم بها الفرد وسائل المقاومة للضغوط للحفاظ على البقاء بصحة جيدة من خلال مواجهته للضغوط، ومن أساليب مقاومة الضغوط تتمثل بقدرة الإنسان على الحد من التأثيرات السلبية للضغوطات الحياتية وأن التدريب الذهني من خلال جلسات الأسترخاء والتأمل تعطي للدفاع شيئاً من الراحة وبالتالي يصبح قادراً على التفكير والشعور بالواقع من أجل نفهمه بهدوء والوصول إلى أفضل الحلول (فاتك، 2005، ص5).

كما أن الأسس النفسية المتمثلة بمؤشرات الصحة النفسية تعد من أساليب مقاومة الضغوط ويشترط فيها أن يكون الفرد ذا خصائص إيجابية موضوعية وذاية فالموضوعية ما تظهر للأخرين بصورة متفق عليها أما الذاتية فهي مقاومة التي تنحصر في شعور الفرد نفسه وأحاساسه الخاص ومن أساليب مقاومة الضغوط النفسية والمهنية والأجتماعية التي يتعرض لها الفرد الألتزام الديني فعندما يكون الإنسان قريباً من ربه بالطاعات وآداء حالة وما عليه من حقوق، تلك الأمور تجعل شخصية الإنسان مستقرة وطيبة مع الناس (البستاني،

2004، ص43) ومما تقدم تبرز أهمية البحث الحالي تدور موضوع الأطروحة التي تدور حول الضغوط النفسية التي تواجه المشرفين التربويين والمعلمين في تربية محافظة ديالى ودورهم في بناء الوطن وإعداد الأجيال إعداداً علمياً ونفسياً واجتماعياً والأرتقاء بالعملية التربوية وتحقيق أهدافها المنشودة.

-:

يرمي البحث الحالي التعرف على:

1- مستوى قوة تحمل الشخصية لدى المشرفين التربويين.

2- الفروق الفردية في مستوى قوة تحمل الشخصية لدى المشرفين التربويين للعام

الدراسي 2009-2010 تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث)

:

يقتصر إجراء البحث الحالي على المشرفين التربويين مديرية تربية ديالى

-:

أولاً:- قوة تحمل الشخصية: يعرفها كلا من:

عائل: بأنها قدرة الفرد على الالتزام والسيطرة والتحدي ولديه إحساساً عالياً بهذه الحالات الثلاثة ليكون جريئاً وعزوماً في أداء عمله (هادي، 1989/ص18)

كوباسا: الفريد الشخصية القوية للتحمل هو الذي يمتلك إحساساً من أدانه قادر على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها وأن بأستطاعته التعامل معها بشكل يجنبه الأصابة بالأضطرابات النفسية والأمراض الجسمية (كوباسا، 1989، ص62).

تعريف الباحث: هو الفرد ذا الشخصية القوية للتحمل بأنه يمتلك إحساساً في مجالات الألتزام والتحدي والسيطرة والقدرة على مقاومة الضغوط النفسية والمهنية والأجتماعية التي يواجهها والسيطرة عليها.

ثانياً: الأشراف التربوي: يعرفه كل من:

برجز: بأنه تنسيق وتوجيه نمو المعلمين مما يعني توجيه كل طفل للمشاركة الفاعلة الذكية في المجتمع الذي يعيش فيه (وزارة التربية د.ت، ص113).

الفرنسو: بأنه عبارة عن سلوك معمم يهدف إلى التأثير المباشر والفعال في سلوك المعلمين بأسلوب يسهل تحقيق تعلم أفضل المعلمين وتحقيق أهداف المدرسة (المزبان، 1982، ص25).

الباحث يعرف الأشرف التربوي: هو عملية تربوية متكاملة تعني بالأهداف والمناهج وأساليب التعليم والتوجيه والتقويم وتطابق جهود المعلمين وتنفق وإياهم لتطوير العملية التربوية ومتابعة تنفيذ ما يتعلق بها.

طرحت هذا المفهوم في الشخصية كوباسا في 1979 ويرى الباحثون أن المفهوم هو الأكثر علاقة بالضغوط وتأثيره على الفرد وأطلقت هذه النظرية أيضاً من التأكيد الوجودي للفرد ككائن حي في العالم وترى أن الفرد نوع من البناء المستمر الديناميكي وأن مهمة الفرد كوجود هي في مجابهة الضغط وعدم تجنبه والانتفاع من التعامل الفعال مع الوجود بأعطاء شكل لهذه الحياة (الحو 1995، ص18) وطبقاً لنظرية كوباسا فإن الفرد الذي يخبر درجة

عالية من الضغوط من دون أن يتعرض للمرض فإنه يمتلك بناءً للشخصية يختلف عن الفرد الذي يعاب بالأمراض عند تعرضه لنفس درجة من الضغط وقد أطلق هلى هذه الشخصية (قوة تحمل الشخصية) وتتكون كما ترى كوباسا من ثلاث افتراضات هي:

• الافتراض الأول: أن الفرد يتعرض للضغوط ويملك إحساساً كبيراً للسيطرة على أحداث حياته يظهر بصحة أفضل أولئك الذين يشعرون بدوم إمتلاكهم القوة والسيطرة على مثل الأحداث.

• الافتراض الثاني: عندما يتعرض الفرد الذي يشعر بالالتزام إلى الضغوط في مجالات حياته المختلفة فإنه يبدو سليماً من الأمراض أكثر من أقل مما هو عليه في الواقع لدى تعرضه لأحداث الحياة الضاغطة ولذلك فإن مواجهته للبيئة الضاغطة يخفف منها لذلك تهون عليه مواجهتها فضلاً من أن الشخص الملتزم دائماً إنه يشارك الآخرين وهذا يشكل قوة أو مصدر مهماً لمقاومة الضغط كما أن الشخص الملتزم يمتلك القدرة أو القابلية للعون من اقوة أو مصدر مهماً لمقاومة الضغط كما أن الشخص الملتزم يمتلك القدرة أو القابلية للعون من الآخرين لمساعدته في الوقت الذي يحتاج فيه إعادة تكيفه.

• الافتراض الثالث: أن الشخص الذي يواجه التغيير كتحدي يكون عند تعرضه للضغط في مناع الأصابة بالمرض فالشعور الأيجابي عن التغيير الذي يحصل في بيئته يعد حافزاً نحو إدراكه لقيمة الحياة وتعلقة بها فضلاً عن أنه يجد في هذه الخبرات نوعاً من المتعة وتمكنه من البحث عن المصادر التي تساعده في تعامله مع الضغوط.

وقد إتجهت الكثير من البحوث لدراسة هذا المتغير وعلاقته بالأصابة بالأمراض والصحة النفسية والجسمية وعلاقتها بأساليب التعامل مع الضغوط (كوباسا، 1979، ص13) .
"نظرية سوليفان"

تعد نظرية (هاري ستاك سوليفان) من النظريات التفاعلية فهو يتحدث عن كيفية نمو الشخصية منذ الطفولة وكيف يكتسب التوتر والقلق من خلال التفاعل مع الآخرين ومن أهم المفاهيم التي طرحها هي:

- أ- الشخصية: هي العادة والموقف الشخصي المتبادل بين الأشخاص.
- ب- الديناميكية: وهي أجزاء من الطاقة ثابتة إلى حد ما وتتضح الديناميكية خصوصاً في علاقة الشخص بالآخرين.
- ت- الذات: وهي من أساليب سلوكية يكتسبها الفرد تجعله أمناً فوجود الذات الأمانة المتوافقة تعد بمثابة حماية الفرد من التعرض للتعيب وما يصاحبها من قلق بينما وجود الذات غير المتوافقة الشريرة تعد مصدراً لا ينصب للقلق والمعاناة.
- ث- التوتر والقلق: يرى سوليفان وجود توتر داخلي محكوم بحاجات الفرد وإشباع التوتر وهناك نوع من التوتر محكوم بالقلق نتيجة المخاوف أو أخطار واقعية أو خيالية مما ينعكس على علاقة الفرد بالآخرين (الدهري والعبيدي، د.ت، ص34).

"نظرية فرويد"

وهي تتكون من تركيبات رئيسية في بنية الشخصية وهي: ألهو، الأنا، الأنا العليا فألهو: النظام الأصلي للشخصية وهي المستودع لكل الغرائز وهي تحتوي الطاقة النفسية (الليبدو) وهي الجسمية يحدث تركيب قوى الشخصية وهي تقبل بشكل مباشر ومهم بأرضاء الحاجات الجسمية، حيث يحدث التوتر أو الضغط عندما يكون الجسم في حالة الحاجة، عندها يعمل الكائن الحي على خفض التوتر عن طريق إشباع الحاجات وفق مبدأ اللذة وهي تكافح من أجل الأرضاء العاجل.

الأنا: تمتلك الأنا وعاء للواقع وهي قادرة على أدراك الفرد والتلاعب فيها بطريقة عملية وهي تعمل وفق ما يسميه فرويد مبدأ الواقع وهي السيد العاقل الشخصية وعرضها مساعدة ألهو في الحصول على خفض الضروري للتوتر وهي تقرر الوقت والأسلوب للأشباع بشكل مناسب.

الأنا العليا: وهي مجموعة من القوة والأوامر أو المعتقدات الفعالة وتسمى بلغتنا (العنمير) وهي الجانب الأنا العليا: وهي مجموعة من القوة والأوامر أو المعتقدات الفعالة وتسمى بلغتنا (العنمير) وهي الجانب الخلفي من الشخصية وهي تبحث باستمرار عن الجمال الأخلاقي وهي تكبح طلبات ألهو وتكافح من أجل الكمال الأخلاقي وهي لا تقل المساومة في مطالبها (شلنر، 1983، ص35-36).

"نظرية أدلر"

":

الشيء المميز لنظرية أدلر هو فكرته عن ما يسمى بالذات الخلافة وهي نظاماً شخصيته وذاتياً للغاية ويفسر الكائن العضوي ويعطيها معناها وهي تبحث عن الخبرات التي تساعد على تحقيق أسلوب الشخص الفريد المميز في الحياة وأيضاً أكد على (تفرد الشخصية) أي نشوءها وحدة فريدة ومميزة من الدوافع والسمات والأهتمامات والقيم كما دارت نظريته حول الشعور وهو يرى الإنسان كائناً شعورياً يعرف أسباب سلوكه كما أنه يشعر بالأهداف التي يحاول بلوغها أي أنه فرد بذاته ومن الأسهامات المهمة تشخيصه للشعور بالنقص وعنده تتضمن معنى الفلق وأعتبره دافعاً أساسياً للأضطرابات النفسية التي تصيب الشخصية (الهيبي، 1985، ص106).

ثانياً: الأشراف التربوي يجد أنه يبدأ أول الأمر على مستوى التفتيش الذي يعني تلك العملية التي يقوم بها شخص واحد هو المفتش بزيارة المعلمين للأطلاع على جوانب القصور ونقاط والضعف لديهم ومن محاسبتهم على الأخطاء والنواقص والهفوات التي يجدها من خلال زيارته وتحدد مهمته في الكشف عن نقاط الضعف المعلمين وتعيد الأخطاء تقريراً يعكس إنطاعاته الشخصية دون الأعتماذ على أسس موضوعية إذا كان سلبياً تأثيره على المعلم من حيث إستمراره بالعمل أو أبقائه في مدرسته ذلك أن النقل إلى مدرسته بعيدة أو نائية من أكثر الأجراءات التي كان يستخدمها المفتشون إزاء المعلمين الذين لايرضون عليهم (البزاز، 1970، ص54)

أن ما يقوم به المفتش غالباً هو نقل خبراته التعليمية عندما كان معلماً ويحاول فرضها على المعلمين دون الأخذ بنظر الأعتبار التطورات العديدة التي تراءت على ميدان التربية ولا

المتغيرات المتنوعة في المواقف التعليمية ولا الفروق الفردية القائمة بين المعلمين والطلبة (المزبان، 1982، ص78).

"

"

أن التطورات الكبيرة التي تحققت في مجال الفكر التربوي وما تضمنته من فلسفة وأهداف تربوية ومراحل النمو ومبادئه ونظريات التعلم المختلفة وديناميات الجماعة وأساليب الأتصال وما تحقق في مجال العلوم التربوية والنفسية والعلوم الأجتتماعية والسلوكية وتطور النظرة الشاملة للعملية التعليمية فرض تطوراً جديداً لمفهوم الأشراف التربوي ومبادئ تحقيق الأهداف حيث أن هدف الأشراف التربوي تطوير عمليات التعليم والتعلم من أجل تحقيق أهدافها كل ذلك أدى إلى تغير جديد على مفهوم الأشراف التربوي وذلك من إهتمامه بالفرد وهو المعلم إلى إهتمامه بالمواقف التعليمي (متولي، 1983، ص265)

حيث أصبح الأشراف التربوي وتطويرها فهو قيادة تربوية هدفها تهيئة الفرص المناسبة لنمو المعلمين وتطورهم مهنياً بغية الأرتقاء بمستوى التعليم وذلك عن طريق إستخدام الأساليب التربوية الملائمة والأستفادة من التطورات الحاصلة في هذا المجال. أن الأشراف التربوي يعني تنسيق وتوجيه نمو المعلمين بما يعني توجيه كل طفل للمشاركة الفاعلة الذكية في المجتمع الذي يعيش فيه عن طريق توجيه وتشجيع النمو الذاتي للمعلمين من أجل تحقيق الأهداف التربوية وزارة التربية (د.ت، ص152)، أن الأشراف التربوي في المفهوم الحديث هو عبارة عن سلوك مصمم يهدف إلى التأثير المباشر والفعال في سلوك المعلمين بأسلوب يسهل تحقيق تعلم أفضل للمعلمين وتحقيق أهداف التربيه والمدرسة وفي ضوء ذلك أصبح مهمة قيادته تفتح قنوات الأتصال بين جميع العناصر المؤثرة في العملية التربوية من إدارة ومناهج دراسية وطرائق تدريسية ونشاطات متنوعة لها علاقة بعملية التعلم.

الدراسات السابقة:

1-دراسة روز 1988 الموسومة (الأمراض وعلاقتها بقوة تحمل الشخصية لدى النساء)

في دراسة لتقييم تأثيرات مرض الكأبة والأمراض لدى النساء ذوات قوة تحمل الشخصية العالي والنساء ذوات قوة تحمل الشخصية الواطئ في الولايات المتحدة الأمريكية وتوضح أن هذا المتغير يعمل كحاجز لتغيرات أحداث الحياة الضاغطة وقد بين أن النساء من ذوات قوة

تحمل الشخصية الواطئ قوة تحمل الشخصية العالي وذلك بأستخدام مجموعة من الأساليب الأحصائية المناسبة (الطول، 1995، ص23)

2-دراسة كانلن 1989 الموسومة(دراسة قوة تحمل الشخصية وعلاقتها بالأسناد الاجتماعي)

قام بالدراسة كمتغيرات وسيطة لتأثير ضغوط الحياة على العلاقات الاجتماعية والأسناد الاجتماعي في ولاية كاليفورنيا، حيث أستخدم الباحث مجموعة من الوسائل الأحصائية وبينت النتائج أن مجال الألتزام في قوة تحمل الشخصية يرتبط إرتباطاً ذات دلالة مع الأسناد الاجتماعي بينما يرتبط بمجال السيطرة وعندما يحدث تفاعل بين الحياة والأسناد الاجتماعي وقوة تحمل الشخصية وجد أن الأعتراب عن الذات يتوسط أثيرات ضغوط الحياة (كانلن ، 1989، ص29).

3-دراسة بثينة منصور الطو 1995 (قوة تحمل الشخصية لدى طلبة الجامعة) هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب تعامل الأفراد من ذوي قوة تحمل الشخصية العالي وذوي قوة تحمل الشخصية الواطئ في تعاملهم مع ضغوط الحياة وقد كانت عينة بحثها طلبة الجامعات لأنهم يمثلون المجتمع بكل طبقاته. وقد أستلزم هدف البحث تصميمات تتطلب جمع بيانات وأستخدمت في ذلك الأختبار التائي ومعامل الأرتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان وتحليل التباين ذي العاملين والتحليل العاملي وأظهرت النتائج من أن الأفراد من قوة تحمل الشخصية العالي يستخدمون الأستراتيجيات المركزة على المشكلة وهم الذين يختلفون عن ذوي قوة تحمل الشخصية الواطئ الذين يستخدمون إستراتيجيات التركيز على العاطفة وقد يكون السبب في حمايتهم من الأمراض (الطو، 1995، ص15).

4- دراسة فانك 2005 الموسومة (قوة تحمل الشخصية وعلاقتها بالأمراض) تهدف إلى التعرف على العلاقة الأرتباطية بين قوة تحمل الشخصية والتعرض للأمراض المختلفة وأوضح فانك في دراسته أن قوة تحمل الشخصية ليس لها تأثير الحاجز الذي يمنع حدوث المرض ولكنها متغير بمتوسط عملية التعامل بحيث يحمي الفرد من

الأصابة بالمرض كما أظهرت نتيجة الدراسة أن لأفراد كانت درجاتهم واطئة على المقياس لقوة تحمل الشخصية لتصفو بعدم التكيف والأستسلام على المقياس لقوة يعانون منها (فانك، 2005، ص48).

قياس الصحة النفسية لدى المشرفين التربويين
إن تقدم الأمة وعظمتها يعتمد إلى حد كبير على إعداد قواها البشرية وعلى صحتهم الجسدية والنفسية وقدرتهم على التكيف ومسايرة الأحداث وإستيعابها، لأن الأمم لاتقاس قدرتهم بما لديها من ثروات مادية فحسب بلل وبقدرة أبنائها على تحمل أعباء المسؤولية والتغير لمواجهة الضغوط بأستراتيجيات مناسبة تعود عليهم بالتوافق النفسي والرضا بما يحقق تقدمه وتماسكه.

وبناء على ما تقدم يهدف الفصل الحالي إلى

1-قياس الصحة النفسية لدى المشرفين التربويين

2-قياس الصحة النفسية لدى الذكور

3-قياس الصحة النفسية لدى الأناث

1-التعرف على الفروق في الصحة النفسية لدى المشرفين التربويين على وفق متغير

الجنس.

وقد تحدد الفصل الحالي بدراسة القيمة النفسية لدى المشرفين التربويين وفيما يتعلق بالأطار النظري، قدم الباحث مفهوماً للصحة النفسية وتطرق إلى المناهج والمؤشرات النظرية التي تناولت الصحة النفسية، كما تطرق إلى الدراسات السابقة التي تناولت الصحة النفسية.

وتحقيقاً لأهداف الفصل الحالي تبين الباحث مقياس الصحة النفسية (الزوبعي) لسنة 1999، وتألفت العينة من () مشرفاً ومشرفة من مختلف مناطق محافظة ديالى، وبعد أستخدام الأختبار الثاني لعينة واحدة والأختبار الثاني لعينتين مستقلتين، توصل البحث الحالي الى أن المشرفين والمشرفات التربويين يتمتعون بالصحة النفسية، وفي ضوء النتائج خرج الباحث بنتيجة أذكر منها:

2-فتح مراكز إرشاية نفسية مدرية التربية في تنمية صحتهم النفسية وأجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي على شرائح إجماعية أخرى.

يتضمن هذا الفصل تعريفاً بالبحث الحالي من حيث مشكلته وأهميته وأهدافه إضافة إلى حدوده وتحديد المصطلحات التي وردت في عنوانه.

وجد الباحثون المحدثون أن كثيراً من الأمراض العضوية ناشئة من أسباب نفسية كالضغوط والأنفعالات التي يواجهها الأفراد في العصر الحديث نتيجة للتغيرات السريعة والهائلة التي حصلت في كثير من دول العالم في المجال الصناعي والنفسي، فقد أشارت إحدى الدراسات إلى نسبة المرضى الذين يترددون على الأطباء بسبب الأمراض التي يعانون منها والناشئة من أسباب نفسية كانت عالية إذ تراوحت 60-65% (الزوبعي/1999،ص1) وبعد هذا يجد ذاته مشكلة لأن اضطراب الصحة النفسية يفقد الشخصية أترانها وأستقرارها ويجعلها غير قادرة على تحقيق التوازن النفسي والأنسجام التام.

وبما أن المشرفين الربويين هم من الفئات العمرية التي تعد عنصراً مهماً لأي أمة من الأمم الذي يكفل رفعتها ونهضتها وتقدمها بأعتبارها من شرائح المجتمع المهمة بكونها الثروة الوطنية الذي يتحمل المسؤولية وأعبائها المختلفة ولكي تسهم هذه الفئة بشكل فعال من عملية التغير فأنهم يجب أن يتمتعوا بصحة نفسية سليمة تجعل الفرد قادراً على فهم ذاته ويوجد شخصيته في أدوار وطبيعية كامل متناسق جسمانياً وعقلياً وينظر إلى الحياة بثقة وأمل (سعيد،2003،ص5).

وصارت العناية بصحة الأفراد النفسية والعمل على تكامل شخصيتهم موضع أهتمام القادة على مختلف المستويات، ويرجع ذلك إلى إن تعقد الحياة في المجتمع الحديث ومواصلة الكفاح في سبيل العيش والأنتاج تتطلب المزيد من الرعاية في مجال الخدمات النفسية حتى تهيء للفرد حياة مستقرة يشعر فيها بالرضا والأشباع والسعادة والأقبال على العمل والأنتاج (مرسي،1976،ص5). ولاتقل أهمية الصحة النفسية عن أهمية الصحة الجسمية.

بل تبقى الصحة العامة عاجزة عن أصفاء السعادة على الإنسان مالم تتوافر له الصحة النفسية.

وبخاصة بعدما تبين إن هناك علاقة وثيقة بين صحة الأفراد النفسية وصحتهم الجسمية ولاعنى للنفس عن صحة الجسم فمن المعروف أن يتمتع الإنسان بصحة نفسية له تأثير طيب على نموه الجسمي وعلى أعضائه وسلامه وظائفها (مرسي، 1998، ص136).

فالصحة النفسية تساعد الفرد على التوافق الصحيح في المجتمع وعلى أنسياب حياته النفسية وجعلها خالية من التوترات والصراعات المستمرة مما يجعله يعيش في طمأنينة كما تساعده على سرعة الأختبار وأتخاذ القرارات دون جهد شديد والتحكم بأنفعالاته ورغباته مما يجعله يتجنب السلوك الخاطئ كما أن الصحة النفسية تجعل الفرد قادراً على معاملة الناس معاملة واقعية لا تتأثر بما تصوره له أفكاره وأوهامه عنهم كما يحدث عند المرضى النفسيين والصحة النفسية ليست حالة ثابتة وإنما قد تتأثر بظروف الفرد الداخلية والخارجية، وهي عملية معقدة ومتشابكة ونتائج لكثير من العمليات المتأزمة التي تتأثر بمختلف الخصائص الوراثية ومختلفة الظروف والمواقف الاجتماعية التي يواجهها الفرد (صالح، 2002، ص8).

ولما كان طلبة الجامعة شريحة مهمة من شرائح المجتمع التي قد تتعرض لشتى أنواع الضغوط والأزمات سواء أكان في أثناء الدراسة الجامعية أم بعد أكملهم الدراسة، لذا ينبغي أن يكونوا جيلاً متحدياً يتمتع بصحة نفسية تمكنه من تحقيق التوازن والرضا عن النفس من جهة وعن المجتمع من جهة (سعيد، 2003، ص6). ومن هنا تبتق أهمية هذا البحث إضافة إلى ما تقدم من أهمية في معرفة الصحة النفسية لدى المشرفين التربويين يضاف إلى إن مقياس درجة الصحة النفسية لديهم يمكن أن يعطي مؤشرات عن قدرتهم على التوافق في الحياة وتحديد مدى حاجتهم للأرشاد النفسي وتوفير خدمات الصحة النفسية لهم حيث إن دور المؤسسات التربوية ينبغي أن لا يقتصر على الأمور الأكاديمية فحسب، بل لابد أن تهتم المؤسسات التربوية بتنمية شخصيات المشرفين التربويين وتعمل على تشديدها من السلبيات والأضطرابات النفسية (صالح، 2002، ص7).

"مفهوم الصحة النفسية"

إن مفهوم الصحة النفسية من المفاهيم التي لا يوجد إتفاق كبير بين العلماء والمختصين عليها لكونها تتأثر بالعوامل الثقافية والمعايير السائدة في المجتمع ولذلك قد يختلف مفهوم الصحة النفسية من مجتمع إلى آخر ومن زمن إلى آخر لكونه من المفاهيم الثقافية والسلبية، إذ إن ما

يعد سلوكاً شاذاً أو إنحرافياً في مجتمع أو ثقافة ما قد لا يعد كذلك في مجتمع آخر أو ثقافة أخرى (سعيد، 2003، ص16) فالصحة النفسية هدف أساسي من أهداف المجتمع من أجل تحقيق النمو والتقدم، ومن أجل أن يتزود بالمناعة اللازمة ضد الاضطرابات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والمجتمع يودع هذا الهدف إلى مؤسساته ويتطلب ترجمته إلى الواقع الفعلي على أفضل صيغة وأتم حال.

فالصحة النفسية للفرد مفهوم طولي فهي تبدأ منذ الصغر من حالات الأشباع والأحباط وتستمر بعمليات التطبيع الأجماعي، وبالخبرات السارة وهكذا يستمد مفهوم الصحة النفسية جزءاً من دنياً ممتدة من طبيعة التغيرات التي تعترى الفرد في مرحلة نمو إلى أخرى (الداهري، العبيدي، ص55).

والصحة النفسية ليست حالة محدودة يمكن وصفها ببساطة بل هي عملية معقدة وترتبط ارتباطاً أساسياً بأسلوب الحياة النفسية والاجتماعية للفرد ومن هنا يمكن القول إن مفهوم الصحة النفسية لا يتضح بالرجوع إلى مفهوم اضطراب الصحة النفسية (الزويبي، 1999، ص33).

كما أن حالة المرض هي تغير حالة الصحة وسوء التوافق تغير يلغي حالة التوافق ولا يمكن فهم الصحة النفسية إلا على أرضية (خلفية) من المرضى النفسي.

ويمكن تحديد مفهوم الصحة النفسية من خلال اتجاهين: أحدهما سلبي يذهب إلى القول بأن الصحة النفسية هي البرء أو الخلو من أعراض المرض العقلي أو النفسي. وثانيهما يأخذ طريقاً إيجابياً واسعاً، غير محدد إذ يرتبط بقدرة الفرد على التوافق مع نفسية ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا يؤدي به إلى التمتع بحياة خالية من التآزم والاضطراب مليئة بالتحمس ويعني هذا إن يرضى الفرد عن نفسه، وأن يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين (فهيم، 1987، ص15-16).

إن التوافق النفسي بجانبه التلاؤم والرضا إضافة إلى القدرة على التفاعل والفاعلية من العوامل الرئيسية في تحديد مفهوم الصحة النفسية، إذا أن حالة الصحة النفسية تتميز بتوفير هذه التدرجات الأربع (الشمري، 2003، ص35).

مجتمع إلى آخر ومن زمن إلى آخر لكونه من المفاهيم الثقافية والنسبية، إذ إن ما يعد سلوكاً شاذاً أو إنحرافياً في مجتمع أو ثقافة ما قد يعد كذلك في مجتمع آخر أو ثقافة أخرى (سعيد،

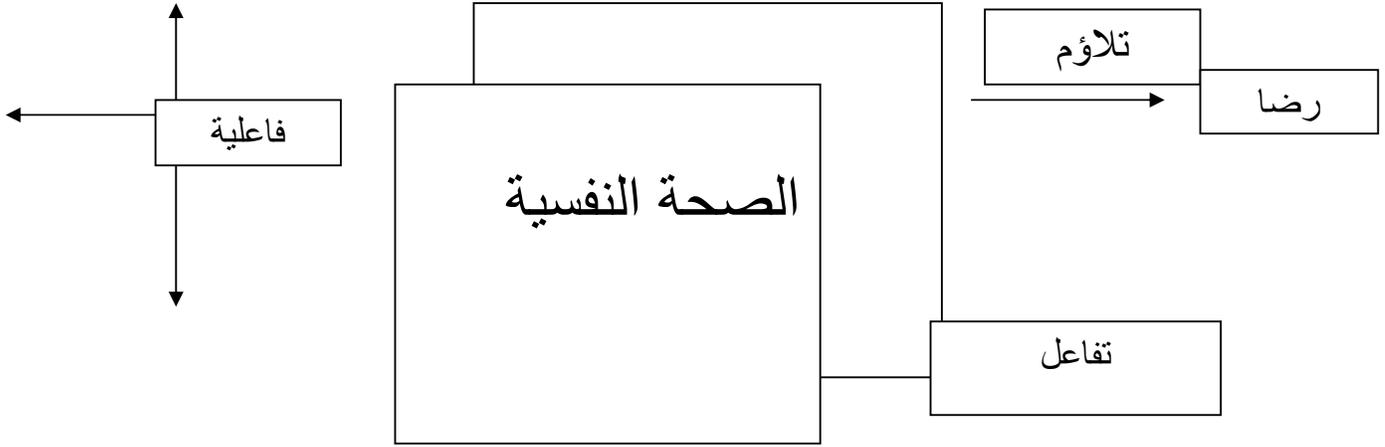
2003، ص16) فالصحة النفسية هدف أساسي من أهداف المجتمع من أجل تحقيق النمو والتقدم، ومن أجل أن يتزود بالمناعة اللازمة ضد الاضطرابات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية والمجتمع يودع هذا الهدف إلى مؤسساته ويتطلب ترجمته إلى الواقع الفعلي على أفضل صيغة وأتم حال.

فالصحة النفسية للفرد مفهوم طولي فهي تبدأ منذ الصغر من حالات الأشباع والأحباط وتستمر بعمليات التطبيع الاجتماعي، وبالخبرات السارة وهكذا يستمد مفهوم الصحة النفسية جزءاً من ديناً مية من طبيعة التغيرات التي تعترى الفرد في مرحلة نمو الى أخرى (الدهري، العبيدي، ص55).

والصحة النفسية ليست حالة محدودة يمكن وصفها ببساطة بل هي عملية معقدة وترتبط إرتباطاً أساسياً بأسلوب الحياة النفسية والاجتماعية للفرد ومن هنا يمكن القول إن مفهوم الصحة النفسية لايتضح بالرجوع إلى مفهوم اضطراب الصحة النفسية (الزوبعي، 1999، ص33) كما إن حالة المرض هي تغير حالة الصحة وسوء التوافق تغير يلغي حالة التوافق ولا يمكن فهم الصحة النفسية إلا على أرضية (خلفية) من المرضى النفسي.

ويمكن تحديد مفهوم الصحة النفسية من خلال اتجاهين: أحدهما سلبي يذهب إلى القول بأن الصحة النفسية هي البرء أو الخلو من أعراض المرض العقلي أو النفسي وثانيهما يأخذ طريقاً إيجابياً واسعاً، غير محدد إذ يرتبط بقدرة الفرد على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وهذا يؤدي به إلى التمتع بحياة خالية من التآزم والاضطراب ومليئة بالتحمس ويعني هذا إن يرضى الفرد عن نفسه، وأن يتقبل ذاته كما يتقبل الآخرين (فهمي، 1987: ص15-16).

أن التوافق النفسي بجانبه التلاؤم والرضا إضافة إلى القدرة على التفاعل والفاعلية من العوامل الرئيسية في تحديد مفهوم الصحة النفسية، إذا إن حالة الصحة النفسية تتميز بتوفير هذه التدرجات الأربع (الشمري، 2003، ص35).



الشكل (1) الصحة النفسية

مؤشرات الصحة النفسية

لقد عرض العاملون في مجال علم النفس عددا من المؤشرات لتحديد الشخصية السوية أو الصحة النفسية السليمة فقد "ماسلو وتلمان" قائمة بعدد من المؤشرات والدلالات للأستدلال على سلامة الحالة النفسية. وتم تعديل هذه القائمة من "كوفيل وآخرون" وتتضمن هذه القائمة المؤشرات الآتية:

شعور الفرد بالأمن.

1. أهداف معقولة من تقويم الفرد لذاته.
2. أهداف حياتية تتسم بالواقعية.
3. النقال فعال بالواقع.
4. تكامل وثبات في الشخصية.
5. القدرة على التعلم من الخبرة التي يمر بها الفرد.
6. تلقائية مناسبة لمواجهة المواقف.
7. إنفعالية معقولة لمواجهة المواقف.
8. القدرة على إشباع حاجات الجماعة أو الأسهام مع درجة الأستقلالية عن الجماعة.

10- رغبات جسدية غير مبالغ فيها والقدرة على إشباع هذه الرغبة بصورة معقولة (الشميري، 2003:ص9)

كما حدد شنايدرز "Schneiders" تسع نقاط يعدها المؤشرات الأساسية للصحة النفسية تلخصها بما يأتي:

1. الكفاية العقلية.
2. التحكم بالأفكار والتكامل بالصراع والأحباط.
3. التكامل بين العواطف والتحكم بالصراع والأحباط.
4. العواطف والمشاعر السليمة والأيجابية.
5. الهدوء العقلي أو الطمأنينة العقلية.
6. الموافق السليمة.
7. المفهوم السليم حول الذات.
8. وعي الذات المناسبة.
9. العلاقة المناسبة مع الواقع.

مناهج الصحة النفسية: هناك ثلاثة مناهج أساسية في الصحة النفسية هي:

1. المنهج الأخمائي: Method of chrucyive

هو منهج إنشائي يتضمن زيادة السعادة والكفاءة والتوافق لدى الأسوياء والعاديين خلال مرحلة نموهم حتى يتحقق الوصول إلى أعلى مستوى من الصحة النفسية (زهران، 1995: ص12) كما يتضمن قواعد وأسس التنقيف الصحي القائم على الجوانب النظرية والعلمية في توضيح وتنظيم المعرفة الصحية ذات الأبعاد والخصائص الشخصية والاجتماعية المناسبة للتطورات الحضارية والنظام الصحي العام (عباس، 1998)

2. المنهج الوقائي: Methol of preventive

وهذا المنهج يهتم بالأسوياء والأصحاء قبل أهتمامه بالمرضى ليقفل من أسباب الأمراض النفسية وتعريفهم بها وإزالتها ويراعى نموهم النفسي السوي ويهيئ الظروف التي يحقق الصحة النفسية ولهذا المجال ثلاثة مستويات تبدأ بمحاولة منع حدوث المرض ثم محاولة تشخيصه في مرحلته الأولى بقدر الأمكان ثم محاولة تقليل أثر إعاقته (مخيمر، 1975:ص16) ويعتمد هذا المنهج على مضامين النوعية الصحية الهادفة إلى معرفة أسباب نشوء حالة اللاسوء والأضطرابات النفسية. كما يستند إلى الأساليب الإرشادية والتوجيه الصحي (عباس، 1998:ص15).

3. العلاجى: Method of clinical

ويهتم هذا المنهج بعلاج المشكلات والأضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية، فالمنهج العلاجى ليهتم بأسباب (المرض وتشخيصه ثم لقيام بعلاج (زهران، 1999) وذلك إن الهدف العلاجى هو توظيف معرفتنا النفسية فى تشخيصه وعلاج ورعاية المضطربىن نفسياً وعقلياً وخفض درجة الأضطرابات إلى أقل حد ممكن (الشميرى، 2003:ص58)

"نظريات الصحة النفسية"

تحددت النظريات التي تناولت مفهوم الصحة النفسية، وتطوراها هذا التعدد بمجموعة من الأتجاهات الرئيسة نعرضها على الحو الأتى:
أولاً: نظرية التحليل النفسى:

يعد "فرويد"، من أكثر علماء النفس الذين أهتمو بتفسير الصحة النفسية وحالات أضطرابها وأسباب هذه الأضطرابات، إذ أشار إلى أن الصحة النفسية تتحقق حين يحدث توازن بين المنظومات الثلاث الهو "id" والأنا "Ego" والأنا على "Super Ego" وتضطرب حين لا تتمكن الأنا من الموازنة بين الهو الغريزية والأنا العليا المثالية (سعيد، 2003:ص30) وتتألف الصحة النفسية من وجهة نظر "فرويد" من القدرة على الحب والعمل المثمر وإشباع الحاجات دون الشعور بالأثم واللوم الأجتماعى (الهابط، 1985:ص42)، كما يرى "فرويد" أن عودة الخبرات المكبوتة يلعب دوراً رئيسياً فى تكوين الأضطرابات النفسية وأن عملية الثواب النفسى غالباً ما تكون لاشعورية إذ أن الفرد لايعي الأسباب الحقيقية للكثير من

سلوكياته. كما أن الخلو من الأضطراب النفسي في نظر "فرويد" يتمحور حول مدى أستبصار الشخص بالدوافع اللاشعورية المكبوتة (الشمري، 2003:ص50).

أما "أولر" فيرى أن الإنسان يتغلب على الشعور بالنقص ويحقق النفسية عن طريق الميل الجماعي والعيش مع الآخرين، كما يرى "أولر" أن الكفاح من أجل التفوق لدى العصابي يكون من أجل أهداف أنانية فيما يكافح السوي (ذو الصحة النفسية السليمة) من أجل أهداف ذات طابع إجتماعي (صالح، 2003: ص56) كما يعتقد "أولر" أن الشخصية السليمة هي القادرة على أن تغير أهدافها الخيالية إذا كانت الظروف تتطلب ذلك (صالح، 1988: 56) أما "أريكسون" فيرى أن الإنسان في كل مرحلة من مراحل نموه يواجه مشكلات أساسية يجب أن يتم مواجهتها وحلها بنجاح حتى يفسر له مواقفه وحل مشكلات المراحل التالية (محمد، 2004، ص10) كما يعتقد إن الشخص المتمتع بصحة نفسية ينبغي أن يتمتع بالثقة والأستقلالية والتوجه نحو الناس والتنافس والأحاساس الواضح بالهوية والقدرة على موائمة الذات والصحة المتغيرة (الشمري، 2003: ص52)

ثانياً: - النظرية السلوكية.

ترى هذه النظرية أن السلوك متعلم من البيئة وأن عملية التعلم تحدد نتيجة وجود دوافع ومثير وأسجابه، بمعنى إذا وجد الدافع والمثير حدثت الأسجابه (السلوك) ولكي يقوي الربط بين المثير والأسجابه لابد من تعزيزه، أما إذا تكررت الأسجابه دون تعزيز فأن ذلك يؤدي إلى أضعاف الرابطة بين المثير والأسجابه أي أضعاف التعلم (سعيد، 2003: ص32)، ويرى "سكنر" الذي يعد أحد ممثلي هذه النظرية أن أضطراب الصحة النفسية وظهور الأعراض العصابية أو الذهانية ينشأ نتيجة لعامل من العوامل الأتية:

1. فشل الفرد في تعلم سلوك معين

2. تعلم الفرد أساليب سلوكية غير مناسبة

3. فشل الفرد في التمييز وأتخاذ القرارات في بعض المرافق والصراعات التي تواجهه

(عبد الغفار، 1989: ص40) والشخصية السليمة من وجهة نظر السلوكين تتطلب

الكفاية والتأكيد على الذات والقدرة على قمع التصرفات التي لم تعد للمعززات

الأيجابية وتعلم التصرفات الفاعلة في بلوغ الأشياء الجيدة (جوارد، 1988: ص43)

ومن هنا فإن الصحة النفسية تتمثل في إكتساب عادات مناسبة وفعالة تساعد الفرد على التعاون مع الآخرين ومواجهة المواقف التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات أما إذا فشل في إكتساب عادات لاتناسب مع ما هو متعارف عليه في المجتمع من عادات فهو صحة نفسية سلبية (الزوبعي، 1999: ص31).

ثالثاً: النظرية الأنسانية

يعد "كارل روجرز" أحد الرواد الأساسيين في النظرية الأنسانية حيث يرى الإنسان مدفوع فطرياً لتحقيق ذاته، وإن هذا الدافع يعد من أهم الدوافع التي تساعد على النجاح في الوصول إلى الصحة النفسية والعقلية (الشمري، 2003: ص52)

وقد طرح "روجرز" عدداً من الخصائص التي تتصف بها الشخصية يعول صاحبها بشكل تام عليها ويكون متكاملًا في وظائفه النفسية منها:

1. الشعور الكامل بالخبرات والوعي بها. أي إن الفرد يعي كل خبراته، ويعمل على

إستبعاد أو تشويه أية خبرة منها.

2. شعور الفرد في كل لحظة من لحظات حياته بكامل أبعادها، كل لحظة تكون محملة

بخبرات جيدة وممعة.

3. يشعر الشخص المتكامل بالثقة لكونه كائناً عضوياً فعالاً. أي يكون صادقاً في أحكامه

الحدسية والعضوية.

4. الشعور بالحرية حيث يشعر الفرد المحقق لذاته بالحرية تجاه الأفراد الآخرين والبيئة

التي يعيش فيها ويكون مرتاحاً غير متوتر (صالح، 1987: ص153-154).

ويرى "روجرز" أن الصحة النفسية تبدو في مدى تحقيق الإنسان لأنسانيته تحقيقاً متكاملًا فالشخصية السليمة في الناحية النفسية يكون صاحبها مبدعاً خلاقاً ويبحث عن خبرات جديدة، كما يعتقد "روجرز" بأن الإنسان السوي يعيش في جو مرن مرتاح يستطيع أن يبدع ويأتي بأشياء جديدة، يعكس الذي يعيشه في جو مخطط وروتيني ومنظم تنظيمًا مسبقاً. فأى تغير في جو يتسم بالركود والجمود قد يؤدي إلى الفلق (عبد الغفار، 1976: ص91) وتبدو الصحة

النفسية عند المفكرين الأنسابيين في قدرة الفرد على الأستيعاب وحل مشكلاته، وفي أختيار قيم تحدده أطاره في الحياة وتعطي معنى الحياة (سعيد، 2003: ص33).

أهتمت هذا النظرية بدراسة الفرد، وتركزت بشكل مباشر على الخبرات الشخصية وطرحت نمطاً أساسياً للأشخاص هو نمط الشخص الذي يدرك في سلوكه تماماً الأفتراضات الوجودية المتعلقة بطبيعة الأنسان ومثل هذا الشخص يكون قادراً على تفسير العلاقات ونتائجها عن طريق حرية الأرادة وأختبار المعنى وخلق المعنى والهدف (صالح، 2002: ص39) ويرى الفلاسفة الوجوديون ومنهم "كيركيجا" أن البشر هم وحدهم القادرون على أختبار سلوكهم في أي وقت ويتحمل الراشدون ذوو الشخصية السليمة مسولشخصية السليمة مسؤولية أفعالهم والقدرات والقرارات التي يتخذونها ويحاولون تخطي العقبات والمعوقات والضغط الأتماعية (جواردر، 1988: ص36) ومن وجهة نظر الوجوديين، إن الشخصية السليمة تعفي الحياة فأنها ترى الحياة وما يصنعه المرء فيها جزءاً من المسؤولية وليس مسؤولية الأخرين فيفسر المرء أكثر وعياً بقصر الحياة حين يواجه مباشرة مسألة الموت (الزوبعي، 1999: ص25) والفرد المتمتع بالصحة النفسية من وجهة نظر الوجوديين هو القادر على خلق حالة من الأتران بين الأشكال الثلاثة للوجود: الوجود المحيط بالفرد، والوجود الخاص بالفرد، والوجود المحيط بالفرد، والوجود الخاص بالفرد، والوجود المشارك في العالم. (الشمري، 2003: ص58)

رابعاً: نظرية زن البوذية

لقد كرس "الآن واتسن" A.Watson سنوات في حياته لدراسة الفلسفات والأديان الشرقية، وأستناداً إلى شرح واتسن لبوذية زن فأن العصاب يأتي نتيجة حتمية لانعزال ذات الفرد راديكالياً وجوهرياً عن الطبيعة وعن الأخرين وعن الكيان العضوية للمرء نفسة ويساوي معظم الناس هو يتهم بمفردهم لأنفسهم بدلاً من أن تكون هويتهم شاملة لوجودهم بأجمعه (الزوبعي، 1999: ص26) وتتطلب الشخصية السليمة من وجهة النظر البوذية أن يتحرر المرء من القيود المفروضة للسيطرة على الفكر والأحاساس والتصرف وأتخاذ موقف من الحياة يتلخص بقولهم "دع نفسك تكون" و"دع الأخرين والطبيعة لأن يكونوا" (جواردر، 1988: ص43)

1. يرى منظور التحليل النفسي أن السلوك المضطرب ناشئ من الصراع بين المنظومات النفسية الثلاث أما أولرفيري إن السلوك العصابي ناتج عن الشعور بالنقص فالشخص العصابي يكافح من أجل أهداف أنانية في حين يرى أريكسون أن اضطراب السلوك ناتج من عدم قدرة الفرد على مواجهة مشكلات مرحلة من النمو.
2. المنظور السلوكي يرى أن السلوك المرضي سلوك متعلم ومكتسب من البيئة.
3. المنظور الأنساني يرى أن السلوك المرضي ناتج من منع الفرد من تحقيق إنسانيته.
4. يؤكد منظور التحليل النفسي على خبرات الطفولة في حين يؤكد المنظور الأنساني على الخبرات الحاضرة للفرد.
5. المنظور الوجودي يرى أن الاضطراب النفسي ناتج من عدم إدراك الفرد لمعنى الوجود وعدم تقبله لنواحي ضعيفه.
6. يتفق الاتجاه الأنساني والاتجاه السلوكي على أن السلوك يتأثر بالعوامل الخارجية.
7. تتشابه مفاهيم النظرية الوجودية مع مفاهيم نظرية زن البوذية. وبعد عرض نظريات الصحة النفسية ومناقشتها تبنى الباحث نظرية الأكثر عمقاً وتوسعاً وشمولاً في تحديد جوانب الشخصية السليمة وتميزها عن الشخصية غير السليمة.

في هذا الفصل سيتم عرض الدراسات التي لها علاقة مباشرة بموضوع البحث الحالي وسنعرض الدراسات بحسب تسلسلها الزمني.

1. دراسة الرفاعي (1987)

استهدفت التعرف على علاقة الصحة النفسية بالتزام العاملين بأداء واجباتهم وطبقت على عينة قوامها (3000) عامل وعاملة وقد توصلت الدراسة إلى إن 10% من العاملين يعانون من ضعف في صحتهم النفسية. و25% يعانون أيضاً من اضطرابات خفيفة، وإن غياب العاملين يعود إلى تدهور صحتهم النفسية بسبب إصابتهم بالأمراض العقابية. (الزوبعي، 1999:ص50).

3-دراسة تايلر Taylor(1994)

أستهدفت معرفة العلاقة بين السعادة النفسية والصحة النفسية وأجريت على عينة من طلبة الجامعة وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين السعادة والصحة النفسية وإلى تفوق الذكور على الأناث في مستوى الرضا والسعادة النفسية والصحة النفسية (الشمري، 2003:ص19)

4-دراسة نيل Neel (1995)

أستهدفت التعرف على مشكلات الصحة النفسية بمشكلات التوافق لدى مجموعة كبيرة من عمال الإنتاج وتوصلت الدراسة إلى أن ضعف الصحة النفسية المتمثلة بشعور العمال بالقلق يؤدي إلى غيابهم وإن 25% منهم يشعرون بالنقص في قدرتهم المطلوبة لأداء العمل (الناشي، 1999:ص31)

5. دراسة الطارق (1996)

أستهدفت التعرف على أثر أفلام الصحة النفسية على التوافق الشخصي للجانحات وقد طبقت على عنة بلغت (42) فتاة جانحة تتراوح أعمارهم ما بين (15-20) سنة وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تأثير الأفلام الصحة النفسية في التوافق للجانحات (سعيد، 2003:ص12)

6-دراسة الزوبعي (1999) أستهدفت الدراسة على علاقة الصحة النفسية بالتفاعل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بغداد، حيث طبقت على عينة مؤلفة من (220) طالباً وطالبة

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين التفاعل الاجتماعي لدى أفراد العينة وبين صحتهم النفسية (الزوبعي، 1999:ص83)

7-دراسة صالح (2002)

أستهدفت الكشف عن الاستراتيجيات التي استخدمها طلبة جامعة بغداد في التكيف لأحداث الحياة ودرجة صحتهم النفسية جرت على عينة مؤلفة من (460) طالب وطالبة وقد توصلت إلى أن الاستراتيجيات ومنها إستراتيجية المواجهة والتحدي وأستراتيجية الأسناد الاجتماعي ترتبطان بالصحة النفسية ارتباطاً موجبا وأن الاستراتيجيات الثلاث وهي إستراتيجية الأسناد الروحي وإستراتيجية التجنب والأستسلام وأقتران العدو وأن ترتبط بالصحة النفسية ارتباطاً سالباً (صالح، 2002:ص78)

8-دراسة الشمري (2003)

أستهدفت معرفة المظاهر النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة تعز إذ طبقت على عينة مؤلفة من (3000) طالب وطالبة وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة إيجابية بين المظاهر النفسية للتحديث والصحة النفسية لدى أفراد عينة البحث.

مناقشة الدراسات السابقة

1. تشابهت دراسة كل من (الرفاعي) 1987 (ونيل) 1995 Neel من حيث إستهدفهما

معرفة العلاقة ما بين الصحة النفسية والألتزام بالواجب وقد تشابهت نتائج دراستها.

وتوصلت إلى أن هناك علاقة بين الصحة النفسية والألتزام بالواجبات، في حين

نلاحظ أن دراسة (دورت ونيدل) 1991 Doherty and Need أستهدفت معرفة أثر

طلاق الوالدين في الصحة النفسية للمراهقين والمراهقات في حين أستهدفت دراسة

(الطارق) 1996 معرفة أثر أفلام الصحة النفسية في التوافق الشخصي للجانحات أما

الدراسة الحالية فهي تستهدف التعرف على الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة وسيتم

مناقشة نتائج الدراسة في الفصل الخامس.

2. طبقت كل من دراسة (تايلور) Taylor 1994 و(الزوبعي) 1999 و(صالح) 2002 و(الشمري) 2003 على طلبة الجامعة. وقد تباينت هذه الدراسات في حجم العينة. فقد بلغ حجم عينة دراسة (صالح، 2002) ، (460) طالباً وطالبة ويبدو أن عينة هذه الدراسة هي الأكبر من بين هذه الدراسات.

3. أختلفت الدراسات السابقة من حيث عدد الأدوات التي استخدمتها في بحثها فقد استخدمت دراسة (دورتي ونيدل) Doherty and Needl 1991 مقياس الصحة العامة، في حين استخدمت دراسة (طارق) 1999 أدوات بحث أفلام الصحة النفسية وقائمة كاليفورنيا.

4. تباينت الدراسات السابقة في استخدامها للوسائل الإحصائية (نيل) Neel 1995 فقد استخدمت أسلوب تحليل التباين الأحادي أما دراسة (الزوبعي) 1999 و (الشمري) 2003 فقد عالجت البيانات الإحصائية باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي سيتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وعلى وفق أهدافه ومناقشة تلك النتائج
أهداف الأول:

قياس الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة

ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الصحة النفسية الذي تم تبنيه على عينة من طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجات الصحة النفسية لكلا الجنسين كان (100،9) درجة وبأنحراف معياري (14.96) درجة بينما كان المتوسط الغرضي للمقياس (120) درجة وبأستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر إن القيمة التائية المحسوبة كانت (15.17) وهي أكبر من القيمة الجدولية (20.21) عند مستوى دلالة (0.5) ودرجة حدية (39) فما يعني أن أفراد وعينة البحث الحالي يتمتعون بالصحة النفسية والجدول (1) يوضح ذلك

(1)

40	1559	12	14.96	15.17	20.21	0.5

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسات كل من (الزوبعي و1999) و(صالح و2002) و(سعيد و2003) على طلبة الجامعة في العراق و (الشمري، 2003) على طلبة الجامعة في اليمن

ويمكن تفسير تمتع أفراد العينة بالصحة النفسية كون أن الحياة الجامعية تعطي فرصة للنمو المعرفي والنفسي والاجتماعي وتزيد من وعي الطلبة وإدراكهم للحياة وتمنحهم فرصة لتأكيد الذات والشعور بالانتماء وأخذ معين في الحياة.

قياس الصحة النفسية لدى الذكور

أظهرت نتائج البحث أن متوسط الصحة النفسية للذكور كان (100.95) درجة وأنحراف معياري (15.99) درجة وعند مقارنة هذا المتوسط الفرضي للمقياس

وبالبلغ (60) درجة وعند اختبار الفرق بين المتوسطين بأستخدام الأختبار التائي T.test لعينة واحدة ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (3004) وهي أكبر من القيمة الجدولية (3.93) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حدية (19). وهذا يعني أن أفراد عينة البحث من الذكور يتمتعون بالصحة النفسية. وكما هو موضح في

الجدول (2)

(2)

العينة	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
25	100.95	60	15.99	26.84	2.930	0.05

وتفسير هذه النتيجة على أفراد عينة البحث من الذكور يدل على أنهم يتمتعون بالصحة النفسية وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة الهدف مقياس الصحة النفسية لدى الأناث

ظهرت نتائج البحث أن متوسط درجات الصحة النفسية للأناث كان (100.85) درجة وإنحراف معياري (14.26) درجة وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ (60) درجة وعند اختبار الفرق بين المتوسطين بأستخدام الأختبار التائي T.test لينة واحدة ظهرت أن القيمة الناتجة المحسوبة كانت (29.83) وهي أكبر من القيمة الجدولية (26.68) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حدية (19) وهذا يعني أن أفراد عينة البحث من الأناث يتمتعون بالصحة النفسية وكما هو موضح

في الجدول (3)

(3)

مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الأنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	العينة
0.05	2.93	29.83	14.26	60	155.85	20

وتفسير هذه النتيجة على أن أفراد عينة البحث من الأناث يتمتعون بالصحة النفسية وتنفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتائج الدراسات السابقة.

الهدف الرابع

التعرف على الفروق في الصحة النفسية لدى طلبة الجامعة على وفق متغيرات الجنس (ذكور إناث) من أجل التعرف على الفروق في الصحة النفسية على وفق متغير الجنس (ذكور إناث) فقد ظهرت النتائج أن متوسط الدرجات للصحة النفسية للذكور بلغ (155.95) وبأنحراف معياري قدره (15.99) في حين بلغ متوسط الدرجات الأناث (155.85) وبأنحراف معياري قدره (14.26) وعند اختبار الفرق بين المتوسطين بأستعمال الأختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية (0.3128) وهي ذات دلالة أحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (38) وهذا يعني عدم وجود فروق في الصحة النفسية بين الذكور والأناث، كما هو موضح في الجدول (4)

(4)

()

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الأنحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	20	155.95	60	15.995	5.48	2.21	0.05
إناث	20	155.85	60	14.269	5.18		

وتتحقق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الجناني (1991) والزبيدي (1997) بين طلبة الجامعة في العراق ودراسة (وادي 1999) على طلبة الجامعة في اليمن (الشميري، 2003:ص88)

المعلم الكفاء ركييزة أساسية لتطوير العملية التعليمية، وهو حجر الزاوية ومحور العملية التربوية وقائدها، وأدارة التعبير الحضاري في المجتمع ومحور العملية التربوية وقائدها، وأدارة التعبير الحضاري في المجتمع، ولذا فأن إعداد النوعيات الممتازة من المعلمين تحتل أولوية لها أهميتها وخطورتها، وذلك لأن نوعية التعليم وبالتالي نوعية حياة الأمة ومستقبل اجيالها يتحددان بدرجة كبيرة بكفاءة المعلمين .

وان حاجتنا اليوم ماسية الى تربية خاصة بالمعلم في بلدنا ، تتميز بالشمول والتكامل والتجديد ، وتتسم بالعمق والتركيز والوظيفة ، وتتجه باهدافها ووسائلها وطرقها لا الى مجرد نقل المعارف وايصالها الى المتعلمين ، وانما نحن بحاجة الى تربية متكاملة تدفع هؤلاء المتعلمين التي تمثل المعارف العلمية والتكنولوجية والافادة منها في عصر الثورة التكنولوجية التي تتميز بالتجديد والتطوير .

وبذلك فان الدور الكبير للمعلم في العراق لا تقف مسؤولياته ووظائفه عند حدودها التقليدية ، وانما لاابد وان تمتد تلك الوظائف لتشمل تشجيع القدرات الابداعية لدى المعلمين ، زان يكون هو اداة لتجديد والتغيير ، وان يسهم بفاعلية في صنع اجيال تتقبل التغيير وتقدر على مواجهته ، بل وان تحدث التغيير وتقوده ، وان يكون قادرا على ترجمة ما يقدمه في فعله من خبرات ومعارف ومهارات الى مواقف عملية مفيدة في الحياة وذات اثر في تكوينهم العلمي وفي حياتهم العلمية والمستقبلية .

وان دراسة دور المعلم ، والالمام بالابعاد التي تمتد اليها وظيفته امر له اهميته في تقدير مالقي الالمام والتدريب عليه في فترة الاعداد المهني ، كما ان له اهمية في اشتقاق المعايير التي تسترشد بها في تقويم عمل المعلمين وتحديد جوانب القوة وجوانب القصور فيهم ، كما تبرز اهميته ايضا في اعداد البرامج التي تساعد على بلوغ الهدف برفع مستوى الاداء المهني لهم .

لذا فقد اصبح الاخذ بالاتجاه والمبادئ والاساليب الجيدة في اعداد المعلم الجيد غير كاف ، اذا لم يسبق هذا حسن اختيار من يعدون لمهنة التعليم بحيث يكونون من المؤمنين بهذه المهنة والراغبين في الانتظام توفير حوافز اجتماعية واقتصادية مناسبة .

كما يتطلب هذا الدور الجديد من المعلم تكون برامج اعداده قبل الخدمة واثاءها ببرامج عصرية تقدم الخبرات والاساليب التعليمية ، وكل ما يكسب المعلم كفاءات عامة واخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذا الدور ومع متطلبات التطورات الحديثة في اهداف التعليم ومحتواه واساليبه ومصادره وواعيته .

وكل ذلك يترتب عليه ضرورة اعادة النظر من حين لآخر في محتوى برامج اعداد وتدريب المعلمين ، ليتوافق مع المستجدات في ميدان التربية ، وان تكون عملية تدريب المعلمين على الادوار الجديدة والمستقبلية عملية ممتدة ، تتعدى الاطر التقليدية الدارجة في بلادنا .

يعد اتجاه الكفاءات من ابرز الاتجاهات السائدة حاليا في برامج اعداد وتدريب المعلمين ، وهو يعكس اهدافا تربوية محددة فرضها عامل الالتزام والمسؤولية بتحقيق الاهداف وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين ، وقد اكتسب برامج تربية المعلمين القائمة على الكفاءة (CBTE) (Competency Based Teacher Education) (6:232) اهمية خاصة منذ بداية السبعينات كمدخل بديل للتعليم ، حيث تحدد هذه البرامج السلوك والمعارف والاتجاه التي يحتاج اليها المتعلمون سلفا ، كما تحدد الشروط التي تظهر فيها هذه الكفاءات ، ومستوى الاداء الذي يجب الوصول اليه (18:225) .

وقد اصبح الاهتمام مركزا على المردود من التربية وموجها الى المهام الوظيفية للمعلم وتحليلها واعداده للقيام بها خاصة واننا نعيش في عصر الانفجار المعرفي وثورة المعلومات ، والذي ترتب عليه ان الدرجة العلمية او الخبرة السابقة التي يحصل عليها العاملون في

الميدان لا تكون نهاية المطاف ، ولكن لابد ان يتبعها دراسات مستمرة للتطوير العلمي السريع ارتفاعا بمستوى الاداء في عصر يعتبر الاتقان من اهم سماته ، وهذا يعني ان الحصول على المؤهل بعد مرحلة اولية تليها مراحل متلاحقة من التدريب في اثناء الخدمة وباشكال متعددة تاخذ طابع التنشيط خلال فترات محدودة ، خاصة وان من ابرز سمات هذا العصر ايضا تطور المعارف وتجدها والتراكم العظيم للمعرفة الانسانية وتضاعفها كل عشر سنوات (25:14) وهذا يتطلب ان ينظر الى عملية اعداد المعلم على انها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المعهد او الكلية ، واصبح النمو المهني والتدريب المستمر في اثناء الخدمة امرا لازما لتجديد خبرات المعلمين وزيادة فاعليتهم ، لان المناهج متطورة ومتجددة ، ويلزم لها معلم متطور ومتجدد ، ولذلك فقد تحولت برامج تدريب المعلمين خلال السنوات العشر السابقة الى برامج لرفع مستوى الكفاءة في الاداء ، الامر الذي جعل الكثير من المعاهد والجامعات تاخذ باتجاه الكفاءات في اعداد المعلمين ولقد ادى التغيير في مختلف مجالات الحياة التي تتغير في وظيفة المؤسسات التعليمية ودورها في المجتمع ، وتغير الاتجاهات والمفاهيم التربوية السائدة حيث حظي المعلم بالناية والاهتمام في هذا العصر وفرض عليه متابعة واستيعاب وتطبيق ما طرأ من تقدم محتوى التعليم وطرقه واساليبه وتقوم عملية التعليم على اساس الكفاءة ، على ان كل متعلم يمكنه الوصول الى الاهداف المناسبة عندما يتوفر له التعليم المناسب الذي يشمل على المعارف والمهارات والقيم ، ويكون التركيز في ذلك على اختيار الاهداف المناسبة ، وعلى تصميم مواقف يمكن للمتعلمين باستخدامها اتقان هذه الكفاءات وتحقيق الاهداف (19:16-20) وترتبط زيادة عائد التعليم بزيادة كفاءته الداخلية والخارجية التي تعبر عما يجري داخل التعليم من اوله الى نهايته ، عن طريق تنمية الميول وتكوين المهارات ن وقدح الاستعدادات ، واطلاق القدرات المبدعة لدى المعلمين وكذلك في محاولتنا لرفع كفاءة المعلم ومستواه حتى يتحسن ادائه ، ومهما توفرت المباني الجديدة والمناهج الحديثة والتقنيات المتطورة واساليب الاشراف والتوجيه الرشيدة ، فانها لن تستطيع وحدها ان تحدث التطور المطلوب من غير معلم كفء قادر على احداث التكامل المطلوب بين هذا كله وترجمته الى مواقف تعليمية وانماط سلوكية تتميز بالثراء والفاعلية (7:1) .

وتستخدم معايير الكفاءة في كثير من الدول لمساعدة المتعلمين في الحصول على تعلم وتدريب جيد ، ويقول اللورد كيلفن Lord Kelvin انه عندما تستطيع قياس ماتتحدث عنه

فانك تعرف شيئاً عنه ، ولكن عندما لا تستطيع قياس ذلك الشيء فان معرفتك به ضئيلة (163:15) وهذا يجعلنا نقول انه لا يمكن ازدهار التعليم دون توفير مقاييس مقبولة لكفاءة المعلم وادائه ، وذلك لتمييز السلوك المقبول وغير المقبول ، كما لا يمكن الاستفادة من معايير الكفاءة لاختبار المتعلمين وقياس ما تعلموه ، ولذلك فقد اصبح الاعداد لمهنة التعليم بسبب التطورات السريعة في هذا العصر عملاً ممتداً لا ينتهي بتخريج المعلمين من معاهد الاعداد ، حيث لا تكفي سنوات الدراسة فيها من وضع المعلم على بداية الطريق المهني السليم ، والارتقاء بالمستوى المهني والعلمي والثقافي للمعلم بما يكفل رفع مستوى ادائه في العمل ونموه الذاتي وما يريجه من نمو مهنته ، لذلك وجب ان يكون التخطيط لاعداد المعلم متكاملًا مع التخطيط للتدريب اثناء الخدمة ، حتى لا يختلف عن مسابرة التقدم العلمي والتطور الاجتماعي ، وان نجاح اي منهج يتوقف على مدى ايمان المعلم به واستعداده لتنفيذه ، وكفاءته وقدرته على تدريسه .

ولم يعد المعلم جزء مجرد ناقل للمعرفة ، فهو يسعى الى ترقية ذاته ومهنته وهو مبتكر يجدد وينوع ويجرب اثناء الخدمة ، وهو متفتح يستجيب لكل فكرة جديدة ، ويعمل على استثمارها وتوظيفها لتطوير العملية التربوية ، فقيادة المعلم في الاطار الجديد قيادة ابداعية انمائية خلاقية ، تعمل على تهيئة انجح السبل والظروف لنمو اجيال التعليم وابداعها وتقدمها ، والمعلم الناجح هو الذي تبرز شخصيته على تلاميذه وذلك بكفاءته وسمات القيادة الواضحة لديه ، وهو الذي يكسب احترام تلاميذه ولا يجبرهم على ذلك (2:17) .

ويمكن القول ان موضوع تنمية كفاءات المعلم اثناء الخدمة اخطر بكثير من اعداده للعمل قبل الخدمة ، اذ ان اعداده قبل الخدمة ما هو الا مقدمة لسلسلة متلاحقة من أنشطة النمو ، التي لا بد وان تستمر مع استمراره في ممارسة المهنة ، مادام هناك تطور علمي مستمر ويبرز دور المعلم الكفاء القادر على توجيه وقيادة العملية التربوية من خلال قيامه بالجميع بين النظرية والتطبيق وذلك بتوصيل الممارسات التطبيقية والعملية للتلاميذ من خلال العملية التعليمية ، ولتنفيذ ذلك فان المعلم يحتاج الى التمكن من الكفاءات العامة والخاصة اللازمة للقيام بهذه المهمة ، وهو في حاجة الى معرفة العوامل التي تساعده على الفهم لكي تؤدي الى زيادة كفاءته ، وهذا يفتح افاقاً جديدة امامه لقيادة وتطوير العملية التعليمية .

والمعلم الذي يعمل في المدرسة العصرية ، يختلف من حيث تربيته وتكوينه عن معلم الامس ، فتربيته وتدريبه متصلان ، ونموه المهني ضروري لحياته وحياة الهيئة التعليمية التي يعمل بها ، ولذلك فان المعلم يجب ان يسعى بنفسه ويبدل الجهود نحو رفع كفاءته ، وقدرته على التأثير في تلاميذه ، ولا بد له من الاستفادة بتطبيقات البحث التربوي التي تتراكم يوما بعد يوم ، ومن اعادة التاهيل والتدريب ومواكبة تقدم المعرفة وخاصة في مجال التربية (3-16) .

نحن نسعى لاعداد معلم قادر على ان يمارس ادواره بدرجة من الكفاءة والفاعلية ، وتتحدد مواصفاته في ضوء الفلسفة في مجتمعه ، وفي ضوء طبيعة العصر الذي يعيش فيه ، بجميع ابعاده الاقتصادية والاجتماعية والعلمية ، وان ما يهمنا هو تطوير دور المعلم ليعد الناشئة مما يمكنهم من تعليم انفسهم ذاتيا ، ويساعدهم للعبور الى مصادر المعرفة المختلفة المنوعة ، والتعلم عن طريق الاكتشاف .

وتركز المفاهيم الحديثة لتربية المعلمين القائمة على الكفاءات على المعلم كمربي ، وكمعدل للسلوك ، وكمعالج كفاء ، وعلى استنباط مجموعة من الكفاءات النوعية لاستعمالها في تدريب المعلمين وتطوير ادائهم فيها ، وهذا يفسر الاتي : الاتجاه الحديث في التربية الذي ظهر في اواخر السبعينات واول الثمانينات ، ويهدف الى اعداد المعلم وتزويده بمجموعة من الكفاءات العامة والخاصة التي تؤهله لقيادة العملية التربوية وليصبح دوره واضحا في اثراء وتطوير مادته وطرق تدريسها ، وان يصبح لديه الكفاءة لمواكبة التطور في المعرفة وتنفيذ المهام الموكلة اليه على اسس مقاسه ومعرفة مسبقا (11:33،34) ولذلك فان المعلم لا يستطيع ان يمارس ما سبق بيانه من ادوار ، الا اذا تمكن من مجموعة الكفاءات الاساسية ، والتي بدونها يمكن ان يكون ناميا ومتجددا على الدوام ، حيث ان نموه في المهنة يرتبط تماما بمسالة نموه العلمي والمهني .

ولكل ما سبق فقد اصبح معلمونا في حاجة ملحة لبرامج تدريب تقوم على الكفاءات حيث ان مدارسنا ما زالت تستقبل اعدادا من المعلمين غير المؤهلين لمواجهة حاجات التلاميذ الحاضرة والمستقبلية ، الامر الذي يؤكد الحاجة لتبني برامج خاصة لتدريب المعلمين اثناء الخدمة ، تقوم على تطوير ادائهم للوصول الى المستوى المطلوب من الكفاءات ، ولذلك فان

البرامج الحديثة في تدريب المعلمين تختلف عن البرامج القديمة التقليدية ، وخاصة في تقليلها من الجانب النظري والتركيز على الجانب الوظيفي ، وتناقش المفاهيم والمبادئ في محاضرات جنباً الى جنب مع مشكلات وملاحظات المتدربين ، وتقوم في مجملها على ان اعداد المعلم وتدريبه ماهو الا ارشاد له لاكتساب كفاءات معينة يوضح في مواقف عملية يمارس من خلالها هذه الكفاءات ، وان تطوير هذه الكفاءات عملية بعيدة المدى ، وقد تستغرق وقتاً طويلاً وهي نتيجة لخبرات تعليمية كثيرة ، تكتسب عبر فترة زمنية من الخبرة والممارسة والاعداد الذي اصبح ضرورة من ضرورات العصر الحاضر ، لذلك فان المعلم حينما يمر بهذه الخبرات يفترض فيه انه استطاع الوصول الى درجة مناسبة من التمكن من عدد كفاءات اساسية ، تؤهله بجدارة لممارسة المهنة وتعمل على نموه العلمي والمهني ليزداد تمكنه منها ومن ما يستجد من كفاءات اخرى في مجال تخصصه (11:4)

ويتوقف نجاح اية خطة تعليمية في تحقيق اهدافها على مدى استجابة المعلم لهذه الاهداف ومدى قدرته على ترجمتها الى خبرات تعليمية تؤدي بالمتعلمين الى التعلم الشامل الذي يعتبر الهدف الاساسي لعملية التربية (5:55) ، وذلك يتطلب بالضرورة الاطلاع على المستجدات التربوية ، حيث لا يمكن احداث التجديد التربوي دون مشاركة ناشطة من قبل المعلمين ، كما يجب ان نكون واعين للتجارب والابحاث التي تجري في كثير من الدول المتقدمة للاستفادة منها في تطوير اساليبنا في اعداد المعلم العربي حتى لا تختلف عن الركب التقدمي في العالم ، وحتى يمارس المعلم ادواره بوعي واقتدار .

تبدا عملية تدريب المعلم القائمة على الكفاءات بتعريف والنتائج التي يتوقع ان يحققها المعلم ، ومن ثم تصمم البرامج القائمة على التعلم الذاتي التي يستطيع من خلالها ان يصل الى هذه المحصلات ، وكل معلم يمكنه الوصول الى الاهداف المناسبة عندما يتوفر له الاعداد المناسب ، ويعطي الفرصة لان يتعلم بطريقة مناسبة في برنامج تعليمي يشمل على بعض الكفاءات الرئيسية ، ويتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف والقيم والاتجاهات (19:16-23) .

وقد تعددت الاراء حول تحديد طبيعة البرامج التعليمية لتطوير بعض كفاءات التدريس ، الا انه قد تم الاخذ بالبرامج التي تقوم على تربية المعلمين واعدادهم القائمة على الكفاءات

(CBTE) (Competency Based Teacher Education) في هذا المجال ، وذلك لانها تقوم على تفريد التعليم (Individualizing instruction) والتعليم الذاتي Self Learning والزمر التعليمية kits والبرامج المصغرة mini courses وغيرها . وهناك اتفاق عام على انها كل متكامل من الاهداف والخبرات المتنوعة ، وانها تشتمل على مبررات الاختبار والاهمية والاهداف السلوكية والمحتوى ، والنشاطات التعليمية ، والادوات والوسائل والمراجع والقراءات الخارجية ، والتقويم وعند بناء البرامج لابد ان يؤخذ في الاعتبار الى عملية اعداد المعلم ذات بعدين هامين هما :

الاعداد المهني في مرحلة ما قبل الخدمة ، والتدريب الذاتي في مرحلة الخدمة ، وهذا يتطلب في اعداد المعلم ان ناخذ في الاعتبار التي تتطلب منه القيام بها والعمل الذي سيعد للقيام به ومتطلبات المجتمع الذي سيعمل فيه (5:10) .

حدد هيل Haile مواصفات البرامج القائم على الكفاءة (13:258) باستخدام اسلوب التعلم الذاتي كما يلي :

1- تحديد الاهداف في كل مجالات الكفاءة بشكل سلوكي وتوضع تحت تصرف المتعلم في مستهل البرامج .

2- تعيين مستويات التمكن المطلوبة وطرق التقويم ومعايير الاداء سلفا وتعمم على المتعلمين .

3- تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق اهداف البرامج .

4- يستند التقدم في البرامج الى تحقيق الكفاءات المطلوبة ويقوم على تنوع معدلات التحصيل .

5- يعد البرنامج في كل مراحلها بشكل يسمح بتعزيز واستخدام تفريد التعليم والتعلم الذاتي يعمل على تنوع خلفيات المتعلم وقدراته .

6- يستخدم في البرنامج اسلوب التقويم الذاتي والذي يجعل المتعلم مسئولا عن تقدمه .

7- يبنى نظام التقويم في البرنامج على اجراء المتابعة من القائمين عليه ، وعلى قياس العلاقات القائمة بين اداء المعلم وتحصيل التلاميذ .

8- يقوم البرنامج على وجود تغذية راجعة (Feed Back) ليحصل المتعلم على معلومات منظمة ومستمدة من خلال تقدمه في البرنامج ، وفي الوقت نفسه يعطي فرصة للتعبير عن انطباعاته الشخصية وعن مدى ملائمة البرنامج له .

اما "كوبرا" و " وبيير" (Cooper and waber) فقد حددا مواصفات البرنامج القائم على الكفاءة والتي تسهم في تحسين وتطوير دور المعلم كما يلي :-

1- التعليم الذاتي : ويقوم على الاشتراك الفعال للمعلم في البرنامج بمراحله .

2- العمل الميداني: ويعني به الاهتمام المتزايد باستعمال الاداء ومعايير النتائج وتقليل

الاعتماد على المعرفة التقليدية .

3- الاهتمام بمخرجات البرنامج : تركز البرامج القائمة على الكفاءة على مخرجات البرامج فيما تهتم البرامج التقليدية بمستلزمات مدخلاتها فقط (8:16) .

ومما سبق يمكن الافادة في تحسين وتطوير مواصفات برامج اعداد وتدريب المعلمين والتي تستهدف تحسين ادوار المعلم على الشكل التالي :-

1- تصنيف واشتقاق كفاءات التدريس في المجالات الدراسية المتعددة على شكل سلوك يمكن ملاحظته وقيامه .

2- تقع مسؤولية تحقيق كفاءات التدريس على المعلمين انفسهم من خلال اساليب التعلم الذاتي .

3- يستخدم اداء المعلم في الميدان كمصدر رئيس في تقويم كفاءته .

4- يتم التركيز في برامج الكفاءات بالدرجة الاولى على المخرجات وليس على المدخلات فقط .

5- يستخدم في تنفيذ البرامج لتحسين ادوار المعلمين اساليب تفريد التعليم والتعليم الذاتي والتقويم الذاتي .

6- الاستفادة من التغذية الراجعة : سواء من المعلمين او المدربين او المسؤولين عن برامج اعداد وتدريب المعلمين .

7- تحديد معايير واضحة للتقويم وتجديد مستويات الاتقان المطلوبة مسبقا لتكون سقفا للعملية التربوية يستهدف الوصول اليها .

تبنى البرامج التعليمية لتطوير كفاءات المعلم وفق الخطوات التالية :-

اولا : تحديد الاهداف التعليمية للبرنامج :-

تهدف البرامج التعليمية القائمة على الكفاءات الى تحسين وتطوير ادوار المعلم باستخدام اساليب متعددة من التدريب المستمر للمعلمين ، وتطوير اساليب التعليم التقليدية مع استخدام اساس تجريبي للتعرف على واقع اداء المعلمين ، وتحديد الاداء اللازم من خلال السلوك الذي يمكن ملاحظته وقياسه .

وعند تحديد اهداف البرامج لابد وان نضع في الاعتبار الاجابة عن تساؤلات عامة منها:-

1- ما المحصلات التي يجب ان يصل اليها المعلم ليتمكن ان يؤدي ادواره على خير وجه ؟

2- كيف يمكن للمعلم ان يصل الى هذه المحصلات

3- كيف سنعرف ان المعلمين قد وصلوا الى هذه المحصلات ؟

وعندما يخطط للبرنامج التعليمي تتحول الكفاءات التي يتم تحديدها وحصرها الى اهداف نسعى الى تحقيقها ، واضعين في عين الاعتبار ان تطوير الكفاءات عملية بعيدة المدى وتستغرق وقتا ، ويتم التوصل اليها من خلال ممارسة خبرات تعليمية كثيرة ، ولهذا يتوقع من كل معلم ان تكون لديه مجموعة خاصة من الكفاءات ، وكلما كان اعداده وتدريبه جيدا وناجحا كلما استطاع ان يحقق مستويات الاداء المناسبة ليوافق مسؤولياته في فعله ومع تلاميذه (16:29) ، ولذلك فان الهدف الرئيسي من البرامج القائمة على اساس الكفاءات هو تخريج معلم قادر على تعليم تلاميذه بفاعلية ، والمعلم هو المحصلة الرئيسية لكل هذه البرامج حيث يحصل من كل جوانب التعليم التي تتضمنها تلك البرامج المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تسهم في تحسين وتحديث وتطوير العملية التعليمية ، كما تستهدف مساعدته في تحقيق الكفاءات التي يشعر بانه في حاجة اليها في عمله المدرسي ليتسنى له القيام بالدور الذي يتوقع منه (9:20) .

ويقصد بالهدف التعليمي الناتج الذي ينتظر من المعلم ان يبلغه بعد قيامه بجميع النشاطات المطلوبة ، ويصاغ هذا النوع من الاهداف نحو ما يستطيع الدارس اداءه بصورة ملحوظة وقابلة للقياس ، وقيمة الاهداف في البرامج التي تبني على اساس

الكفاءات تكمن من مساعدة المدرب على التجديدي الواضح قبل البدء في التعليم لانواع التغييرات التي نود احداثها عند المتعلم ، حيث تعتبر الاهداف التعليمية الدقيقة هي ما يريد المعلم ان يحققه كنتيجة لهذا التدريب .

وفي ضوء ما سبق فلا بد من تحديد وحصر الكفاءات العامة والخاصة التي نود ان ندرّب الطالب والمعلم او المعلم في اثناء الخدمة عليها والتي ستكون بمثابة اهداف للبرامج على ان يراعي في هذه الكفاءات ما يلي :-

1- ان يكون في الامكان تحقيقها باساليب التعلم المتعددة بينها التعلم الذاتي .
2- ان تكون منسقة مع اهداف المادة بشكل خاص ومع الاهداف العامة للتربية بشكل عام .

3- ان تكون اهداف البرامج وافية وشاملة لكافة جوانب الخبرة .
4- الا تعتبر هذه الاهداف نهايات يقف عندها المعلم ، وانما هي بمثابة بدايات لنشاطات اكثر وتعلم جديد .

5- ان تصاغ الاهداف بطريقة اجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها وان تقيد في اختيار المحتوى .

6- ان تكون الاهداف (الكفاءات) واقعية وواضحة ومحددة ومتوازنة ويمكن تحقيقها وان تكون مقبولة من قبل المعلمين .

7- ان تتميز البرامج بالتدرج وان تنتظم في مجموعات حتى يسهل ترجمتها الى خبرات تعليمية .

ثانيا :- اختيار محتوى البرامج :-

يعتبر اختيار المحتوى الذي يستطيع المعلم بواسطته الوصول الى اهدافه من اصعب اعمال تخطيط البرامج ، وان اختيار جزء من المحتوى الواسع للمجالات الدراسية صعب في معظم الاحيان وذلك لعدم وجود الاسباب المقنعة تماما وراء اختيار جزء منه وتفضيله على غيره (12:56) .

كما تواجهها ايضا مسالة اختيار المفاهيم والمبادئ والمهارات الجديرة بالتعلم ، ونوع الامثلة التي توضحها ، وتحديد الكفاءات التي تستهدف تنميتها لدى المعلمين ، كما ان هناك مسائل تتعلق بطول المحتوى والوقت المحدد له ونوع الوسائل المتوفرة لدى المعلمين وتدريبهم على كيفية استخدامها .
وهناك شروط لا بد من مراعاتها عند اختيار محتوى البرنامج الذي يستند على الكفاءات لكل منها :-

- 1- ان يستند المحتوى الى اهداف معينة ، وان يحقق تنوع المحتوى نفس الاهداف .
- 2- ان يتنوع المحتوى طبقا لنظام التصنيف المستعمل حسب طبيعة المادة الدراسية.
- 3- ان يتناسب النشاط والمصاحب للمحتوى على مستوى الدارسين ، وان يتبع القراءات الخارجية والمناقشات والزيارات ، وان يؤدي النشاط اكثر من هدف في ان واحد .
- 4- ان تتنوع الخبرات التي يستعمل عليها البرامج ، وان تتوفر اكثر من خبرة لتحقيق نفس الهدف .

وفي ضوء ما سبق يمكن ان يكون اختيار المادة العلمية لبرامج تطوير كفاءات التدريس لدى المعلمين على الشكل التالي :-

- 1- ان تكون صحيحة علمية وذات اهمية للمعلمين مع الاستعانة باحدث المصادر وادقها .
- 2- ان تكون وظيفة وفي مستوى الدارسين ، وان يسهل تدريسها وتعلمها وذات فائدة في حياتهم .
- 3- ان تتميز بالتوازن من حيث عمقها واتساعها .
- 4- ان تحقق اهداف
- 5- ان تتضمن بعض مفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات في المجال الدراسي ، كذلك ان تسهم في تحقيق بعض المهارات والاتجاهات والقيم .

- 6- ان تكون المادة في صورة تراكمية وان تستهدف تغطية كل النواحي المحددة قدرة الامكان ، على ان يكون بعضها في صورة مشكلات .
- 7- عدم اغفال التنظيم السيكولوجي من اجل التنظيم المنطقي للمادة .
- 8- ان يكون هناك مجال للاختبار في المادة العلمية في القراءات الخارجية والخبرات التعليمية لمن يريد الاستزادة او التعمق .
- 9- مراعاة التتابع والتكامل في اختيار المادة العلمية للمشروعات المستقبلية في تدريب المعلمين .

-: -:

تقوم النشاطات التعليمية في برامج تطوير بعض كفاءات المعلمين سلسلة من الاجراءات المصممة على نحو يكفل تحقيق الاهداف التعليمية المحددة لهذه البرامج وذلك لوجود ارتباط عضوي بين النشاطات والاهداف ، ولتنفيذ البرامج لابد للمعلم مسبقا من تحديد اشكال مختلفة من هذه النشاطات والتي يمكن تقسيمها الى انواع ثلاثة هي :-

1- -:

ويقصد بها النشاطات السابقة على تنفيذ البرنامج ، وذلك بقصد الاعداد والتهيئة ، حيث يقوم المعلم نفسه او يوجه تلاميذه للقيام بهذه النشاطات كاعداد الاجهزة والادوات والمصورات والخرائط والتخطيط للزيارات الميدانية والقراءات الخارجية وماشابه ذلك وكل ما يفيد عملية التهيئة .

2- النشاطات المصاحبة :-

ويقصد بها النشاطات المصاحبة لتنفيذ البرنامج ، والتي تركز عليها وحداته بهدف تحقيق الكفاءات وتدريب المعلمين عليها ، ويتطلب ذلك من المعلم اداء سلوك مطابق للسلوك الذي تتطلبه الاهداف (الكفاءات) التي تم وضعها للبرنامج .

ويقصد بها النشاط التكميلي الذي يجب على المعلم او التلاميذ القيام به ، ذلك لتحقيق الاهداف التي تم تحديدها للبرنامج .

وقد توصل احمد الخطيب الى بعض المواصفات الاساسية المتعلقة بالنشاطات التعليمية المستخدمة في برامج التربية القائمة على اساس الكفاءات نذكر منها :
(24:2)

1- ان تشمل المادة التعليمية على نشاطات تعليمية يمكن للمعلم والتلميذ الاستعانة بها لتحقيق الكفاءات التعليمية المحددة وان تساعده في تحقيق الاهداف التي تسعى اليها المادة .

2- ان تشمل المادة التعليمية على القراءات الخارجية والبحوث وان تجيب على الاسئلة المطروحة والمشاركة في بعض النشاطات الجماعية .

3- ان تشمل المادة التعليمية على نشاطات تعليمية متنوعة ومتميزة ، وان تحتوي على اساليب متعددة تتيح للمعلمين والتلاميذ فرص الاختيار من بينها وذلك بهدف تلبية الاحتياجات الفردية المتنوعة لهم ، والافادة من قدراتهم واستعداداتهم الخاصة .

4- ان يعطي فرصة ممارسة كفاءات النشاطات التعليمية بشكل فعال في مواقف حقيقية ، وان لم يتح ذلك ، ففي مواقف مصطنعة لهذا الغرض بقصد التدريب على اتقان هذه الكفاءات .

5- ان يعطي المعلم والتلميذ فرصة اكتساب الكفاءات التعليمية من خلال النشاطات التعليمية باستخدام اسلوب التعلم الذاتي وغيره من الاساليب بطريقة منظمة وتدرجية وتحقيق التكامل بين كفاءات تعليم وتعلم المادة .

ولتحقيق تطوير بعض كفاءات التدريس لدى المعلم في ضوء المحتوى الذي يتم اختياره للبرنامج ، وبعد تحديد النشاطات التعليمية اللازمة ، لابد من اختيار مجموعة من الطرق والادوات والوسائل التعليمية للمساعدة على تحقيق الاهداف . ويرعى في اختيار الوسائل التعليمية التنوع الافقي . بحيث تكون مطبوعة مرسومة ، مسموعة ، مرئية وغير ذلك ، وكذلك التنوع الرأسي من حيث التدرج في صعوبتها حتى تتناسب مع الفروق الفردية بين الدارسين وتتنفع برامج تربية المعلمين على اساس الكفاءات بالتقنيات التربوية كوسيط للتدريب ، لذا فقد تم تصميمها لتراعي استخدام بعض الادوات والوسائل التعليمية كالدوائر المغلقة والتلفزيون التعليمي والفيديو كاسيت والسينما التعليمية ، واجهزة العرض العلوية والصور والخرائط والمصورات بانواعها والمجسمات والعينات والنماذج ، كما انها تقوم على الاستخدام الامثل للمكتبة المدرسية ، والاطالس والسيرات ، كما انها تتضمن استخدام الاشرطة الصوتية والشرائح والمختبرات بانواعها واجهزة الارصاد الجوية وغير ذلك .

وذلك من خلال عملية منهجية منظمة ضمن تصميم البرنامج الذي يراعى فيه عملية التعليم والتعلم وتنفيذها وتقويمها في ضوء الكفاءات التي تم تحديدها بهدف الوصول الى تعلم اكثر فاعلية وكفاءة .

خامسا :- اختيار اجراءات التقويم :-

تحتاج محصلات برامج تدريب المعلمين الى تقويم اولئك الذين يستعملون هذه البرامج ، واذا اردنا ان نتحدث بشكل دقيق عن الكفاءات فانه يجب قياس فاعلية المعلمين عن طريق ملاحظة ادائهم اثناء التدريس ، وكذلك من خلال التغيرات الحاصلة لتلاميذهم الذين يستفيدون منه ، لدرجة انه يمكن اعتبار ذلك مؤشرا قويا ويعتد به لقياس الكفاءات لدى المعلمين ، ولكن الاتجاه الاكثر تطبيقا لتقويم كفاءات المعلمين هو قدرتهم على السلوك اثناء العمل حيث تظهر قدراتهم في المواقف الحقيقية العملية (7:54) .

وتقيس اجراءات التقويم في البرامج المبني على الكفاءة اداء المعلم عند المستويات المحددة في اهداف البرامج ، حيث يحدد مستوى ادنى لاداء كل كفاءة

يمكن ان يحققه المعلم ، ولذلك فالتقويم يبين اذ ما حصل المعلم على مستويات الاداء المناسبة في احد الوحدات المكونة للبرنامج ، فاذا حقق مستوى الاداء المطلوب فلا بد ان ينتقل للوحدة التالية حتى ينتهي منها جميعا ويكمل البرنامج ، ويتطلب التقويم تعرف اولئك المعلمين الذين لم يحققوا بعض اهداف البرنامج وذلك لمساعدتهم في الوصول الى مستويات الاداء المناسبة حتى يحققوا الحد الادنى من النجاح ، ويتوجب على اي برنامج يعد لتدريب المعلمين باستخدام اسلوب التعليم الذاتي ان يقوم باستمرار بتقدير الدرجة التي وصل اليها الخريجون ، وكذلك الكفاءات المأمول تحقيقها من خلال تطبيق ذلك البرنامج .

وتتضح اهمية التقويم في البرنامج القائمة على الكفاءات في تدريب المعلمين كما يلي
ان قدرة المعلم على تادية العمل الذي يعد له بكفاءة ، هي المؤشر الرئيس والدليل المقبول لنجاحه ، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة ، ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة اليه بكفاءة ، ولا الدرجات التي حصل عليها في الامتحان .

1- يمكن اعتبار ان المعلم قد اتم تدريسه بنجاح طالما يظهر قدراته على اداء المهمات التعليمية المتوقعة منه بغض النظر عن المدة التي يكون قد قضاه في التدريب على الكفاءات .

2- يتنافس المعلم في تفهم الوحدات المكونة للبرنامج مع نفسه وهذا يؤدي الى العمل الجاد لتحقيق النجاح .

3- يستخدم المعلم في هذا الاسلوب مهارات التقويم الذاتي

وهكذا فان التقويم يستخدم في الحكم على مدى اكتساب المعلم للكفاءة عن طريق الاداء او السلوك الذي يؤديه والذي تسهل ملاحظته وقياسه وليس الغرض من التقويم وضع درجات للمعلم او مقارنته بزملائه ، وبذلك فالتقويم في هذا المجال يهدف الى تزويد المعلم بتغذية راجعة مستمرة تعرفه بمدى ما حققه البرنامج من اهداف ، وبذلك فهو يساعد المعلم على تشخيص نواحي الضعف عنده لعلاجها ،

ولا يهدف الى الحكم عليه بالنجاح او الفشل ، في المعلم الذي لا يحالفه النجاح في احدى الوحدات المكونة للبرنامج ، يمكنه ان يكرر المحاولة حتى يتمكن من اتقان المستوى المطلوب للكفاءة بنفسه .

ويعتمد التقويم على سرعة المعلم نفسه في اقامة للوحدات وعلى الوقت الذي يستغرقه في الوصول الى مستويات اتقان الكفاءة المحددة ، لا على اوقات مقررة سلفا وموحدة للجميع .

والتقويم عملية مستمرة طوال سير البرنامج التدريبي وليس عملية ختامية تتم عند الانتهاء من الوحدات المكونة للبرنامج ، كما تتنوع طرق تقويم المعلم ، ضمن التقويم الذاتي الى استخدام بطاقات رصد سلوك المعلم ، الى الاختبارات والتقارير والبحوث ، وما الى ذلك من اساليب التقويم المتعددة .

تعد عملية تكيم الظواهر من اهم مؤشرات تقدم اي علم من العلوم ، بيد ان عملية الظواهر تتطلب ادوات او وسائل دقيقة لقياسها . ان العلماء والباحثين المتخصصين في القياس النفسي يحاولون ايجاد طرائق ووسائل ، تساعد في الظواهر النفسية ، خاصة ايجاد الخصائص السيكومترية للمقاييس النفسية التي يمكن ان تحد من الاخطاء ، التي تبعد المقياس من اعطاء نتائج دقيقة في قياس السمة ، فضلا عن الاجراءات الدقيقة في المراحل الاولى لاعداده واستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة التي تساعد في تحديد مدى استيفائه للشروط اللازمة للمقاييس الموضوعية .

ان الخصائص السيكومترية للمقياس كثيرة ومتنوعة ، وان خاصية صدق المقياس من اهم هذه الخصائص لان الصدق يؤشر الى دقة المقياس في قياس ما وضع من اجل قياسه ، على الرغم ان الصدق اهم من الثبات ، لان المقياس الصادق بطبيعته

ثابت ، في حين ان المقياس الثابت قد لا يكون صادقاً في قياس ما اعد لقياسه ، الا ان تعذر اعداده مقياس نفسي يتسم بصدق تام فضلاً عن الثبات يؤشر الى اتساق المقياس بما يزودنا به من بيانات عن السمة او الظاهرة المقيسة .

لذلك جاء هذا البحث يرمي الى قياس الخصائص السيكومترية المتمثلة ب (صدق وثبات) لمقياس الامن النفسي لتدريسيو المدارس الابتدائية والاعدادية ، ولتحقيق اهداف البحث الحالي وضع الباحث الفرضيات الصفرية وان مجتمع البحث هم تدريسي الابتدائية والمتوسطة البالغ عددهم (8341) تدريسي وتدرسية ، وتم اختيار عينة البحث من هذا المجتمع بالاسلوب المرحلي العشوائي تتكون من مجموعتين الاولى (400) تدريسي وتدرسية ، من مديرية تربية ديالى والثانية (400) تدريسي وتدرسية من مديرية تربية ديالى قام الباحث ببناء مقياس للامن النفسي وحدد المكونات السلوكية وعددها (8) مكونات ، واعدت فقرات بصيغتها اولية (58) فقرة موزعة على المكونات ، وصيغت الفقرات على شكل عبارات تقريرية لكل عبارة ثلاثة بدائل للاجابة (نعم ، لا ادري ، لا) ، واعطيت البدائل الدرجات (1،2،3) عند التصحيح . وتحقق الباحث من الخصائص السيكومترية للفقرات المقياس فهي : التمييز باستخدام الاختبار النائي (T-test) لعينتين مستقلتين .

وصدق فقرات المقياس بـ : الصدق الظاهري بعرض فقرات المقياس ومكوناته والتعريف النظري للامن النفسي على مجموعة من المتخصصين والخبراء من العلوم التربوية والنفسية وبذلك اصبحت عدد فقرات المقياس (50) فقرة بشكلها النهائي واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لايجاد معامل صدق الفقرات .

اما الخصائص السيكومترية للمقياس هي : ثبات المقياس بطريقتين اعادة الاختبار ويبلغ (0،92) لتدريسي المدارس الابتدائية في محافظة ديالى ، اما بطريقة الفا - كروتباخ فقد بلغ معامل الثبات (0،77) لتدريسي مدارس الاعدادية و (0،58) لتدريسي المدارس الابتدائية ، اما بالنسبة لصدق المقياس فاستخدم الباحث الصدق التلازمي وقد بلغ معامل الصدق التدريسي للمدارس الابتدائية (0،93) و (0،70) لتدريسي المدارس الاعدادية .

اما نتائج البحث الحالي فهي :

اولا : الخصائص السيكومترية لمقياس الامن النفسي بين عينتي البحث المتمثلة بـ :

أ- صدق المقياس : ان القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية لكل من تدريسي المدارس الابتدائية والمتوسطة عند مستوى (0,001) .

ب- ثبات المقياس : ان القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الارتباط المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية لكل من تدريسي المدارس الابتدائية والمتوسطة عند مستوى (0,001) .

ثانيا : المقارنة في الخصائص السايكومترية بين عينتي البحث لمقياس الامن النفسي استخدم الباحث الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معامل الارتباط (Zr-test) فكانت النتائج كالآتي :

أ- صدق المقياس : (معامل الصدق التلازمي لمقياس الامن النفسي بين عينتي البحث بلغت القيمة الزائية المحسوبة لدلالة الفرق بين الصدق التلازمي لعينتي البحث) للمدارس الابتدائية والمدارس الاعدادية) لمقياس الامن النفسي (3,8) وهي اكبر من القيمة الزائية الجدولية (3,291) عند مستوى (0,001) وكان هذا الفرق لصالح معامل الصدق التلازمي لعينة المدارس الابتدائية وبذلك ترفض الفرضية الاولى التي تشير الى عدم وجود فرق بدلالة احصائية ، عند مستوى (0,05) في معامل الصدق بين عينتي البحث في مقياس الامن النفسي وقبول الفرضية البديلة التي تشير الى وجود هذا الفرق .

ب- ثبات المقياس : حيث بلغت القيمة الزائية المحسوبة لدلالة الفرق بين معامل ثبات عينتي البحث (المدارس الابتدائية والمدارس الاعدادية لمقياس الامن النفسي (4,6) وهي اكبر من القيمة الزائية الجدولية (3,291) عند مستوى (0,01) ، كان هذا الفرق لصالح

معامل الصدق التلازمي لعينة المدارس الابتدائية وبذلك ترفض الفرضية التائية التي تشير الى عدم وجود فرق بدلالة احصائية عند مستوى (0,05) في معامل الثبات بين عينتي البحث في مقياس الامن النفسي وقبول الفرضية البديلة التي تشير الى عدم وجود هذا الفرق .

ت- تعد عملية تكميم الظواهر من اهم مؤشرات تقدم اي علم من العلوم ، فضلا على انها من خصائص المنهج العلمي ، حتى وصف الرقم بانه روح العلم لانه يعطي الظاهرة وصفا دقيقا لا يختلف فيه اثنان ، ويسهل عملية المقارنة بموضوعية بعيدة عن الذاتية فضلا عن انه يمكن من اجراء العمليات الرياضية والمعالجات الاحصائية التي تساعد في تحديد الظاهرة بدقة (Ghiselli, etal:1981:23) يبدو ان عملية تكميم الظواهر تتطلب ادوات او وسائل دقيقة لقياسها ، لذلك اقترن تقدم العلوم بتقدم وسائل القياس او ادواته التي يستخدمها (فائق عبد القادر : 1972:95) ، ولهذا لم تتقدم العلوم السلوكية ، الا بعد ان اعتمدت القياس والتكميم والتجريب في الظواهر النفسية ، خاصة بعد ان انشا العالم الالمانى (وليام فونت) عام 1879 اول مختبر تجريبي لعلم النفس في العالم (Anastasi : 1976:7) . اذ اخذ العلماء والباحثون المتخصصون في القياس النفسي منذ ذلك الوقت ، يحاولون ايجاد طرائق ووسائل ، تساعد في تكميم الظواهر النفسية ، مثلما هو الحال في العلوم الطبيعية ، التي تقدمت بفضل تطور ادوات قياسها وتكميم ظواهرها ، واخذ القياس النفسي مثل القياس الطبيعي او المادي يرمي الى تقدير عدد الوحدات التي تتضمنها الخاصية النفسية ، الذي يختلف باختلاف الخصائص او السمات النفسية (Carver: 1974:12) غير ان الباحثين والمتخصصين في القياس النفسي مهما حاولوا ايجاد الظاهر النفسية وتكميمها ، لكونها تكوينات فرضية غير ملموسة ، ولا يمكن تحديدها بوضوح او دقة ، لذلك فان قياسها يكون غير مباشر ، اذ لا تقاس الظاهرة او السمة ، بل يقاس السلوك الدال عليها ، ويكون غير تام ، اذ لا تقاس كل الخاصية او السمة بل عينة منها ، مما يكون الصفر في عملية قياسها صفرا افتراضيا ،

وليس حقيقيا ، مثلما هي في القياس الطبيعي ، الذي يدل على انعدام الصفة او الخاصية المقاسة (Aiken:1988:16) .

غير ان صعوبات القياس النفسي ومشكلاته قد تزداد في قياس الشخصية ، نظرا لتعدد جوانبها ، وصعوبة تحديد مفاهيمها ومكوناتها (Misehel:1968:23) فضلا عن ان وضع الفرد في موقف مقتن ، والحصول على عينة حقيقية من السلوك الدال على السمة المراد قياسها ليس بالامر اليسير ، لان معظم سماته له صفة اجتماعية لا تظهر الا عندما يجد الفرد نفسه مع مجموعة معينة من الافراد في موقف اجتماعي (تايلور :1983:106) ، اذ ان الاستدلال على السمات الشخصية ، يكون باثرها وتأثيرها وليس بينائها او كيانها، الامر الذي يجعل قياسها قياسا تاما وموضوعيا ذا صعوبات عدة ان لم يكن متعذرا (عبد الرحمن :1983:20) ، فضلا عن ان الفرد في قياس الشخصية يميل الى ان يضع نفسه مكان الاخرين ، مما يؤكد هذا ذاتية الباحث الذي يقوم ببناء المقياس او استخدامه في القياس ، وذاتية المستجيب الذي يحاول اعطاء الاستجابة التي يقبلها المجتمع ، او يرغب فيها (عبد الرحمن :1983-371:370) ، لذلك لا يمكن ان تقيس المقاييس النفسية ، وبخاصة مقاييس الشخصية الدرجة الحقيقية لسمات الشخصية التي اعدت لقياسها ، وعليه فان الدرجة التجريبية للقياس لا تمثل الدرجة الحقيقية للسمة المقاسة من غير وجود اخطاء فيها ، اذ قد تزيد هذه الاخطاء او تقلل الدرجة الحقيقية التي يسعى لقياسها، فضلا عن ان هذه الاخطاء قد يزداد حجمها او يقل تبعاً لدقة مصادرها، الذي يعد المقياس من اهمها ، لذا فان الاخطاء المتأتية من المقياس تعد من اكثر اخطاء القياس تاثيرا في الدرجة التجريبية (Lord:1960:128) .

وعليه اتجه المهتمون بالقياس النفسي والمتخصصون فيه الى وضع بعض الخصائص السيكمترية للمقاييس النفسية التي يمكن ان تحد من الشوائب والاطفاء ، التي تبعد المقياس من اعطاء نتائج دقيقة في قياس السمة ، فضلا عن الاجراءات الدقيقة في المراحل الاولى لاعداده واستخدام الوسائل الاحصائية

المناسبة التي تساعد في تحديد مدى استيفائه للشروط اللازمة للمقاييس الموضوعية
(Dick&Hegert:1971:13) .

غير ان هذه الخصائص السيكومترية للمقياس كثيرة ومتنوعة ، فان خاصية
صدق المقياس من اهم هذه الخصائص لان الصدق يؤشر الى دقة المقياس في
قياس ما وضع من اجل قياسه او انه يؤشر الى نسبة التباين الحقيقي في درجة
المقياس المنسوب للسمة المقاسة (عودة:1998:338) غير ان هذا لا يعني عدم
الحاجة الى حساب خاصية الثبات المقياس ، على الرغم من ان الصدق اهم من
الثبات لان المقياس الصادق بطبيعته مقياس ثابت ، في حين ان المقياس الثابت قد
لا يكون صادقا في قياس ما اعد لقياسه ، الا ان تعذر اعداد مقياس نفسي يتسم
بصدق تام فضلا عن الثبات يؤشر الى اتساق المقياس بما يزودنا به من بيانات
عن السمة او الظاهرة المقيسة ، اي ان المقياس يجب ان يقيس شيئا ما قبل ان
يقيس ، لذلك ينبغي ان يتسم المقياس بثبات جيد ، قد تختلف درجته المطلوبة
باختلاف استخدامات المقياس وطبيعة القرارات المترتبة على درجاته (Ebel
:1972:408) .

لذلك جاء هذا البحث يرمي الى قياس الخصائص السيكومترية المتمثلة بـ (صدق
وثبات) لمقياس الامن النفسي لتدريسي المدارس الابتدائية والاعدادية ، فقد لاحظ
الباحث من خلال اطلاعها على عدد كبير من مقاييس الشخصية العربية والاجنبية
، غياب الرؤية عن المتخصصين في بناء مقاييس النفسية لدى تدريسي المدارس ،
وفي الوقت ذاته فان الظرف الامني الذي عانى منه المجتمع العراقي بكامله ،
وخاصة الكادر المتقدم في المجتمع حملة الشهادات العليا في العراق فضلا عما
تقدم لم يجد الباحث على قدر اطلاعه - دراسة تناولت المقارنة في الخصائص
السيكومترية للمقياس الامن النفسي لدى تدريسي المدارس الابتدائية والاعدادية .

ومما يبرز اهمية البحث انه قام ببناء مقياس الامن النفسي مما يساهم في قياس
هذه الخاصية (السمة) بشكل واضح ودقيق وانه اضافة الى مقاييس النفسية التي
تساهم في تطوير حركة القياس النفسي في العراق . وعليه فان الاهمية التطبيقية
لهذا البحث يمكن ان تبرز في الكشف عن الخصائص السيكومترية المتمثلة بـ (

صدقه وثباته) لمقياس الامن النفسي لدى تدريسي المدارس الابتدائية والاعدادية من خلال قوة الخصائص السيكومترية لمقياس الامن النفسي ، مما يساعد الباحثين الاخرين عند بناء مقاييس الشخصية في اختيار طرائق المناسبة لحساب الخصائص السيكومترية المتمثلة بصدق المقياس وثباته ، كي يقيس ما اعد لقياسه باقل الاخطاء العشوائية المتأتية من المقياس .

فيما ياتي تعريف لاهم المصطلحات التي وردت في هذا البحث :-

-1 -:-

لم يجد الباحث تعريفا محددًا للخصائص السيكومترية ، لذا سنقوم بتعريف الخصائص السيكومترية للمقياس المعتمدة في البحث اجرائيا وكما ياتي :-

أ- :-

هو معامل الصدق التلازمي للمقياس مع محك التقدير الذاتي ويسحب باستخدام معامل الارتباط بين درجات المدارس الابتدائية والاعدادية مع درجات التقدير الذاتي .

ب- :-

هو معامل اتساق اداء الفرد من فقرة لاخرى اي التجانس فقرات مقياس الامن النفسي باستخدام الفا-كرونيباخ .

يبدو ان معظم التعريفات لا تفرق بين المقياس Seale والاختبار النفسي Test، اذ كثيرا ما يستخدم احدهما بمعنى الاخر لذلك سيشير الباحث الى المقياس حتى ان كان التعريف يشير الى الاختبار وعليه عرف (انكلش وانكلش :1958 English&English) المقياس بانه مجموعة من المثيرات المقننة للحصول على عينة ممثلة من السلوك المراد قياسه ، غالبا ما تكون على شكل اسئلة لفظية (English&English :1958:547) .

وعرفت (تايلر :1971) Tyler المقياس بانه موقف مقنن مصمم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد ويعبر عن هذه العينة بالارقام : Tyler (Tyler : 36) : 1971 .

واشار (ولمان : 1973) Wolman الى ان المقياس هو عبارة عن سلسلة من الفقرات التي ترتب لقياس قيمة خاصة ما (Wolman:1973:333) . وعرفه (فان دالين :1977) بانه مجموعة من المثيرات المختارة والمترتبة بعناية بقصد جمع البيانات اللازمة عن المجيبين (فان دالين : 1977:431) . اما (فرج:1980) فعرف المقياس انه اداة وصفية لظاهرة معينة سواء كانت هذه الظاهرة هي قدرة الفرد ام خصائصه السلوكية النمطية اي سماته (فرج :1980:103) .

ويعرف اجرائيا في هذا البحث بانه: " مجموعة من الفقرات المعدة على وفق اسلوب العبارات التقريرية لتقيس الامن النفسي لدى تدريسي المدارس .

-3 Emotional Security :

عرفه زهران (1989) انه : " الامن ضد الخوف وامن الرجل " اي اطمئنان وسكن قلبه ، فهو امن ، وامن البلد ، اي عاش اهله في امان " (في السعدي : 2005 :11) .

عرفه الديب (1990) بانه : عملية اشباع الفرد للحاجات التي تثير دوافعه بما يحقق له الرضا عن النفس والارتياح للتخلص من التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة وتوفير الهدوء النسبي والاستقرار لديه) (الديب :1990:33) .

عرفه الشرباصي (1971) بانه " عدم الاضطراب والقلق ، وسكون فكر الانسان الى شئ يعتقد ولا يرتاب فيه ، ولا شك فيه " (في السعدي : 2005:12) .
عرفه الجميلي (2001) بانه : " شعور الفرد بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق لتحقيق متطلباته ، ومساعدته على ادراك قدراته ، وجعلها اكثر تكيفا " (الجميلي :2001:8)

عرفه الغفيلي (2004) بانه : " سكون النفس وطمأنينتها عند تعرضها لازمة ، تحمل في طياتها خطرا من الاخطار ، وكذلك شعور الفرد بالحماية من التعرض للاخطار الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية المحيطة به " (الغفيلي :2004:25)

عرفه عبد الستار (1987) بانه : " الرغبة في تجنب الالم والحصول على الراحة والتحرر من الخوف والقلق والشعور بعدم الامن والبحث عن الحماية ، والاستقرار والاعتماد على الاشخاص القادرين على تحقيق المتطلبات الحيوية " . (السعدي:2005:12) .

عرفه حمزة (1994) بانه : " التحرر من الخطر والعدوان بطرائق تقوي من تقديرات الذات ، وتعاضم مشاعر الامن والطمأنينة (حمزة ،1994)
عرفه الحسني (1995) بانه : " يشمل الحاجات الجسمية والنفسية كالتحرر من الخوف وتجنب الالم والشعور بالامن والاطمئنان (الحسني :1995:41)

:

" هو شعور التدريسيين بالاطمئنان ، والشعور بالاستقرار والهدوء وضمان الحصول على الحاجات وعدم توقع الاخطار ، والتهديد و القلق " .

:

" هو الدرجة التي يحصل عليها التدريسي في مقياس الامن النفسي " .

4- التدريسي :

5- عرفه (المخزومي :1992) بأنه احد اعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة التي

تتألف من :

أ- المدرسين المساعدين

ب- المدرسين

ث- الاساتذة المساعدين

ج- الاساتذة (المخزومي :1992:4)

ح- التعريف الاجرائي للتدريسي : بأنه كل عضو من الهيئة التدريسية في الجامعة حاصل على شهادة عليا (ماجستير ، دكتوراه) ولديه لقب علمي مدرس مساعد او مدرس او استاذ مساعد او استاذ .

: :

اتجاهات قياس الظواهر النفسية والتربوية :

ظهر اتجاهان رئيسيان للقياس في مجال الظواهر النفسية والتربوية هما القياس النفسي (السيكومتري) Psychometric الذي سار لفترة طويلة من الزمن ولا يزال معمولاً به حتى الان ، القياس (الايومتري) Eduometric الذي ظهر حديثاً مقارنة بالقياس النفسي .

واعتمدت حركة القياس في علم النفس بشكل اساسي على مفهوم القياس النفسي ونظريته اذ كان الهدف منه قياس الفروق الفردية بين الافراد في القدرات العقلية او السمات او الخصائص الشخصية الذي يتم فيه مقارنة درجة الفرد من خلال درجات مجموعته التي ينتمي اليها بالاعتماد على التوزيع الطبيعي للظواهر والخصائص النفسية ، لذا سميت بالاختبارات والمقاييس معيارية المرجع (Popham:1975:25) اذ ان هدف القياس هنا اظهار الفروق الفردية في الخصائص والسمات النفسية المقيسة (Ghiselli,etal:1981:481)

ان البحث الحالي يعتمد على القياس النفسي "السيكومتري" ، المعياري المرجع ، الذي يستند الى الفروق الفردية بين درجات الافراد . لذا ينبغي ان يميز المقياس النفسي بين الافراد في السمة او الخصيصة المقيسة التي يحث مجتمعها خصيصة التوزع الاعتدالي (Carver:1974:13) اذ لا توجد وسيلة في قياس الشخصية قادرة على اختراق مشاعر الفرد والخصوص في اعماقه بدقة ، بل يستدل عليها من خلال ما تعكس من سلوكيات وليس ببنائها او بكيانها . لذا كان قياسها قياسا ماديا او موضوعيا امرا متعذرا لذلك اتجه القياس النفسي الى قياس الفروق الفردية في هذه السمات ، وليس قياس ما يملكه كل فرد منها (Ghiselli,etal:1981:481) ، وعليه فان بعض علماء النفس يرون ان افضل الطرق لفهم شخصية الفرد هي دراسة تنظيم السمات لديه ، وان ثمة خصائص ثابتة في مختلف المواقف بسبب امتلاكه استعداداته معينة تتصف بالتميز والثبات والاستمرار اذ يقول البورت Allport على الرغم ما تبدو من تشابهات في تركيب السمة لدى افراد مختلفين ، فان الطريقة التي تعمل اي سمة بها لدى شخص معين تكون دائما خصائص فريدة تميزها عن الجميع السمات المتشابهة مع الاشخاص الاخرين ، اي انها تشير الى خصائص نفسية وعصبية واقعية تحدد كيفية سلوك الفرد (لازاروس:1989:56)

ونظرا لطبيعة القياس النفسي في انه نسبي وليس مطلقا ، لان الخصيصة فيه لا تتعدم لذا كان الصفر فيه افتراضيا وليس حقيقيا ، مثلما هو الحال في القياس الطبيعي ، فضلا عن ان القياس النفسي غير مباشر او يستدل على السمة او الخصيصة عن طريق قياس سلوك نفترض انه انعكاس للسمة او الخصيصة ، لنقيس من خلال تكوينات افتراضية لا يمكن قياسها بطريقة مباشرة ، لذلك نلاحظ اختلافا في درجة السمة نفسها باختلاف اساليب قياسها او مقاييسها وفي قياس الشخصية خاصة ، التي تظهر فيه عوامل اخرى مثل الميل الى المعايير الاجتماعية وذاتية الفاحص فضلا عن ذاتية المجيب (Hambleton:1978:193) (عبد الرحمن :1998:304) ونظرا للطبيعة التغييرية في السلوك الانساني وصعوبات قياسه الانفة الذكر والتحكم والسيطرة على جميع العوامل المؤثرة في

قياس الخصائص والسمات الشخصية خاصة ، يتضح لنا ان المقاييس النفسية لا تتمكن من قياس السمات بدرجة مضبوطة تامة ، لان بعض الخطا هو امر حتمي (صالح:1997:239) ، لذلك حاول العاملون في مجال القياس النفسي التركيز على تطوير خصائص للاختبارات والمقاييس النفسية والعمل على عزل الشوائب والاطفاء من نتائج القياس التي تؤثر في موضوعيته ودقة نتائج عملية القياس ، من خلال تركيز الجهود على الخصائص القياسية السيكومترية للمقاييس ولفقراتها بحيث يقترب القياس النفسي من الضبط والدقة .

ادى التطور في حركة القياس النفسي الى وجود اطر نظرية تساعد على تحديد الخصائص والسمات النفسية وتسهل بناء الاختبارات او تفسير نتائجها ، ففي غياب ذلك تصبح محاولة التفسير او تحديد السمات النفسية مهمة صعبة ان لم تكن متعذرة (Ghiselli,etal:1981:2) ومن اهم النظريات في هذا المجال النظرية الكلاسيكية التي تعد اول نظرية في القياس النفسي سادت الى مدة قريبة، التي اعتمدت على فرضية

اساسية في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتحليل فقراتها ، مفادها ان توزع درجات الافراد في السمة او الخصيصة التي يقيسها الاختبار يتخذ شكل التوزيع الاعتدالي الذي يتاثر بطبيعة خصائص عينة فقرات الاختبار (Culle:1966:272) (Croeker:etal:1986:114) (Brown:1983:118) ، وقد وضعت هذه النظرية مسلمات اساسية في القياس

النفسي كان من اهمها :

1- اداء الفرد يمكن قياسه وتقديره ، اي يمكن تحويله من صيغة وصفية الى صيغة كمية .

2- اداء الفرد انما هو دالة خصائصه اي ان كل اداء او سلوك انما يصدر عن خصيصة او اكثر يتميز بها الفرد عن غيره ، مما يشير الى طبيعة العلاقة بين الخصائص والاداء الامر الذي يؤثر في المقياس من حيث البناء والتكوين والدلالة والتفسير

3- الخصيصة والاداء انما يكون في اطار نسبي هو اطار الاختلاف والتباين الحاصل بين خصائص الافرادج وادائهم .

4- الدرجة الحاصلة من القياس انما تتكون من درجتين هما : الدرجة الحقيقية ودرجة الخطا وهذا الخطا يمكن ان يكون :

ا- خطا ثابتا يعود الى المقياس بشكل منتظم وله التأثير نفسه في الدرجات جميعها .

ب- خطا القياس : وهذا الخطا الناتج من عد الدرجة الظاهرة بدلا من الدرجة الحقيقية ويظم نوعين من الخطا :

1- الخطا المنتظم : وهو الخطا الذي تتسببه عوامل معروفة يمكن تحديدها وبالتالي يمكن التنبؤ به ، ويحتاج الى معالجة احصائية لعزله .

2- خطأ الصدفة او العشوائية : وهو الخطا الذي لا يمكن معرفة المتغيرات التي احدثته ولا يمكن التنبؤ به ، ويمكن تخفيف اثره بزيادة حجم العينة لان الاخطاء العشوائية يلغي بعضها بعضا (Magnusson:1969:61-62) (عبد الرحمن 1998:339) .

اما الصدق في هذه النظرية فيحدد بمدى الاستفادة والوثوق بالمقاييس في اصدار قرارات تتعلق باهداف محددة وان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه وان يكون قادرا على اظهار الفروق الفردية في السمة المقيسة وتصبح التباينات الثابتة عديمة الفائدة ان لم تكن صادقة (علام :1986:209) (عبد الرحمن :1998:183) ، ويقصد بتميز الفقرات مدى فعالية فقرة الاختبار في التميز بين المستويات المختلفة للسمة المراد قياسها ، وينبغي ان يكون متوسط الصعوبة او السهولة الذي يحسب في العادة من نسبة الاجابات الصحيحة او الخاطئة على الفقرة لجميع الافراد قريبا من 50% ليعطي ما يمكن من عملية القياس (Nitko:1983:288) ومع ان هذه النظرية قد استخدمت اسسا وعمليات احصائية ورياضية الا انها كانت عرضة لانتقادات شديدة من علماء القياس امثال (Hambleton:1978) (Degraiyter:1984) (Jachson & Stwarrt:1997) اذ اشار هؤلاء الى بعض الانتقادات التي تتمثل بالاتي :-

1- بما ان الخصائص القياسية السيكومترية على وفق النظرية الكلاسيكية مثل معاملات الصعوبة والتمييز والثبات تعتمد في حسابها على خصائص عينة الافراد المجيبين وعلى خصائص فقرات الاختبار لذلك بتغير سمات افراد العينة او خصائصهم وطبيعة انتشار درجات الفقرات مما يتطلب الحذر عند الموازنة بين مستويي اداء فردين ، او اداء الفرد في موقفين مختلفين .

2- تفترض هذه النظرية ايضا ان درجات الاختبار التي تمثل السمة المقيسة دالة خطية مستمرة بمعنى ان زيادة الدرجة في الاختبار تقابل الزيادة في امتلاك السمة او القدرة ، ولكن الواقع يشير الى ان بعض الافراد ذوي السمات او القدرات المرتفعة يحصلون على درجات منخفضة احيانا ، لان الاختبارات موقفية ، فتغير الظروف

وحذف اي فقرة ينتج عنه تغير في درجات الافراد يصعب التنبؤ به (علام:1987:21)

()

اتجهت جهود المهتمين بالقياس النفسي في الونة الاخيرة الى زيادة دقة المقاييس النفسية بتحديد بعض الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقاييس وفقراتها ، التي يمكن ان تكون مؤشرات على دقتها في قياس ما وضعت لقياسه واجراء عملية القياس باقل ما يمكن من الاخطاء ، وتشير ادبيات القياس النفسي الى عدد من الخصائص القياسية التي يمكن ان تستخدم مؤشرات لدقة المقاييس النفسية .

ومن اهم هذه الخصائص القياسية (السيكومترية) التي طورها المختصون في القياس النفسي خصيصتين الصدق والثبات ، اذ تعتمد عليهما دقة المعلومات التي توفرها المقاييس النفسية (ربيع: 1994: 42-91) (عبد الرحمن: 1998: 227-

(159) ، وقد اعتمد الباحث هذه خصيصتين للمقارنة بين الخصائص السيكمترية للمقياس في هذا البحث التي يمكن توضيحها في ما يأتي :

Seale Validity:

يعد الصدق اهم الخصائص القياسية السيكمترية التي يجب ان تتوافر في المقاييس النفسية (Ebal:1972:435) لانه مؤشر على قدرة المقياس في قياس ما اعد من اجله (عودة:1998: 333-335) فالصدق ان يقىس الاختبار ما يطلب منه قياسه (ربيع: 1994:92) .

وتشير رابطة "السيكولوجيين الامريكية (American Psychological Association)" الى ان الصدق عبارة عن تجميع الادلة التي يستدل بها على ان المقياس الغرض الذي اعد لقياسه (A.P.A:1985:9) وبما ان صدق المقياس يحسب من استجابات الافراد عند تطبيقه لذا يكون صدق المقياس موقفيا اذ يتاثر بالعوامل المؤثرة في القياس ، وعليه فان صدق المقياس نوعي او محدد بمعنى ان المقياس يقىس جانبا مما وضع لقياسه . كما انه محدد بطبيعة عينة السلوك التي تمثل الخصيصة او السمة المراد قياسها (ربيع :1994:92) ، وعلى هذا فان الصدق في حقيقته هو صدق درجات المقياس وليس صدق المقياس على ما يذكر للتسهيل (عودة:198:333:334) .

وعليه كان من الضروري التحقق من خصيصة الصدق عند تطبيق المقياس في الموقف الاخر . وان الصدق في مجمله مفهوم نسبي ، ولا يكون مطلقا في المقاييس النفسية ، لذا تكون قيمة معامل الصدق بين (الصر ،1) (عودة :1998: 333-334) اما الصدق بلغة الاحصاء فهو نسبة التباين الحقيقي المرتبط او المنسوب للسمة المقيسة الى التباين الكلي (عودة: 1998: 338-339) ، ومن المفيد ان تشير الى ان الصدق مفهوم واحد مهما تعددت انواعه لذا فهي مؤشرات وطرق للدلالة عليه فكلما توافرات للمقياس مؤشرات اكثر زادت الثقة في قياس ما اعد قياسه (Jenkins:1966:33) .

ويحدد تصنيف رابطة السيكولوجيين الامريكية الصدق في ثلاثة انواع هي صدق المحتوى ، وصدق المحك ، وصدق البناء (A.P.A:1985:9) .

يؤشر صدق المحتوى الدرجة التي يقيس فيها المقياس ماصم لقياسه في محتوى معين من خلال التحليل المنطقي لمحتوى المقياس ، او التحقق من تمثيله للمحتوى المراد قياسه (Ghiselli,etal:1981:424) (الخطيب :1985:549) ويقوم هذا يمثل معامل الصدق التنبئي للمقياس (Gronland: 1976:84-83) (سمارة النوع من الصدق على مدى تمثيل المقياس للميادين او الفروع المختلفة للقدرة او السمة التي يقيسها ، كذلك على التوازن بينهما بحيث يصبح من المنطقي ان يكون محتوى المقياس صادقا ، شريطة ان يمثل جميع عناصر القدرة او السمة المراد قياسها ، ويقرر هذا الصدق مجموعة من المتخصصين في مجال القدرة او السمة التي يقيسها الاختبار (عبد الرحمن :1998:1985) ويشير (اندرسون :1981) Anderson الى ان الجانب الاساسي لصدق المحتوى هو ان تكون عينة الفقرات ممثلة ومناسبة لنطاق السلوك المراد قياسه ، لذا يطلق على هذا النوع في قياس الشخصية صدق تمثيل العينة ، او الصدق العيني (Anderson:1981:36) (ثورندايك وهجين :1989:56) ، ويكتفي بعض الباحثين من التحقق من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري الذي يعتمد على تقدير المختصين من صلاحية الفقرات كما تبدو ظاهريا في قياس السمة المراد قياسها (Ebel:1972:555) غير ان (انستازي:1976) Anastasi ترى ان الصدق الظاهري ليس صادقا دقيقا لانه لا يشير الى ما يقيسه المقياس فعلا ، وانما على ما يظهره المقياس في صورته السطحية (Anastasi:1976:139) ، والفرق بين صدق المحتوى والصدق الظاهري هو قياسها ، فيما يكون في الصدق الظاهري الحكم على الفقرات من خلال مدى ملائمتها للسمة او الخاصية المراد قياسها ، ومع ذلك فان صدق المحتوى او الصدق العيني او الصدق الظاهري من اكثر مؤشرات الصدق عرضة لاططاء التقدير لاعتماده على تقديرات المحكمين وتأثيره باحكامهم الذاتية (Heinstadter:1966:90) وهذا يقضي الحذر في الاعتماد عليه فقد يوصفه مؤشرا للصدق وفي المقاييس النفسية خاصة ، على الرغم من اهميته في بدايات اعداد فقرات المقياس .

-2 (Criterion related validity) :

احد انواع الصدق الذي يتوصل اليه تجريبيا ، كما يعبر عنه بمعامل الارتباط بين المقياس الجديد ومحك خارجي (Anastasi:1976:40) ، ثبت صدقه ان يتسم بالمعايير الاتية :

ا- ان يكون المحك على صلة بالسلوك الذي يقيسه المقياس الجديد ويتحقق ذلك عندما يكون المحك متعلقا وممثلا لمنطقة السلوك المراد قياسها .

ب- ان يكون المحك مستقلا ، وان لا يتاثر بالمعرفة المسبقة عن المقياس .

ت- ان يتصف المحك بدرجة مناسبة من الصدق والثبات (احمد:1981:195) (ربيع :1994:102) (عودة:1998: 272-273).

ويبدو ان هناك محكات متعددة يمكن استخدامها في الصدق المحكي تتباين تبعا لنوع السمة التي اعد المقياس لقياسها فقد يكون المحك مقياسا او اختبارا سابقا يقيس السمة نفسها او جزء منها . وقد تكون تقديرات خارجية للمفحوص في ضوء مؤشرات هذه السمة ، و احيانا تستخدم التقدير الذاتي اي ان المفحوص يقدر درجة هذه السمة لديه في ضوء مقياس متدرج (الشمسي :1990:144) (الزيباري:1997:85) .

ويشير (عبد الرحمن :1998) الى ان من الممكن ان يكون المحك مجموعة الاحكام التي اصدرها متخصصون في فترات طويلة ومتعاقبة بالنسبة لانماط سلوكية يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها (عبد الرحمن :1998:185)

ويمكن التمييز بين نوعين من صدق المحك هما :

-الصدق التلازمي :Coneurrent validity

- الصدق التنبئي : Predictive validity

ويعود التمييز بينهما في طريقة استخدام المحك ، ففي الصدق التلازمي يطبق المقياس والمحك معا ، اما في الصدق التنبئي فيطبق المقياس ، ثم الانتظار لمدة قد تطول او

تقصر تبعا لطبيعة السمة وهدف المقياس ، بعدها يطبق المحك الذي واخرون
(112:1989) .

-3 (Construct validity) :

يوصف صدق البناء بانه اكثر انواع الصدق تمثيلا لمفهوم الصدق الذي يسمى
احيانا صدق المفهوم ، او صدق التكوين الفرضي ، ويقصد به مدى قياس المقياس
النفسي لتكوين فرضي او مفهوم نفسي معين (ربيع :1994:98) . ويقصد
بصدق البناء الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءا نظريا او سمة معينة
(Anastasi:1976:151) ويتطلب صدق البناء تحديد الافتراضيات النظرية
الخاصة بالسمة ثم التحقق منها تجريبيا فاذا تطابقت نتائج القياس مع الافتراضات
النظرية ، يمكن القول بان المقياس حقق صدق بنائه . وفي حال عدم تطابق
النتائج التجريبية للمقياس مع افتراضاته النظرية فهذا يعني عدم صدق المقياس ،
وان الافتراضات النظرية التي اعتمد عليها كانت غير صحيحة
(Beehtoldt:1959:621) (Cronbach&Meehl:1965:102)
(Gronlund:1981:182) وقد تتباين الافتراضات النظرية التي يعتمد عليها
الباحث في بناء ادوات القياس تبعا للسمة او الخصيصة وللنظرية التي استند اليها
الا ان هناك مؤشرات عدة تدل على صدق البناء يتطلب تحديدها على شكل
افتراضات نظرية يمكن ان يستخلصها الباحث من التراث النفسي للسمة او
الخصيصة ليعتمدها في بناء المقياس ثم تطبيقه على عينة مناسبة ليتحقق من مدى
مطابقة نتائج القياس مع افتراضات البناء (Adkins:1974:125) (ثورندايك
وهيجن :1989 : 68-69) .

Seales Reliability :

يعد الثبات من الخصائص القياسية الاساسية للمقاييس النفسية مع اعتبار تقدم
اهمية الصدق عليه ، لان المقياس الصادق يعد ثابتا ، فيما قد لا يكون المقياس
الثابت صادقا . الا انه ينبغي التحقق من ثبات المقياس على الرغم من مؤشرات
صدقه لانه لا يوجد مقياس يتسم بالصدق التام ، فضلا عن ان المقياس يجب ان

يقيس شيئاً ما قبل ان يقيس ما يجب قياسه (Brown:1983:27) ومن خلال تتبع خصيصة الثبات في عدد من المصادر والبحوث النفسية في مجال القياس النفسي يبدو ان الثبات يعني ان المقياس موثوق به ، ويعتمد عليه في اعطاء النتائج نفسها عند تطبيقه اكثر من مرة (Marchal:1972:104) (عبد الرحمن : 1998: 186-185) .

اما (الكن :1979) Alken فيشير الى ان مفهوم ثبات الاختيار هو حرية النسبية من الخطا غير النظامي (Alken:1979:58) ، في حين (مارنت :1984) Marant ويشير صالح (1997) الى ان المقياس يحقق الثبات اذا قيس بشكل متنسق تحت ظروف مختلفة (صالح:1997:237) .

وعليه يمكن ان نقول من خلال ما تقدم : ان المقياس الثابت هو :

- 1- ان يعطي النتائج نفسها عند اعادة تطبيقه .
- 2- ان يكون التباين الحقيقي اكبر ما يمكن وتباين الخطا اصغر ما يمكن في درجاته .
- 3- ان توجد علاقة بين وحداته التي تشير الى التناسق او التجانس في البناء الداخلي للمقياس .

وبما ان معامل الثبات يحسب من درجات المقياس التي تتاثر بالموقف الذي يحدث فيه القياس ، لذا يكون الثبات موقفيا ، وهذا يفسر اختلاف معامل الثبات من موقف الى اخر (عودة :1998: 386-389) .

وعلى هذا فالثبات لا يكون مطلقا في المقاييس النفسية بسبب تغير النتائج وعدم الاستقرار التام في تكرار عمليات القياس (Cronbach&Gleaser:1968:29) ، وعليه فان قيمة معامل الثبات هي قيمة نسبية تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح ، وان القيمة المقبولة لمعامل الثبات ، تتوقف على هدف القياس ، وعلى اهمية القرارات التي تعتمد على نتائجها (Foram:1961:384) اما (مهرنـز ولهمان :1980)

(Mehrens&Lehman) فحددا معامل الثبات المقبول للاختبارات المقننة
الجمعية بان لا يقل عن (0,65)

(Mehrens&Lehman:1980:159) في حين يفضل بعض الباحثين ان يزيد
معامل الثبات عن (0,70) للوثوق به ، لان معامل الاغتراب يكون اقل من
(0,50) . وهذا يعني ان نسبة التباين المشترك تزيد عن (0,50) اذ يمكن من
خلالها تفسير وجود علاقة حقيقية بين المتغيرين (Lindquist:1950:57) .

ويمكن التحقق من ثبات المقاييس والاختبارات النفسية بطرائق عدة ويتوقف اختيار
الطريقة الملائمة على نظرية القياس النفسي التي اعتمدها الباحث في بناء اداة لقياس
وعلى خصائص السمة المقيسة ، وان اهمية القرار الذي ينشأ من استخدام المقياس وهذه
الطرائق هي :

-1 Test-Retest :

تعتمد الفكرة الاساسية في تطبيق المقياس على عينة ممثلة ثم اعادة التطبيق بعد مدة
زمنية تحدد حسب طبيعة العينة والسمة المقيسة ، ثم يحسب معامل الارتباط بين
درجات التطبيقين الذي يمثل معامل الاستقرار عبر الزمن (Anastasi:1976:16)
(ابو لبة :1985:263)، اما الانتقادات الموجهة الى هذه الطريقة فهي في صعوبة
توحيد موقفي التطبيق وتأثير طول المدة اذ يمكن ان تتغير قدرات المجيب في حالته
النفسية (Gronlund:1981:96) (Chaid:1985:108) (ربيع :1994 :71) .

-2 Edivalent Forms :

يعتمد حساب معامل الثبات في هذه الطريقة على اعداد صورتين متكافئتين للمقياس
من حيث خصائص الفقرات وطبيعتها ، ما امكن ذلك (المتوسط ، الانحراف المعياري
، معاملات الارتباط البيئية) ويتم ايجاد معامل الثبات بحساب معامل الارتباط بين
درجات الصورتين المتكافئتين بعد تطبيقهما على العينة نفسها ، وتظهر صعوبة ذلك في
الحصول على صور متكافئة في مقاييس الخصائص والسمات الشخصية
(Ebel:1972:412) وتسمى معامل الثبات بمعامل التكافؤ في حالة تطبيق الصورتين

المتكافئتين معا ، وبمعامل الاستقرار والتكافؤ معا اذ فصل بين تطبيق الصورتين (ابو حطب :112:1987) .

-3 Split-Half

يحسب معامل الثبات من خلال تقسيم فقرات المقياس على جزأين بعد تطبيقه على عينة الثبات ، ومن اكثر الطرق شيوعا تقسيمها الى الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية ثم حساب معامل الارتباط بين درجاتها ، وتصحيح معامل الارتباط باستخدام معامل "سبيرمان - براون " ، للحصول على معامل ثبات الاختبار الكلي المحسوب (Ebel:1972:43) (Adklins:1974:117) ، ويسمى معامل الثبات بهذه الطريقة معامل الاتساق الداخلي. ومن شروط استخدامه ان تكون الفقرات متجانسة ، تقىس جميعا سمة او خصيصة واحدة (سمارة واخرون :1989:116) وهناك معادلات اخرى يمكن استخدامها في حساب معامل الثبات دون الحاجة الى حساب معامل الارتباط بين النصفين منها :

ا- معادلة "رولون" Rulon، التي تعتمد على تباين الفروق بين درجات نصفي الاختبار وتباين الدرجات الكلية .

ب- معادلة "جتمان" Guttman التي تعتمد على تباين درجات نصفي الاختبار والتباين الكلي لدرجته (عبد الرحمن :1998:168) .

-4 طريقة تحليل التباين: Analysis of variance method

من الممكن تعيين معامل الثبات عن طريق تحليل التباين ، اذ تعد من الطرق الشائعة في مقاييس الشخصية ، ويمثل معامل الثبات معامل الاتساق الداخلي او التجانس Hamogmetry بين فقرات المقياس (Keliager:1973:429) وقد تمكن الباحثون في هذا المجال من بناء معادلات تعتمد على تحليل التباين في ايجاد معامل الثبات . ومن اكثرها انتشارا:

ا- معادلة (كيودر-رينشاردسون) ، (KR-20) ، " كيودور- رينشاردسون " (KR-21) وتعتمد هاتين المعادلتين على تقسيم المقياس الى مقاييس جزئية بعدد فقراته وتستخدم

معادلة (KR-20) عندما تكون الاجابة على الفقرة (بنعم-لا او (صح-خطا) فيما تستخدم المعادلة (KR-21) عندما تكون الاجابة عن الفقرة متدرجة . (Kaitz:1962:129)

ب- معادلة (الفا-كرونباخ) تعد معادلة الفا-كرونباخ من اكثر الطرق شيوعا اذ تمتاز بتناسقها وامكانية الوثوق بنتائجها . وتعتمد هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار ان الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ويؤشر معامل الثبات اتساق اداء الفرد اي التجانس بين فقرات المقياس ، وتعطي هذه الطريقة الحد الاعلى الذي يمكن ان يصل اليه معامل الثبات في حين تعطي اعادة الاختبار ادنى معامل ثبات يمكن ان يصل اليه معامل المقياس (Kimbertya&Ralph:1997:896)

ت- معادلة (هويت) Houyt اقترح (هويت:1941) معادلة لتقدير المقياس النفسية تعتمد على تباين الخطا والتباين بين الافراد من نتائج تحليل التباين بين درجات افراد العينة (Ghiseli etal:1981:263) .

: :

1- دراسة (حجة،1982) Hojat التي استهدفت معرفة اثر استجابات عينيتين من الطلبة الايرانيين الدارسين في الجامعات الايرانية والدارسين في الجامعات الامريكية في الخصائص السيكومترية لمقياس (UCLA) للشعور بالوحدة Loneliness Seale . ان (UCLA) تعني اختصار لجامعة كاليفورنيا لوس انجلس (University Califronia Los Angeles) (Hojat: 1982:914-924) .

2- دراسة (هولدن، 1991) Holden التي استهدفت المقارنة في الخصائص السيكومترية لمقياس (هولدن) النفسي المفصل (HPSI) Holden Psychologieal Screening Inventory بين عينتي الذكور والاناث من طلبة الجامعة الاسوياء في كندا (Holden:1991:2-10) .

3- دراسة عمورة ،(1991) التي استهدفت المقارنة في الخصائص السيكومترية بين صورتين متكافئتين في اختبار (اوتس- لينون) للمقدرات العقلية (عمورة :1991: 48-6) .

4- دراسة (الزيباري،1997) التي استهدفت المقارنة في الخصائص السيكومترية لاسلوبى المواقف اللفظية والعبارات التقريرية في بناء مقاييس لشخصية (الزيباري:1997: 1-4) .

جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحث على هذه الدراسات المشار اليها لاحظ انها تتباين فيما بينها في بعض اجراءاتها وتنفق في اجراءات اخرى كالاتي :

- :

يمكن بجميع المتغيرات المستقلة في مجالات معينة ، على الرغم من ان هذه الدراسات السابقة قد تباينت في نوع هذه المتغيرات ومستوياتها ، التي استهدفت معرفة اثرها في المتغير التابع (الخصائص السيكومترية) ، اذ كانت المتغيرات المستقلة في كل من دراسة (حجة:1991) ودراسة (هولدن:1991) تقع في مجال العينة ، الا انها تباينت الى حد ما في نوع وخصائص العينة اذ كان المتغير المستقل في دراسة (هولدن :1991) هو جنس العينة (ذكور ، اناث) ، وكان في دراسة (حجة:1991) هو اختلاف البلد الذي يدرس فيه افراد العينة ، حين اتخذت صورتا K.J المتكافئتين متغيرات مستقلة في دراسة (عمورة:1991) ، وفي دراسة (الزيباري:1997) اتخذت اعداد فقرات باسلوبى العبارات التقريرية ببدائل ثلاثة للاجابة متدرجة ، واسلوب المواقف اللفظية ، ببدائل ثلاثة للاجابة على شكل عبارات متدرجة في مقاييس الشخصية .

- :

يبدو ان جميع هذه الدراسات السابقة ، قد اتخذت الخصائص السيكومترية سواء للمقياس او فقراته متغيرات تابعة لها ، مع تباين في عدد هذه الخصائص ونوعها ، اذ اقتصر

دراسة (هولدن:1991) على خاصيتين سيكومتريتين هما الصدق التلازمي والثبات بطريقتي تحليل التباين وطريقة اعادة الاختبار ، في حين تناولت دراسة (حجة:1982) ثلاث خصائص سيكومترية هي صدق الفقرات وثبات المقياس بطريقتي اعادة الاختبار ، ومعادلته (الفا-كرونباخ) وصدق المقياس بمؤشر الصدق التلازمي وصدق البناء واما دراسة (عمورة:1991) فتناولت القوة التمييزية للفقرات ، وصدق البناء للمقياس وثباته بطريقتي اعادة الاختبار وتحليل التباين وان دراسة (الزبياري:1997) تناولت الصدق التلازمي والثبات بطريقة تحليل التباين والخاصية الثالثة هي معامل حساسية المقياس بطريقة (جاكسون) ، تناولت دراسة (الزبياري:1997) تميز الفقرات باستخدام الاختبار التائي T-Test لعينيتي مستقلتين ، وصدق الفقرات بمعامل ارتباط (بيرسون) وكذلك ثبات الفقرات بطريقة الاحتمال المنوالي لصورتي المقياس .

- :

يظهر ان هذه الدراسات قد تباينت على حد ما في تصاميمها التجريبية، اذ اتخذت دراسة (حجة:1982) تصميمًا بمجموعتين واحدة تتكون من (232) طالبا وطالبة ، اختيروا عشوائيا من الطلبة في الجامعات الايرانية ، والآخرى تتكون من (305) طالب وطالبة ، اختيروا عشوائيا من الطلبة الايرانيين الدارسين في الجامعات الامريكية ، تعرضت المجموعتان الى المقياس نفسه ، ودراسة (هولدن:1991) التي تتكون من (150) طالبا جامعيًا لمعرفة ثبات المقياس بطريقة تحليل التباين ، والثالثة من (108) طالب جامعي لاستخراج معامل ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار ، ودراسة (عمورة:1991) التي أستهدفت عينة مكونة من (217) طالبا جامعيًا يؤدي كل طالب الأختبار مرتين، مرة على صورة (J) من أختبار (أوتس-ليون) للقدرات العقلية ومرة أخرى على الصورة (K) من الأختبار نفسه، ودراسته (الزبياري:1997) أستخدمت تعميم القياسات المتكررة بمجموعة تجريبية واحدة، وتكرار صورتي المقياس وكان حجم عينة حساب الخصائص السيكومترية لعورتي المقياس وفقراتهما (500) طالبا وطالبة.

يبدو أن هذه الدراسات قد تباينت في مصدر القياس أو الأختبار الذي أعتمدته في حساب الخصائص السيكومترية، إذ أن بعضها قد أعتمد مقاييس أو أختبارات جاهزة أعدها باحثون آخرون مثل دراسة (حجة:1982) التي أستخدمت مقياس (UCLA) للوحدة النفسية، ودراسة (عمورة: 1991) التي أستخدمت أختبار (أوتس -ليون) للقدرات العقلية، أما دراسة (هولدن:1991) فهي التي أعدت مقياساً سمي بمقياس هولدن النفسي (HPSI) ودراسة (الزيباري: 1998) أعدت مقياس سمة (العبر) بصورتي المواقف اللفظية والعبارات التقريرية.

”:

يظهر من هذه الدراسات السابقة أنها تباينت في عدد فقرات المقاييس أو الأختبارات التي أعتمدتها سواء أكانت مقاييس سابقة أم أعدها لأغراض البحث، تبعاً لأهداف وعدد السمات التي تناولتها كل دراسة، إذ هناك مقاييس لبعض الدراسات السابقة تضمنت مقاييس فرعية أي مقاييس متعددة الأبعاد، وبعضها الأخر مقاييس تقيس خاصية أو القدرة واحدة، أي مقاييس أحادية البعد، وأن عدد فقرات تلك المقاييس تتباين في كلتا الحالتين، ففي حالة المقاييس ذات السمة الواحدة كان عدد فقرات مقاييس دراسة (عمورة:1991) (80) فقرة ودراسة (الزيباري: 1998) عدد فقرات مقياسه (38) فقرة لأسلوب العبارات التقريرية و(38) موقفاً لأسلوب المواقف اللفظية لمقياس سمة العبر.

”

تباينت الدراسات السابقة فيما توصلت إليه من نتائج تبعاً لتباين أهدافها، إلا أن معظم تلك الدراسات قد توصلت إلى وجود فروق في الخصائص السيكومترية بين مستويات المتغيرات المستقلة أو نوعها أو عددها مثل دراسة (حجة:1982) توصلت إلى أن المقياس المطبق على الأفراد ضمن بيئاتهم المحلية، يحمل خصائص سيكومترية أفضل من المقياس المطبق على الأفراد ضمن بيانات أجنبية.

وأشار (هولدن: 1991) Holden أن الخصائص السيكومترية لمقياس التحمل النفسي المفصل لعينة الذكور أفضل من عينة الإناث من طلبة الجامعة الأسوياء في كندا (10-12: Holden: 1991).

أما دراسة (الزيباري: 1997) فقد توصلت أن الأسلوب صياغة فقرات مقاييس الشخصية تأثير شكل عام في درجة الخصائص السيكومترية أو دقتها للمقياس وفقراته جميعاً، ويفضل استخدام أسلوب الموافق اللفظية في بناء فقرات مقاييس سمات الشخصية. مؤشر إفاده البحث الحالي من الدلات السابقة:

في ضوء إطلاع الباحث على الدراسات السابقة وتحديد جوانب الأخلاف والأنتفاق بينهما يمكن الخروج ببعض المؤشرات والأستنتاجات التي أفادت البحث الحالي في بعض إجراءاته هي:

1- أن جميع هذه الدراسات كانت تجريبية ترمي إلى معرفة أثر متغيرات مستقلة في متغيرات تابعة، ولذا كان البحث الحالي بحثاً تجريبياً يرمي إلى مقارنة بين عينتين من تدريسي مدارس الابتدائية والمتوسطة في الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي.

2- وجد الباحث في تصميم القياسات المذكورة الذي استخدمته دراسات سابقة، تصميماً مناسباً للبحث الحالي، لما يتميز به من مميزات الضبط التجريبي والأقتصاد بحجم العينة المستخدمة، إذ يقلل من الحجم المطلوب لمستويات المتغير المستقل عند استخدام تصميم المجموعات العشوائية أو التصميم العاملي.

3- كان الصدق والثبات من المتغيرات التابعة في معظم الدراسات السابقة، لذلك اعتمدت البحث الحالي هاتين الخاصيتين في المقارنة بين تدريسي (المدارس الابتدائية والأعدادية).

4- كانت معظم الدراسات السابقة التي تناولت الصدق خاصة سيكومترية أعتمدت مؤشرات الصدق التلازمي أو صدق البناء، إلا أن البحث الحالي يعتمد مؤشر الصدق التلازمي لأمكانية المقارنة فيه، أفضل من صدق البناء الذي يحتاج لمؤشرات عدة.

5- معظم الدراسات السابقة أعمدت طريقة تحليل التباين في حساب الثبات لكونها طريقة مناسبة لمقاييس الشخصية، إلا أن البحث الحالي أعتمد على طريقة (ألفا-كروناخ) في الثبات

6- بعض الدراسات السابقة أستخدمت مقاييس أو اختارات جاهزة، أعدت سابقاً من باحثين آخرين، وعضها قامت بأعداد هذه المقاييس إلا أن البحث الحالي لم يستخدم مقياساً سابقاً بل قام الباحث بأعداده.

7- وجد الباحث حجم عينات الدراسات السابقة التي أعمدت تصميم القياسات المتكررة قد تراوحت ما بين (200) و(600) فرد، وعليه وجد إختبار عينة مكونة من (400) فرد عينة مناسبة للبحث الحالي.

يتضمن البحث أهم إجراءات البحث الحالي من حيث تحديد مجتمعه وإجراءات بناء مقياس الأمن النفسي لدى تدريسي الجامعة التي شملت تحديد مفوم الأمن النفسي وأبعاد الأساسية وأعداد فقرات لقياس هذه الحاجة وتحليلها منطبقاً وإحصائياً ومن ثم التحقيق من ثبات المقياس وصدقة، فضلا عن ذكر الوسائل الإحصائية المستخدمة في هذا البحث.

: :

يشمل المجتمع الإحصائي للبحث الحالي على تدريسي المدارس الأبتدائية والأعدادية للعام الدراسي 2010-2011 وبلغ حجم هذا المجتمع (8341) تدريسي وتدرسية منهم (5752) تدريسي وتدرسية و(2589) تدريسي وتدرسية موزعين على مدارس الأبتدائية والأعدادية بواقع (4565) تدريسي في المدارس الأبتدائية والأعدادية و(3776) تدرسية في المدارس الأبتدائية والأعدادية، بواقع (1897 و 684 و 1597 و 4163) تدريسي وتدرسية على التوالي والجدول (5) يوضح ذلك.

(5)

	431	117	548		728	402	1140		784	726	1510

	111	25	136		320	137	458		241	146	387
	542	142	684		1058	539	1597		10025	872	1897
	1120	1424	2554		2083	2669	5752				
	810	799	1609		1482	1107	1589				
	1940	2223	4163		4565	2776	8241				

:

بما أن البحث الحالي يرمي إلى المقارنة في الخصائص القياسية "السيكومترية" لمقياس الأمن النفسي بين عينتي البحث، ولكون هذا الاختيار المستمر للعينات أسلوباً صعبه وتحتاج إلى وقت طويل لذا آرتئ الباحث أن يختار مكونه من (800) تدريسي وتدرسية إلى مجموعتين، في المجموعة الأولى (400) تدريسي وتدرسية من المدرس الابتدائية والثانية (400) تدريسي وتدرسية من المدارس الإعدادية. أختيرت هذه العينة بأستخدام الأسلوب المرحلي العشوائي من تدريسي المدارس الابتدائية والأعدادية بعدد يتناسب مع عددهم في مجتمع البحث من حيث اجنس والأختصاص والجدول (6) يوضح ذلك

(6)

/			
الابتدائية	200	200	400
الأعدادية	220	180	400
المجموع الكلي	420	380	800

:

:

أعتمد الباحث تصميم القياسات المتكررة Repeated measuer design تصميماً تجريبياً للبحث الحالي. لأنه من أفضل التصاميم التجريبية وضبط المتغيرات الذاتية الخاصة بالمدرسين الآن المضمومين فيه جميعاً يختبرون في المعالجات جميعها (إسماعيل: 1986:45) فضلاً عن أن هذا التصميم يعد إقتصادياً أكثر من التصاميم الأخرى من حيث الوقت والجهد، وأختزال عدد المبحوثين في البحث، وسيطرته، بصورة تامة على تحيزات الأختبار (Collier& Hummel :1977 .160):

(1) (Power&Rock:1999:96)

عينة البحث	عينة تدريسيين المدارس الأبتدائية	الخصائص السيكومترية للمقياس:
	عينة تدريسيين المدارس الأعدادية	1-الصدق 2- الثبات

المخطط (1) التصميم التجريبي للبحث

ويفضل في هذا التصميم ترتيب تقديم المعالجات إلى عينة البحث أما عشوائياً أو أن يعتمد على خطة منظمة بهدف إستبعاد التأثيرات التي من الممكن أن تنتج من جراء ترتيب تقديم المعالجات. (فيركسون:1991:385)، ألا أن تقديم مستويات المتغير المستقل لأفراد العينة شكل منظم عدت

تقسيمهم إلى مجموعات بقدر عدد مستويات المتغير المستقل وتقديم هذه المستويات لكل مجموعة بترتيب مختلف أفضل أنواع تقديم المعالجات في تصميم القياسات المتكررة (Pedhazur: 82:553) لذلك قام الباحث بأختبار عينة البحث الكلية البالغ حجمها (800) تدريسي وتدرسية الى مجموعتين، في المجموعة الأولى (400) تدريسي وتدرسية من المدارس الأبتدائية والثانية (400) تدريسي وتدرسية من المدارس الأعدادية.

:

:

يؤكد "جيزلي" Ghiseli ضرورة تعريف الحاجة وتحديد مكوناتها التي يمكن من خلالها تقدير مدى ما يمتلك الأفراد منها كمياً عند بنا مقياس لقياسها (Ghiseli:1964:334)، مما يتطلب هذا مسح نطاق السلوك المراد قياسه، وتحليله إلى أصغر مكوناته أو عناصره، وتحديد الأهمية النسبية لكل مكون أو عنصر، وإعتماد هذه الأهمية في تحديد عدد فقرات المقياس (أحمد: 189:1981-190) (عبد الرحمن: 245:1998).

في ضوء التعريف النظري للأمن النفسي حدد الباحث (8) مكونات لهذه الحاجة بصيغة أولية، وقدمت إلى (13) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والشريعة (الملحق: 1-أ) لتثبيت من صلاحية ودقة هذه المكونات وتمثيل الأمن النفسي لدى تدريسي المدارس الابتدائية والأعدادية وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت صياغة بعض المكونات غير أستبعاد أي مكون، لأنها جميعاً حظيت موافقة الخبراء بنسبة \$80 فأكثر، إذ أعتمد الباحث هذه النسبة من موافقة الخبراء معياراً لصلاحية المكون في تمثيل الأمن النفسي، والجدول (5) يوضح هذه المكونات بصيغتها النهائية.

وبما أن هذه المكونات قد تتباين في مدى تمثيلها أو درجة قياس للسمة إذ قد يكون لبعضها أهمية أكثر من غيرها في قياس الأمن النفسي، قام الباحث بتحديد الأهمية النسبية بكل مكون من وجهة نظر الخبراء، إذ عرضت مكونات الأمن النفسي على (14) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية (الملحق، 1-ب) ليتحدد الأهمية النسبية لكل مكون على وفق قياس متدرج من (6) مستويات أو درجات تتمثل الدرجة (10) على أهمية والدرجة (5) أقل أهمية، وتتراوح المستويات الأخرى للأهمية بين هاتين الدرجتين ويعد تقدير الخبراء لأهمية هذه المكونات وحساب الوسط المرجح (الموزون) لكل مكون بأستخدام معادلة (فيشر، Fisher(1978:76)Ullmarf) الذي يمثل قوة أو نسبة أهمية المكون في تمثيل الأمن النفسي وتقريبه إلى عدد صحيح (5،7،8،10) كي يسهل تقسيم الفقرات على مكوناتها، أتضح أن مجموع أوزان أهمية المكونات السلوكية (58) وزناً موزعة على مكونات الأمن النفسي كما هو في الجدول(7)

(7)

ت	المكونات السلوكية للأمن النفسي	وزن الأهمية
1	أطمئنان التريسي إلى إشباع حاجاته الأساسية	8
2	الأحاساس بالانتماء للجماعة	8
3	الشعور بالتهديدات والأخطار الخارجية والداخلية	10
4	الشعور بحماية القانون والنظام والأطمئنان إلى المستقبل	7
5	تأثير المتغيرات الحضارية	5
6	شعور التدريسي بالتوافق العائلي وتقبل ذاته	7
7	إحترام الحرية الفكرية للتدريسي والشعور بالديمقراطية في التعامل	8
8	التمتع بصحة نفسية جيدة	5
	المجموع	58

2- إعداد فقرات المقياس بصيغتها الأولية:

بعد إطلاع الباحث على عدد من المقاييس السابقة التي أعدت لقياس الأمن النفسي، أتأ الباحث أن تعد عدداً من الفقرات لكل بعد وزنه المحدد من الخبراء وذلك لسببي: أولهما: لضمان ثبات جيد للمقياس إذ كلما أزداد فقراته إرتفع معامل ثباته (عودة: 1993:349) وثانيهما تحوطاً لأحتمالات إستبعاد بعض الفقرات في الخبراء عند تحليلها منطقياً أو عند تحليلها إحصائياً. (Lemk&wiresma: 1976:351)، ولذلك أعد الباحث بصيغة أولية (58) فقرة موزعة على الأبعاد كما في الجدول (4)، وصيغت الفقرات على شكل عبارات تقديرية لكل عبارة ثلاثة بدائل للأجابة (نعم، لأدري، لا).

3- إعداد تعليمات المقياس وورقة الأجابة

إعداد الباحث تعليمات المقياس التي تضمنت كيفية الأجابة عن فقراته، وحث المجيب على الدقة والسرعة في الأجابة على الرغم من أن زمن الأجابة غير محددة، وأضفى الباحث

الهدف من المقياس كي لا يتأثر المجيب به عند الأجابة، إذ يشير كرونباخ "Cronbach" إلى أن التسمية الصحيحة والصريحة لمقياس الشخصية قد تجعل المجيب يزيّف أجابته (Cronbach:1970:4)، وتضمنت تعليمات المقياس كيفية إستخدام ورقة المقياس.

4- تصحيح المقياس:

صيغت فقرات المقياس بطريقة سلبية وإيجابية وأعطيت (3) درجات لأجابة (نعم) و(2) درجات لأجابة (لاأدري)، و(1) درجة لأجابة (لا) والعكس في الفقرات السلبية بذلك تكون أقل درجة يحصل عليها المجيب عن المقياس (58) درجة وأعلى درجة يحصل عليها (174) درجة والمتوسط الفرضي للمقياس كان (116) درجة.

5- التحليل المنطقي للفقرات:

وللتحقيق من صلاحية الفقرات في قياس المكونات السلوكية التي أعدت لقياسها، عرضتم المكونات السلوكية للأمن النفسي، على مجموعة من الخبراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية، بلغ عددهم (13) خبيراً (الملحق: 1-ج) وطلب منهم تقدير صلاحية الفقرات كما تبدو منطقياً في قياس المكونات التي أعدت لقياسها وفي ضوء ملاحظاتهم وأرائهم، وبعد إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض الفقرات أتضح موافقة البراء على بعض الفقرات وبنسبة 80% فأكثر، إعتد الباحث هذه النسبة معياراً لصلاحية الفقرة في مقياس المكون الذي أعدت لقياسه، وإن الفقرات (4،5،12،18،31،35،57) لم تحضى بموافقة الخبراء بنسبة 80% فأكثر

6- تحليل الفقرات إحصائياً:

لما كان التحليل المنطقي للفقرات قد يكون مفضلاً لأنه يعتمد على الأراء الذاتية للخبراء، فضلاً عن أنه يعتمد على مدى مطابقة الشكل الظاهري للفقرة في قياس ما أعدت لقياسه، فإن التحليل الإحصائي للفقرة يؤشر مدى تمثيل محتوى الفقرة الظاهرة التي أعدت لقياسها (Hoden:etal:1985:386-389) لذلك قامت الباحثة بتحليل الفقرات التي أعدت لقياسها الأمن النفسي والبالغ حجمها (50) فقرة إحصائياً، بعد أن أعدت تعليمات للأجابة عنها من دون الأشارة بشكل صريح إلى هدف المقياس، إذ يفضل في قياس الشخصية عدم الأشارة إلى أسم المقياس من أجل الحصول على بيانات دقيقة (جابر:1983:297)

وقد حللت الفقرات بهدف حساب قوتها التمييزية ومعاملات صدقها لأن صدق المقياس وثباته يعتمدان إلى حد كبير على هاتين الخصيتين (الكبيسي: 2002:17).
تكونت عينة تحليل الفقرات إحصائياً من (400) تدريسية وتدرسي من المدارس الابتدائية والأعدادية في ديالى، وقد يعد هذا الحجم مناسباً، إذ تشير معظم أدبيات القياس النفسي إلى أن الحجم المناسب لعينة تحليل فقرات المقاييس النفسية يفضل أن لا يقل عن (400) فرد يختارون بدقة من أفراد المجتمع الإحصائي (Thorndike:1971:132)، أختيرت هذه العينة باستخدام الأسلوب المرحلي العشوائي من المدارس الابتدائية والأعدادية من تدريسية وتدرسي بعدد يتناسب مع عددهم من مجتمع البحث من حيث الجنس والأختصاص والجدول (8) يوضح ذلك.

(8)

المجموع العام			المدرسين			المعلم الجامعي			المعلم		
مجموع	اناث	ذكور	مجموع	اناث	ذكور	مجموع	اناث	ذكور	مجموع	اناث	ذكور
200	96	104	50	24	26	50	24	26	50	24	26
200	96	104	50	24	26	50	24	26	50	24	26
400	192	208	100	48	52	100	48	52	100	48	52

وبعد تصحيح الأجابات حللت الفقرات إحصائياً بهدف حساب القوة التمييزية لكل فقرة معامل صدقها، لأستبعاد الفقرات غير المميزة وغير الصادقة وكالاتي:
أ- القوة التمييزية للفقرات:

رتبت درجات أفراد عينة تحليل الفقرات إحصائياً من اعلى درجة كلية إل أقل درجة كلية، ثم حددت المجموعتان المتطرفتان في هذه الدرجة بنسبة 27% من أفراد العينة البالغ حجمها

(400) فرد، في كل مجموعة إذ إن هذه النسبة تحقق (Stanley & Hopkins:1972:268)، ثم أستخدمت الأختبار الثاني T-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات شكل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية، لأن القيمة الثانية تمثل القوة التمييزية للفقرة (Edwards: 1957:153-154)، فأتضح أن جميع الفقرات لها القدرة على التمييز عند مستوى (0.05) في بعضها وعند مستوى (0.01) في بعضها وعند مستوى (0.001) في بعضها الآخر والجدول (6) يوضح ذلك.

ب- معاملات صدق الفقرات:

يعد حساب الصدق التجريبي للفقرات من خلال معامل ارتباطها بمحك خارجي أو محك داخلي أكثر أهمية من صدقها المنطقي الذي قد يكون معرضاً للأخطاء نتيجة تأثره إلى حد كبير بالأراء الذاتية للخبراء (Hemstadter: 1966: 90) وأعدت الباحث معامل ارتباط (بيرسون) Pearsons Correlation Coefficient بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس في حساب معامل صدق كل فقرة من فقرات المقياس بعد إستبعاد درجة الفقرة من الدرجة الكلية، إذ تشير "أنستازي" Anastasi إلى أن ارتباط درجة الفقرة بمحك داخلي أو خارجي مؤشر لصدقها، وحينما لا يتوافر محك خارجي مناسب فإن الدرجة الكلية للمجيب تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة (Anastasi: 1988:211) وأتضح أن جميع معاملات صدق الفقرات بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بعض الفقرات وعند مستوى (0.01) في بعضها وعند مستوى (0.001) في بعضها الآخر واجدول (9) يوضح ذلك

(9)

معامل الصدق T	القوة الميزية t	ت
0.22	7.711	1
0.347	6.916	2
0.145	8.974	3
معامل الصدق T	القوة التمييزية t	ت

4	5.232	0.176
5	3.988	0.389
6	1.982	0.132
7	1.994	0.220
8	2.650	0.178
9	7.381	0.213
10	4.456	0.451
11	4.038	0.153
12	6.764	0.346
13	2.977	0.344
14	6.449	0.267
15	6.083	0.267
16	2.355	0.121
17	8185	0.318
18	5.164	0.328
19	9.149	0.195
20	2.882	0.234
21	4.468	0.281
22	5.581	0.276
23	4.012	0.131
24	8.457	0.314
25	3.506	0.218
26	4.506	0.296
27	7.920	0.450
28	2.280	0.099

29	3.649	0.125
30	7.799	0.346
31	1.968	0.180
32	6454	0.338
33	2.767	0.187
34	5.017	0.284
35	1.998	0.099
36	7.145	0.325
37	4.029	0.284
38	6.824	0.289
39	8.8109	0.201
40	2.354	0.128
41	11.273	0.376
42	2.429	0.156
43	4.123	0.270
44	8.245	0.298
45	2.756	0.100
46	6.157	0.197
47	7.378	0.199
48	5.465	0.327
49	10.002	0.393
50	6.411	0.321

القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (214) عند مستوى $(0.05)=1.96$ وعند مستوى $(0.01)=2.576$ وعند مستوى $(0.001)=3.291$ ، القيمة الجدولية لمعامل الارتباط بدرجة

حرية (398) عند مستوى $0.098=(0.005)$ وعند مستوى $128=(0.01)$ ، وعند مستوى $0.69=(0.001)$

خامساً: الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس:

يؤكد المتخصصون بالمقياس النفسي ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية للمقياس مثل الصدق والثبات، مهما كان الغرض من استخدامه (علام: 1986:209) لذلك تحقق الباحث من هاتين الخصصتن للمقياس وكالآتي:

أ: ثبات المقياس:

يعد الثبات شرطاً من شروط المقياس (الأمام وأخرون: 1990:143)، على الرغم من أن كل مقياس صادق ثابت إلا أن الصدق صفة نسبية وليست مطلقة، فلا يوجد مقياس عديم الصدق أوتام الصدق (أبو ليدة:1987:344)، لذلك يعد حساب الثبات أمراً ضرورياً، ويشير الثبات إلى الدقة والاتساق في درجات المقياس التي يفترض أن تقيس ما يجب قياسه، أي يعطي المقياس نفس النتائج تقريباً إذ أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها من الأفراد. وبما أن الثبات هو الاتساق في مجموع درجات فقرات المقياس التي يفترض أن يقيس ما يجب قياسه، لذا يمكن أن يكون على نوعين هما:

1- التجانس الخارجي الذي يتحقق حينما يستمر المقياس بأعطاء نتائج ثابتة بتكرار تطبيقه عبر الزمن.

2- الاتساق الداخلي الذي يتحقق من خلال كون فقرات المقياس جميعها تقيس المفهوم نفسه (Fransella:1981:47)

ولحساب ثبات المقياس طبق المقياس على عينتين مكونتين من (400) تدريسية وتدرسي من المدارس الابتدائية و(400) تدرسي وتدرسية من المدارس الإعدادية، أختيرتا بالأسلوب المرحلي العشوائي في تدريس المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية كما فيالجدول (11) الذيبين حجم عينة الثبات موزعاً بحسب (الجنس والمدرسة) لذلك تحقق الباحث من ثبات مقياسها بطريقة هي:

1- طريقة إعادة الاختبار:

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغت (200) تدريسي وتدرسية من المدارس الابتدائية و(200) تدريسي وتدرسية من المدارس الإعدادية من عينة الصدق والثبات، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس على نفس المجموعة وهي مدة مناسبة (فيركسون: 1991:527)

بعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني، إذ كان معامل الثبات يبلغ (0.92) لتدريسي مدارس الابتدائية، و(0.90) لتدريسي المدارس الإعدادية، ومن هذه النتيجة يمكن الاستدلال على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاستقرار.
2- طريقة ألفا كرونباخ:

لغرض الوقوف على مدى ثبات المقياس فقد استخدم الباحث مؤشر آخر، وهو معامل (ألفا) للاتساق الداخلي حيث يشير (Cronbach) إلى أن هذا مستمد من معامل ثبات (Richardson Kuder)، كما يبين أن هذا المعامل يشير إلى الخاصية الداخلية التي يتمتع بها المقياس والتي تنشأ من العلاقة الأحصائية بين الفقرات، كما تشير أيضاً إلى أن المقياس متجانس وهذا يعني أنها تشير إلى أن جميع الفقرات تقيس متغيراً عاماً وهذا السبب الذي حدا بالباحث إلى استخدام هذا النوع من الثبات، وقد بلغ معامل ثبات (ألف) للمقياس (0.93) للمدارس الابتدائية أما معامل ثبات (ألف) المدارس الإعدادية (0.70)، أن المقياس الحالي يتمتع بثبات عالٍ وهذا ما يؤكد عليه (Cronbach) من أن المقياس الذي له معامل ثبات عالٍ هو مقياس دقيق (Cronbach :1984:63)، وهو مؤشر على التجانس الداخلي للمقياس في قياس الأمن النفسي لدى تدريسي مدارس الابتدائية والإعدادية.
ب-صدق المقياس:

يعد الصدق من أكثر المؤشرات القياسية أهمية للمقياس (Maloney&ward:1980:29)، لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة التي أعد لقياسها (Tyler: 1971: 29)، وأشارت رابطة النفسائين الأمريكيين (American: 1985:9) A.P.A. Association (Psychologica)، إلى أن هناك ثلاث مؤشرات لصدق المقاييس النفسية وهي:

1- صدق المحتوى

2- صدق المرتبط بمحرك

3- صدق البناء

عمد الباحث إلى التحقيق من الصدق لمقياس البحث الحالي هو: الصدق المرتبط بمحك (الصدق التلازمي) إيجاد الصدق التلازمي Concurrent validity لأنه من أنواع الصدق المناسبة لمقاييس الشخصية، فضلا عن كونه من المؤشرات أو الأنواع الشائعة الأستخدام في حساب صدق هذه المقاييس، وبخاصة عند توافر محك صادق يقيس الخاصية نفسها أو يرتبط بها ويؤشر عليها (Ellis: 1976: 183) (ملكية: 1977: 111)

وأرتى الباحث أن يعتمد في حساب الصدق على محك التقدير الذاتي للمجيب الذي أستخدم في كثير من الدراسات مثل دراسة: إيزيك (Eysenc:1960:10) دراسة أبو علام (أبو علام: 1978:88) ودراسته الشمسي: (1990:144) ودراسة المصري (المصري: 1999:76) ودراسة الجباري (الجباري: 2000:90) ودراسة السامرائي (السامرائي: 2002:85)

والتحقيق ذلك أعد الباحث مقياس خماسي مدرج (الملحق 5) إذ تمثل الدرجة الأدنى لتوافر الحاجة عند المجيب، تمثل الدرجة (5) الحد الأعلى لتوافر الحاجة لدية وتتراوح الدرجات الأخرى لتوفير الحاجة بين هاتين الدرجتين، وبعد أن ضمن الباحث المقياس توصيفاً للأمن النفسي ولأجل التثبيت من صلاحية المقياس في قياس ما وصف من أجل قياسه، عرض على ثمانية خبرا من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية (الملحق 3) أتفقوا على صلاحية إستخدامه في التقدير الذاتي للأمن النفسي وبعد التثبيت من صدق مقياس التقدير الذاتي، طبق على عينة البحث البالغ حجمها (400) تدريسي وتدرسية في المدارس الأعدادية، إذ يقدم مقياس التقدير الذاتي للمجيب بعد إنتهائه مباشرة من الأجابة على مقياس الأمن النفسي ثم حسب معامل إرتباط بيرسون بين درجات أفراد العينتين على مقياس الأمن النفسي ودرجاتهم على مقياس التقدير الذاتي، وسنعرض معاملات الصدق التلازمي في الفصل الخامس من هذا البحث

سادساً: الوسائل الأحصائية المستخدمة في البحث الحالي هي:

إختبار س² لعينة واحدة X one sampletest

إستخدمت في معرفة دلالة الفرق بين عدد الموافقين وغير الموافقين في الخبراء على مكونات مقياس الأمن النفسي لدى تدريسيي المدارس وعلى صلاحية فقراتها (Harnet: 1982:714).

معادلة الوسط الموزون معادلة فيشر: Weighted mean
أستخدمت في حساب أوزان الأهمية النسبية للمكونات السلوكية للأمن النفسي (Ullman:1978:76)

إختبار التائي لعينتين مستقلتين test for tow independent samples إستخدم في حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية بوساطة برنامج الحاسوب الألي (SPSS)

معامل إرتباط بيرسون: Persons Correlation Coefficient
أستخدم في حساب معاملات صدق الفقرات المقياس من خلال حساب معامل إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس. وأستخدم في حساب معامل الصدق التلازمي لمقياس الأمن النفسي مع محك التقدير الذاتي بوساطة برنامج الحاسوب الألي (SPSS)
معامل الثبات (الفا-كرونباخ)

أستخدم في حساب معامل المقياس، بوساطة برنامج مع الحاسوب الألي (SPSS)
6- الأختبار الزائي Zr-test
أستخدم في معرفة دلالة الفرق بين كل معاملين من معاملات الصدق التلازمي والثبات (Glass, stenley: 1970: 311)

عرض النتائج ومناقشتها
ويتضمن نتائج البحث الحالي من حيث قياس الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي لعينتي البحث أحدهما من المدارس الأبتدائية والأخرى من المدارس الأعدادية وللمقارنة بينهما في هذه الخصائص وبالشكل الأتي:

أولاً: الخصائص السيكومترية للمقياس الأمن النفسي:
أ- عند صدق المقياس:

عند حساب الصدق التلازمي لمقياس الأمن النفسي بين عينتي، البحث العينة الأولى (400) تدريسي وتدرسية في المدارس الابتدائية بأستخدام محك التقدير الذاتي، بلغ معامل إرتباط مقياس الأمن النفسي الذي يمثل الصدق التلازمي له (0.93) وهو بدلالة الأحصائية عند مستوى (0.001) إذا كانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الأرتباط (24.212) أكبر من القيمة التائية الجدولية (3.291) والجدول (6) يوضح ذلك.

وبلغ معامل إرتباط العينة الثانية (400) تدريسي وتدرسية من المدارس الأعدادية (0.70) وبدلالة إحصائية عند مستوى (0.0001) إذا كانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الأرتباط (18.925)، أكبر من القيمة التائية الجدولية (3.291) لدلالة معامل الأرتباط (18.925)، أكبر من القيمة التائية الجدولية (3.291) والجدول (10) يوضح ذلك

(10)

مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية لمعامل الأرتباط	معامل الصدق	العينة
دالة عند 0.001	3.291	24.212	0.93	المدارس الابتدائية
دالة عند 0.001	3.291	18.925	0.70	المدارس الأعدادية

ب- ثبات المقياس:

عند حساب معامل الثبات لمقياس الأمن النفسي، معينتي البحث بطريقة (الف-كرونياج) بلغت قيمة معامل الثبات لعينة المدارس الابتدائية (0.77) وبدلالة إحصائية عند مستوى (0.001) إذا كانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الثبات بوصف معامل إرتباط (الغريب: 1989:656)

(25.632) أكبر من القيمة التائية الجدولية (3.291) والجدول (12) يوضح ذلك وبلغت قيمة معامل الثبات لقيمة المدارس الأعدادية (0.58) وبدلالة إحصائية عند مستوى (0.001) إذا

كانت القيمة التائية المحسوبة لدلالة معامل الثبات (13.857) أكبر من القيمة التائية الجدولية (3.291) والجدول (12) يوضح ذلك

معامل إرتباط ثبات لعينتي البحث

ثانياً: المارنة في الخصائص السيكومترية بين عينتي البحث لمقياس الأمن النفسي:
أعتمدت النتائج:

لمعرفة مقياس الخصائص السيكومترية لعينتي البحث أساساً للمقارنة بينهما كما يأتي:
أ- صدق المقياس ودلالة الفرق بين معامل الصدق التلازمي لمقياس الأمن النفسي بين عينتي البحث، أستخدم الباحث الأختبار الزائي لدلالة الفرق بين معامل الأرتباط (Zr-test) فكانت النتائج كالآتي:

بلغت القيمة الزائية المحسوبة لدلالة الفرق بين معامل الصدق التلازمي لعينتي البحث (المدارس الأبتدائية والمدارس الأعدادية المقياس الأمن النفسي (3.8) وهي أكبر من القيمة الزائية الجدولية (3.291) عند مستوى (0.001)، كان هذا الفرق لصالح معامل الصدق التلازمي لعينة المدارس الأبتدائية والجدول (11) يوضح ذلك

(11)

	0.77	25.632	3.291	دالة عند 0.001
	0.58	13.857	3.291	دالة عند 0.001

وهذه نتيجة تؤدي الى رفض الفرضية الأولى التي تشير إلى عدم وجود فرق بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معامل الصدق بين عينتي البحث في مقياس الأمن النفسي وقبول الفرضية البديلة التي تشير وجود هذا الفرق

(12)

عينة البحث	الصدق	المعيارية	المحسوبة	الجدولية	الدلالة	
مدارس الأبتدائية	0.93	4.124	3.8	3.91	دلالة عند 0.001	لصالح عينة
مدارس الأعدادية	0.70	0.879				المدارس الأبتدائية

ت- ثبات المقياس:

لمعرفة دلالة الفرق في معامل الثبات بين عيني المدارس الأبتدائية والمدارس الأعدادية استخدم الباحث الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط (Zr-test) فكانت النتيجة كما يأتي:

بلغت القيمة الزائية المحسوبة لدلالة الفرق بين معامل ثبات عيني المدارس الأبتدائية والمدارس الأعدادية لمقياس الأمن النفسي (4.6) وهي أكبر من القيمة الزائية الجدولية (3.291) عند مستوى (0.001) في معامل الثبات بين عيني المدارس الأبتدائية والمدارس الأعدادية لمقياس الأمن النفسي الجدول (15) وهذه نتيجة تؤدي إلى رفض الفرضية الثانية التي تشير إلى عدم وجود فرق بدلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معامل الثبات بين عيني البحث في مقياس الأمن النفسي وقبول الفرضية البديلة التي تشير وجود هذا الفرق

(12)

	0.77	0.957	4.6	3.291	دلالة عند 0.001	لصالح عينة المدراس الأبتدائية
	0.58	0.643				

يتضمن أولاً الأستنتاجات من أهم الأستنتاجات للأفادة منه التي ممكن أن تثري الأطروحة أو تطوره

: :

وفي ضوء نتائج البحث يمكن للباحث أن يستنتج الأتي

- 1- أهملت البحوث متغير الجنس ولم توضع علاقة هذا المتغير بقوة تحمل الشخصية ولجأت إلى أن تحصل على درجة من العينة ككل.
- 2- إنفقت الدراسات على أن متغير قوة تحمل الشخصية يجعل الفرد متكيفاً من خلال تقديم الأستجابة للضغوط.
- 3- إنفقت أغلب الدراسات على أن قوة تحمل الشخصية هي ليست مجالاً واحداً وإنما ثلاث مجالات فسلجية معرفية سلوكية.
- 4- عمدت الدراسات إلى إستخدام التحليل العاملي لتحقيق صدق المفهوم كما عمدت إلى إستخدام الأختبار والأتساق الداخلي لتحقيق الثبات.
- 5- أستخدمت أغلب الدراسات مقياس هو لمز لقياس ضغوط الحياة

6- كما أتفقت البحوث على أن متغير قوة تحمل الشخصية يرتبط ارتباطاً بالأفراد ذوي التكيف السليم وأن قوة تحمل الشخصية الواطئ تظهر عليهم الأمراض باستمرار سواء كانت نفسية أو جسمية.

7- أجريت الدراسات التي جاءت بعد كوباسا أما لإعادة تحديد مجالات قوة تحمل الشخصية أو لدراسة علاقة هذا المتغير بالصحة النفسية والجسمية وحدثاً هذا المتغير لم تجري دراسات عليه في الحضارة العربية باستثناء دراسة بثينة منصور الحلو.

8- إن الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي تتأثر سلباً أو إيجاباً بخصائص عينة البحث الحالي والموقف الاختباري.

:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- ضرورة إزالة الروتين في عمل المعلمين والمدرسين
- 2- ضرورة تمتع المعلمين والمدرسين بالمرونة فيعمله وفي إصداره الأحكام على بعض القضايا والمشكلات.
- 3- ضرورة إزالة كل مسببات ومصادر الضغط النفسي والاجتماعي والمهني من أمام المعلمين والمدرسين لكي يؤديوا أعمالهم على أحسن ما يرام وبكل دقة وإخلاص.
- 4- ضرورة وضع قيود وضوابط صادقة لمنع تجاوزات وإساءات الآخرين على المعلمين والمدرسين.
- 5- ضرورة تمتع المعلمين والمدرسين بدرجة وظيفية لتزيد من قيمته وترفع من شأنه أسوة برؤساء الأقسام في المديرية العامة للتربية.
- 6- ضرورة صرف مخصصات نقل للمعلمين والمدرسين بسبب تنقله المستمر بين المدارس والبيت والمتباعدة داخل مركز المحافظة وزيادة مخصصات النقل التي

تصرف له عند وجود بعض المعلمين في المدارس الريفية وأن تكون موازية لأرتفاع أجور النقل والبنزين.

7- ضرورة تزويد بمستلزمات القرطاسية التي يحتاج لها في عمله أسوة بأدارت المدارس.

8- فتح قسم الإدارة والأشراف التربوي في الكليات.

9- استحداث أختصاصات جيدة في قسم الأشراف التربوي كأختصاص القراءة الحلزونية والتوليفية للصف الأول الابتدائي وأختصاص للأجتماعيات وآخر للعلوم والتربية الصحيحة الخ.

10- الأفادة من أساليب الاتجاه القائم على الكفاءات في إعداد المعلمين والمدرسين ضمن التخطيط المستقبلي لأعداد وتدريب المعلمين في العراق، وذلك لأن هذه الأساليب تتطلب تغييراً جذرياً وشاملاً لجميع مكونات برامج إعداد المعلمين والمدرسين، مما قد يصعب تحقيقه بالأمكانات المتاحة حالياً.

11- محاولة البحث عن أفضل السبل لأجتذاب العناصر البشرية الجيدة لمهنة التدريس رغم الصعوبات التي قد تواجه هذه المحاولات، فما يتطلب تغيير النظرة إلى مهنة التدريس، ومما يساعد في تحسين الأوضاع الاجتماعية والأقتصادية للمعلمين والمدرسين العراقيين

12- العمل على إستعادة إنسانية مهن التدريس في العراق، وذلك بأعداد معلم ومدرس مكتمل النضج عقلياً وإجتماعياً وروحياً ووجدانياً، حتى يستطيع الأسهام في تخرج أجيال تتحلى بهذه الصفات لأن فاقده الشيء لا يعطيه.

13- الأخذ بالاتجاهات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين والمدرسين أو الأستفادة من برنامج التعلم الذاتي والتربية المستمرة، مما يتطلب إعادة النظر في برامج الأعداد والتدريب من حيث نظم القبول والأهداف والمحتوى وأظرف والوسائل وجوانب التقويم.

14- إيجاد أكبر عدد م الخصائص السيكومترية للمقياس، المتمثلة بالصدق والثبات وحساسية المقياس وشكل التوزيع التكراري.

15- إن الخصائص السيكومترية تحسب من إجابات أفراد العينة التي قد تختلف من وقت إلى آخر ومن مكان إلى آخر بحسب العوامل المؤثرة في الموقف الاختباري لذا يجب اختبار العينة بصورة صحيحة.

:

إستكمال للبحث الحالي وتطوراً له، يقترح الباحث إجراءات الدراسات المستقبلية الآتية:-

1- إجراء دراسة مقارنة بينن قوة تحمل الشخصية لدى المعلمين والمدرسين في تربية ديالى بحسب متغير الجنس وسنوات الخدمة والتحصيل الدراسي.

2- إجراء دراسة مقارنة بين قوة تحمل الشخصية لدى المعلمين والمدرسين للمراحل الابتدائية والمدارس للمرحلة المتوسطة.

3- إجراء دراسة عن إستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المعلمين والمدرسين

4- إجراء دراسة عن إستراتيجيات تعزيز قوة التحمل لدى المعلمين والمدرسين.

5- إجراء دراسة عن أثر برنامج أرشادي لتعزيز قوة تحمل الشخصية والضبط لدى المعلمين والمدرسين.

6- إعادة النظر في حجم الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتق المعلم والمدرس العراقي من مثل لغابة التعليمي والأعمال الإضافية التي يقوم بها ما يصرفه في تنمية وجوانب التقويم.

7- توحيد مصادر إعداد المعلمين والمدرسين في البلاد الواحد بحيث يتم إعداد المعلمين والمدرسين لمختلف مراحل التعليم وأنواعه، بما فيذلك معلم ما قبل المرحلة الابتدائية في إطار جامعي وضمن كليات التربية في العراق مع التركيز على تزويد المرحلة الأتدائية بمعلمين يتميزون بقدر عال من الكفاءة وحسن الأداء.

8- الاستفادة من تجارب بعض الدول العربية والأجنبية في توفير المعلم الكفاء للتعليم العام، وذلك من حيث كيفية الأعداد ومستواه، ونوعية البرامج المستخدمة فيه، بل والعمل على تطويرها بما يخدم التربية في البيئة المحليين.

9- إجراءات دراسة مقارنة في الخصائص السيكمترية للمقياس بين عينتين مختلفتين تبعاً لمتغيرات (الدراسة واللقب العلمي والعمر).

10- دراسة مقارنة في الخصائص السيكمترية للمقياس لعينة (تدريسي المدارس الابتدائية والأعدادية) تبعاً لمتغيرات (التخصص، اللقب العلمي، الجنس).

(1)

1	أ.د. نشعة كريم عذاب اللامي	رئيسة قسم الإرشاد التربوي الكلية التربوية الأساسية المستنصرية
2	أ.م.د. عبد الكريم محسن محمد	رئيس قسم الإرشاد النفسي الكلية التربوية
3	أ.م.د. حسن حمود الطائي	الجامعة المستنصرية كلية الآداب
4	أ.م.د. عصام عبد العزيز محمد	معهد اعداد المعلمين الصباحي/ بعقوبة
5	أ.م.د. فاطمة هاشم كاظم	الكلية التربوية/ بغداد
6	د. عبد الحكيم عبد الرحمن السلامي	كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية
7	أ.د. صالح مهدي صالح	كلية التربية الجامعة المستنصرية
8	مظهر عبد الكريم العبيدي	كلية التربية /الأصمعي جامعة ديالى

9	أ.م.د. خالد جمال حمدي	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالى
10	أ.م.د. عدنان محمود عباس المهداوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالى

الملحق (2)

عزيزي المشرف.....عزيزتي المشرفة

عزيزي المعلم.....عزيزتي المعلمة

نضع بين يديك مجموعة من الفقرات تمثل بعض الخصائص والصفات تنطبق عليك أولاً تنطبق وإن الإجابة عليها لاتعني إنك على صواب أو خطأ، يرجى قراءتها بإمعان وتحديد رأيك وضع بوضع علامة ((صح)) تحت واحد من البدائل الموجودة أمام كل فقرة والذي ترى أنه ينطبق عليك وأرجو أن لاتقضي وقتاً طويلاً في الأجابة، بل أكتب الجواب الذي يخطر على بالك مباشرة.

مع الشكر والتقدير.....

الجنس: ذكر () أنثى ()

الباحث

السيد الباحث المحترم

تحية طيبه

-اعمل على تنظيم الديباجه في الصفحة الأولى والتي تتضمن

- الغرض من الأستيان

م/أراء خبراء/ مثلاً

- عنوان بحثك

- الإدارة المستخدمة له مع تعريفها

مع تحياتي بالموفقيه

أ.د.عدنان

--	--	--	--	--	--

1	غالباً ما أنهض متلهفاً لأبداً من حيث أنتهيت في اليوم السابق				
2	أحب التنويع الكثير في عملي				
3	يساعد التخطيط المسبق في تجنب أغلب مشاكل الفرد المستقبلية				
4	أشعر بأنني قادر على التغيير مع ما قد يحدث غداً من خلال ما أقوم به اليوم				
5	أحب الجدل والمناقشة الجدية مع الآخرين				
6	مهما حاولت أن أبذل من جهد فأنها ستذهب سدى				
7	أغلب الأشخاص الذين يعملون لكسب العيش مستغلون من قبل رؤسائهم				
8	لا تصل إلى أهدافك مهما بذلت من جهود				
9	الشخص الذي يتغير تفكيره يكون معتمداً على أحكام ثابتة				
10	أجد سهولة التكيف حينما أنتقل إلى مكان آخر.				
11	أعتقد أن أغلب الأشياء التي تحدث في الحياة مقدرًا لها أن تحدث				
12	أفرح عندما يستشيرني الآخرين				
13	عندما أضع الخطط أكون متأكدًا إنني قادرًا على تطبيقها علمياً				
14	أعترف بالخطأ وأحاول التعلم والاستفادة منه				
15	أتطلع بواقعية للتقدم في عملي				

16	أتحمل إساءة الآخرين				
17	أتخوف من المشكلات التي تجابهني				
18	أشعر بالضيق عندما أبتعد من شيء ما كنت منشغلاً فيه				
19	عندما اعمل لإنجاز مهمة صعبة أعرف متى أطلب المساعدة				
20	أنه من المثير والممتع لي أن أتعلم شيء ما عن نفسي				
21	أشعر أن لي قوة تحكم وضبط عالية لكافة انفعالاتي				
22	أستمتع بوجودي مع أشخاص الواضحين في أفكارهم وأهدافهم				
23	يزعجني مقاطعة عملي اليومي المعتاد بشيء غير متوقع الحدوث				
24	أمارس عملي بجد ونشاط كوني أقدم خدمة للمجتمع				
25	أشعر الثقة بقدراتي على تنفيذ ما يطلب مني				
26	أشعر بالحاجة إلى بذل الجهد في العمل طالما أن ذلك لا يغير شيئاً				
27	أحترم النظم والقوانين لأنها توجهني				
28	الإفراد الذين يعملون ما بوسعهم يجب أن ينالوا إسناداً (دعماً) مالياً من المجتمع				
29	أعي المشكلة أو المسألة قبل أن أتخذ قراري				
30	أعرف حقيقة تفكيري في كثير من الأحيان				

31	أعتمد النظريات التي لا ترتبط بالحقائق إرتباطاً وثيقاً				
32	العمل الاعتيادي ممل جداً ولا يستحق العناء				
33	التغير في العمل اليومي غالباً ما يزعجني				
34	أذا حاول أحد أن يؤذيني أشعر بأني عاجز عن إيقافه				
35	أشعر في معظم الأوقات بأن الحياة مثيرة بالنسبة لي				
36	يبدو من غير العدل عادة أن أحصل على توبيخ (عقوبة) في عملي				
37	أريد أن أتأكد أن شخصاً سيعتني بي عندما أتقدم بالعمر				
38	أدير قدراتي وجهودي لإسعاد عائلتي ومن أحبهم				
39	أقوم بأعمالي مهما كانت الضغوطات				
40	أسعى لمرضاة الله في أداء أعمالي				

الملحق (3)

أسماء الخبراء الذين أستعان بالباحث بأرائهم في إجراءات البحث

أ- تحديد المكونات السلوكية للأمن النفسي والتعريف النظري

ب- تحديد الأهمية النسبية لأبعاد (المكونات السلوكية) للأمن النفسي

ت- التحليل المنطقي لل فقرات

ث- صلاحية مقياس التقدير الذاتي للأمن النفسي

1	أم.د. علوم محمد علي	كلية التربية/أبن الهيثم/جامعة بغداد	X	X	X	X
2	أم.د. رافد بحر أحمد	كلية التربية/أبن الهيثم/جامعة بغداد	X	X	X	X
3	أم.د. سعد علي زاير	كلية التربية/أبن الرشيد/ جامعة بغداد	X	X	X	
4	أم.د. كفاح العسكري	كلية التربية /الجامعة المستنصرية	X	X		
5	أم.د. محمد أنور	كلية التربية/أبن الرشيد/ جامعة بغداد	X	X	X	X
6	م.د. بشرى كاظم سلمان	كلية التربية /الجامعة المستنصرية	X	X	X	X
7	م.د. خولة فاضل مغامس	معهد الفنون الجميلية للبنين	X	X	X	X
8	م.د. سهيلة عبد الرضا	كلية التربية /الجامعة المستنصرية	X	X	X	X
9	م.د. صباح محسن	هيئة المعاهد الفنية/ معهد الإدارة التقني	X	X	X	
10	م.د. ماجده هليل العلي	كلية التربية /الجامعة المستنصرية	X	X	X	
11	م.م. أمال إسماعيل حسين	كلية التربية /الجامعة المستنصرية	X	X	X	X
12	م.م. بتسام مظهر	كلية الأداب/ جامعة بغداد	X	X	X	
13	م.م. عبد الرسول عداي	كلية الأداب/ الجامعة المستنصرية		X	X	X
14	م.م. فرحان حمزة البيضاني	كلية التربية/ الجامعة المستنصرية	X	X	X	

ملحق (4)

مقياس الأمن النفسي بصيغته الأولية

م/ إستبانة آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس (الأمن النفسي)

الأستاذ الفاضل المحترم

تحية طيبة

يروم الباحث إجراء دراسة تهدف (قياس الأمن النفسي لدى تدريسي المدارس) ومن إطلاع الباحث على عدد من الدراسات الياقة والأدبيات النظرية ذات العلاقة، وضعت تعريفاً لمفهوم الأمن النفسي الذي يشير إلى أنه (الشعور بالأمن والأستقرار وحماية النظام والقانون، وتجنب الأمر والتحرر من الخوف والقلق، أو أي شيء قد يوذي الفرد)

وحددت له (7) مكونات هي (إطمئنان التدريسي إلى إشباع حاجاته الأساسية، الأحساس بالانتماء إلى الجماعة، الشعور بالتهديدات والأخطار الخارجية والداخلية، الشعور بحماية القانون النظام، الشعور بالأيمان والتمسك برسالته العلمية، تأثير المتغيرات الحضارية، وإحترام الحرية الفكرية لتدريسي الجامعة والشعور بالديمقراطية في التعامل.

ولقد أعد الباحث مجموعة من المتغيرات لكل مكون من مكونات المفهوم صاغتها بأسلوب العبارات التقريرية مع ثلاثة بدائل هي (نعم، لأدري، لا) ولأنكم من أهل الخبرة والتخصص في المجال يرجى من شخصكم الكريم بيان رأي في صلاحية كل فقرة من مقياس المكون الذي وضعت لقياسه مع إجراء التعديل المناسب إذا تطلب ذلك ولكم الشكر والأمتان الجزيلين وأدامكم الله لخدمة العلم.

الباحث

التعديل	غير صالحة	صالحة	المكونات وفقراتها	ت
			أولاً: مكون الأول "إطمئنان التدريسي إلى إشباع حاجاته الأساسية	1
			أشعر بالضيق من شحة الماء الصالح للشرب في المدرسة	2
			يقالني تأمين الحاجات الحياتية اليومية	3
			أشعر بالضيق من الجو الخانق والملوث في	4

	البيئة المدرسية			
5	أشعر بالخجل من أرقعة المدارس غير النظيفة			
6	يزعجني عدم توفير الحمامات الأتقة في المدرسة			
7	أشعر بالخجل لعدم توفر نادي خاص بالتدريسين			
8	ثانياً: أشعر بالقلق لعدم إملاكي سكن			
9	يقلقني عدم كفاية الراتب الشهري لسد احتياجاتي			
10	المكون الثاني (الأحاساس بالانتماء للجماعة)			
11	أشعر بالضيق لعدم وجود فعاليات اجتماعية بين التدريسين			
12	يزعجني أفنقار المدرسة إلى صندوق التكافل الاجتماعي			
13	يضايقني إفنقار المدارس إلى ناد إجتماعي ترفيهي			
14	أشعر بالضيق من تعامل الموظفين مع التدريسين غير لائق			
15	ثالثاً: أملك أفكار مشتركة مع زملائي			
16	أتمكن من التفاعل بسهولة في الوسط المدرسي			
17	أشعر بسهولة التفاعل بين أصدقائي			
18	أشعر بتفاعل المعلمين بعضهم مع بعض			

19	المكون الثالث الشعور بالتهديدات والأخطار الخارجية والداخلية			
20	أشعر بالخطر عند محاسبة الطالب المقصر			
21	أخاف أن أقتل لعدم نجاح الطالب المقصر			
22	يقلقني جداً تصفية المعلمين			
23	أشعر بالخطر من التصرفات الشبيئة للخارجين عن القانون			
24	أحرص أن لا يعرف الآخرون بأنني معلم			
25	يضايقني وجود كتابات تهديد داخل المدارس			
26	أتوقع التعرض إلى إعتداء في أية لحظة			
27	أخشى الحرب			
28	تخيفني ظاهرة حمل السلاح			
29	رابعاً: يشغل تفكيري التعرض إلى إنتهاك حرمة منزلي			
30	أشعر بالخوف من عدم قدرة القانون على حمايتي			
31	يزعجني عدم إحترام الآخرين للنظام			
32	ألجأ الى أفراد عائلتي لحمايتي			
33	أشعر بالقلق من كثرة رجال الأمن بدون فاعلية			
34	يضايقي عدم محاسبة غير الممثلين لقوانين المدارس			
35	خامساً: يشغل تفكيري المستقل			
36	المكون الرابع : "تأثير المتغيرات الحضارية"			

37	أشعر بالسعادة عندما تواجه لي دعوة أستاذ زائر			
38	أشعر بالخجل من سوء الخدمات في المدرسة			
39	يضايقني وجود مظاهرة غير حضارية في المدرسة			
40	يشغل تفكيري كيفية الوصول إلى مدرستي			
41	يزعجني عدم تخصصي المدرسة لوسائل نقل كافية			
42	أشعر بأن عائلتي تساعدني			
43	المكون الخامس: التوافق العائلي			
44	أشعر بالسعادة عندما أكون وسط عائلتي			
45	أشعر بأن عائلتي متفاهمة و متماسكة			
46	يقلقني وجود خلافات ضمن العائلة			
47	أشعر بالفرح عندما ينتظرونني لبدء حفل عائلي			
48	أشعر بالأرتباح لتقييم إنجازاتي من قبل المحيطين بي			
49	يسعدني أن تأخذ عائلتي بأفكاري			
50	سادساً: المكون السادس : إحترام الحرية الفكرية للتدريسي			
51	الشعور بالديمقراطية في التعامل			
52	أشعر بأنني أمتلك حرية الرأي			
53	يقلقني وجود أفكار غير ديمقراطية في محيط عملي			

54	يزعجني إستغلال التعامل الديمقراطي بشكل غير صحيح			
55	أشعر بالأرتياح عندما يمتلك الطلبة حرية العبير			
56	يشغل تفكيري قيام أحدهم بنقل أفكاره بصورة غير صحيحة			
57	يزعجني الأستغلال اللإنساني للعلاقات الأنسانية			
58	يقلقني التظاهر من قبل شخص بالديمقراطية وهو بعيد عنها			
59	المكون السابع: الشعور بالأيمان والتمسك برسالته			
60	أشعر بأني ناجح في حياتي العلمية			
61	أثابر لتحقيق طموحاتي العلمية			
62	أشعر بالقلق من فقدان شخص عزيز			
63	أشعر أنني أريد أن أقول شيئاً لكنني لأ أستطيع قوله			
64	أشعر أنني القيادي داخل القاعة الدراسية			

محلّق (5)

مقياس الأمن النفسي بصيغته النهائية

ورقة التعليمات تطبيق المقياس بصيغته النهائية

الأستاذ الفاضل المحترم

الأستاذة الفاضلة المحترمة

تحية طيبة

يهدف معرفة رأيكم في بعض الأمور التي تتعلق بجوانب معينة في الحياة الاجتماعية يـرجو الباحث تعاونك في الأجابة عن فقرات المقياس بكل دقة وصراحة لاسيما أن إجابتك سرية لا يطلع عليها أي فرد سوى الباحث.

تعليمات الأجابة:

1- أن تكون الأجابة في ورقة المقياس وذلك بأختبار إحدى بدائل الأجابة (نعم، لأدري،

لا) التي تؤديها وتتطبق عليك أكثر من الأخرى.

2- ضع علامة () أمام العبارة التي تختارها

3- لا تترك إيفقرة من غير إجابة وتذكر إن لكل فقرة إجابة أو إشارة واحدة

4- لا يوجد وقت واحد محدد للأجابة ولكن إجـب بسرعة ودقة بعد قراءتك لكل فقرة.

5- يـرجى ملئ المعلومات المثبتة في أسفل الورقة

ملاحظة يـرجى عدم ملئ البيانات

أنساني

التخصص: علمي

الشهادة:

اللقب العلمي

الجنس: ذكر

أنثى

ت	الفقرات	نعم	لا	لا أدري
1	أشعر بالضيق من شحة الماء الصالح للشرب في المدرسة			
2	يقلقني تأمين الحاجات الحياتية اليومية			
3	أشعر بالضيق من الجو الخانق والملوث في البيئة المدرسية			
4	أشعر بالخجل لعدم توفر نادي خاص بالتدريسيين			
5	أشعر بالقلق لعدم إمتلاكي سكن دائم			
6	يقلقني عدم كفاية الراتب الشهري لسد حاجاتي الأساسية			
7	أشعر بالضيق لعدم وجود فعاليات إجتماعية بين التدريسيين			
8	يزعجني أفئثار المدارس إلى صندوق التكافل الاجتماعي			
9	يضايقني أفئثار المدارس إلى نادي إجتماعي ترفيهي			
10	أمتلك أفكار مشتركة مع زملائي			
11	أتمكن من التفاعل بسهولة في الوسط المدرسي			
12	أشعر بسهولة التفاعل ببيت أصدقائي			
13	أشعر بتفاعل الاستفادة بعضهم مع بعض			
14	أشعر بالخطر عند محاسبة الطالب المقصر			
15	يقلقني جداً تصفية الأساتذة			
16	أشعر بالخطر من التصرفات السيئة للخارجين عن القانون			
17	يضايقني وجود كتابات تهديد داخل المدارس أتوقع			

	التعرض الى اعتداء في أية لحظة		
18	أتوقع التعرض الى إعتداء في أية لحظة		
19	أخشى الحرب		
20	تخيفني ظاهرة حمل السلاح		
21	يشغل تفكيري التعرض إلى إنتهاك حرمة منزلي		
22	أشعر بالخوف من عدم قدرة القانون على حمايتي		
23	يزعجني عدم إحترام الآخرين للنظام		
24	يضايقني عدم أستقرار الوضع الأمني		
25	ألجأ إلى أفراد عائلتي لحمايتي		
26	يضايقني عدم محاسبة غير المتمثلين للقوانين المدرسية		
27	أشعر بالسعادة عندما توجه لي دعوة أستاذ زائر		
28	يضايقني وجود مظاهر غير حضارية في المدارس		
29	يشغل تفكيري كيفية الوصول إلى مدرستي		
30	يزعجني عدم تخصيص للمدارس لوسائل نقل كافية		
31	أشعر بأن عائلتي تساعدني		
32	أشعر بالسعادة عندما أكون وسط عائلتي		
33	أشعر بأن عائلتي متفاهمة ومتماسكة		
34	يقلقني وجود خلافات ضمن العائلة		
35	أشعر بالفرح عندما يبتظرونني لبدء حفل عائلي		
36	أشعر بالأرتياح لتقييم أنجازاتي م قبل المحيطين بي		
37	يسعدني أن تأخذ عائلتي بأفكاري		
38	أشعر بأنني أمتلك حرية الرأي		
39	يقلقني وجود أفكار غير ديمقراطية في محيط عملي التربوي		
40	يزعجني عدم تقبل الآخرين للنقد البناء		

41	يزعجني إستغلال التعامل الديمقراطي بشكل غير صحيح			
42	أشعر بالأرتياح عندما يمتلك الطلبة حرية التعبير			
43	يشغل تفكيري قيام أحدهم بنقل أفكاره بصورة غير صحيحة			
44	يزعجني الأستغلال للأأنساني للعلاقات الأأنسانية			
45	يقلقني التظاهر من قبل شخص بالديمقراطية وهو بعيد عنها			
46	أشعر بأني ناجح في حياتي التربوية			
47	أثاب من فقدان شخص عزيز			
48	أشعر بالقلق من فقدان طموحاتي العلمية			
49	أشعر أنني القيادي داخل القاعة الدراسية			

- 1- القران الكريم .
- 2- الالوسي ، جمال الدين : الاسس النفسية لمعاملة التلميذ واثرها في ثقته بنفسه ، وزارة التربية المديرية العامة للتخطيط التربوي ، مديرية التوثيق والدراسات ، 1986 .
- 3- الامارة ، اسعد شريف : الضغوط النفسية ، مجلة النبا العدد 54 ، 2001 .
- 4- البزاز ، حكمت عبد الله ، تقييم التفنيش الابتدائي في العراق بغداد ، 1970 .
- 5- جرجس ، ملاك : سيكولوجية الادارة والانتاج ، الدار العربية للكتاب ، تونس ، 1983 .
- 6- الجسماني ، عبد علي : توجيه المناهج لتعزيز شخصية الطالب في مسألة الثقة بالنفس واتخاذ القرارات ، وزارة التربية ، مديرية التوثيق والدراسات ، 1986 .
- 7- الحلو ، بثينة منصور : قوة تحمل الشخصية واساليب التعامل مع ضغوط الحياة رسالة دكتوراه ، كلية الاداب ، جامعة بغداد ، 1995 .

- 8- الحمداني ، موفق : توجيه المناهج وطرائق التدريس لتعزيز شخصية الطالب في مسالة اتخاذ القرار مديرية التوثيق والدراسات ، وزارة التربية ، 1968 .
- 9- دافيدوف ، لندال ، مدخل علم النفس ، ترجمة سيد الطواب واخرون مكتبة الثريرة ، 1983 .
- 10- الداهري ، صالح ومحمد العبيدي ، الشخصية والصحة النفسية ، وزارة التعليم العالي ، بغداد ، 1986 .
- 11- شلتز ، ادوان : نظريات الشخصية ، الجامعة الامريكية واشنطن ، ترجمة د.الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، 1988 .
- 12- فانك ، ك . ل ، قوة تحمل الشخصية وعلاقتها بالامراض ، ملخص بحث منشور باللغة العربية ، 2005 .
- 13- كانلن ، العلاقة بين قوة تحمل الشخصية والاسناد الاجتماعي ، ملخص بحث منشور باللغة العربية في الانترنت ، 1989 .
- 14- متولي ، مصطفى : الاشراف الفني في التعليم ، دراسة مقارنة ، دار المطبوعات الجديدة ، الاسكندرية ، 1983 .
- 15- المزبان ، سليمان يوسف ، بعض الابعاد المنهجية في مسالة زرع الثقة بالنفس ، وزارة التربية ، المديرية العامة للتخطيط التربوي ، مديرية التوثيق والدراسات ، 1982 .
- 16- موسى عبد الهادي علي : المدخل الى علم النفس ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، 1976 .
- 17- نايت ، ركسن مارجيت ، المدخل الى علم النفس ، بغداد ، 1985 .
- 18- هادي حسن ، علاقة الصحة بقوة تحمل الشخصية ، ملخص بحث منشور باللغة العربية في الانترنت 1989 .

- 19- الهيتي ، مصطفى عبد السلام : عالم الشخصية ، مكتبة الشرق الجديد ، بغداد ، 1985 .
- 20- وزارة التربية ، الادارة والاشراف للصف الثاني معاهد اعداد المعلمين المرحلة الرابعة ، كلية التربية ، قسم العلوم التربوية والنفسية ، د.ت .
- 21- وزارة التربية ، دليل المشرف التربوي ، 1985 .
- 22- جابر الدهري والعيدي (صالح حسن ، كاظم هاشم) (ب،ت) الشخصية والصحة النفسية مطابع التعليم العالي .
- 23- زهران ، حامد عبد السلام (1995) الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط2 ، عالم الكتب القاهرة .
- 24- الزوبعي ، ناصر صراط فارس (1999) ، الصحة النفسية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي لدى طلبة جامعة بغداد رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية الاداب .
- 25- الشمري ، كريم عبد ساجد (2007) : الوجود الاصيل والالتزام وعلاقتها بالرضا عن النفس ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة بغداد كلية الاداب .
- 26- الشميري ، صادق حسن غائب (2003) المظاهر النفسية للتحديث وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة تعز ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد كلية الاداب .
- 27- الشماع ، نعمة (1981) : الشخصية النظرية ، القيم ، مناهج البحث ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، معهد البحوث والدراسات العربية للتربية والثقافة والعلوم ، معهد البحوث والدراسات العربية ، مطابع جامعة بغداد ، العراق .
- 28- صالح ، ساهر عبد الودود (2002) استراتيجيات التكيف لاحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية لطلبة الجامعة ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية .

- 29- صالح ، قاسم حسين (1988) الشخصية بين النظر والقياس ، مطابع التعليم العالي .
- 30- صالح ، قاسم حسين (1987) ، الانسان من هو ، دار الحكمة للنشر والطباعة ، بغداد .
- 31- زيعور ، علي (1986) احاديث نفسانية اجتماعية ومثبطات في التحليل النفسي والصحة العقلية ، ط1 ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت .
- 32- عباس ، عدنان محمد (1988) اساسية السايكولوجية الحديثة ، مطابع التعليم العالي ، بغداد .
- 33- عبد الغفار عبد السلام (1976) : مقدمة في الصحة النفسية ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- 34- عودة ، محمد كامل ابراهيم (1986) : الصحة النفسية في ضوء علم النفس والاسلام ، دار القلم الكويتي .
- 35- فهمي ، مصطفى (1987) : الانسان والصحة النفسية ، مكتبة دار النهضة القاهرة .
- 36- القوصي ، عبد العزيز (1956) اسس الصحة النفسية ، ط5 ، مكتبة النهضة العربية ، القاهرة .
- 37- لندرمين ، تيدجوارادر (1988) : الشخصية السلبية ، ترجمة احمد دلي الكربولي وموفق الحمداني ، مطابع التعليم العالي بغداد .
- 38- مرسي ، السيد عبد الحميد (1976) : الارشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني ط1 ، مكتبة الخانجي ، مصر .
- 39- محمد جاسم محمد (2004) : مشكلات الصحة النفسية ، امراضها وعلاجها ، ط1 ، مكتبة دار الكتب ، عمان .

- 40- مخيم ، صلاح (1975) : مدخل الى الصحة النفسية ، مكتبة الانجلو المصرية .
- 41- مرسي ، كما ابراهيم (1998) : المدخل الى علم الصحة النفسية ، دار القلم للنشر ، الكويت .
- 42- مفاربوس ، صموئيل (1974) : الصحة النفسية والعمل المدرسي مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- 43- سعيد ، ياسر نظام مجيد (2003) : بناء مقياس الصحة النفسية لطلبة الجامعة على وفق مؤشرات مقياس الصحة النفسية لطلبة الجامعة على وفق مؤشرات مقياس منسوبيتا المتعدد الادرجه M.M.P.1 اطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) .
- 44- الهابط ، محمد السيد (1985) : التكيف والصحة النفسية ط2، المكتب الجامعي ، الحديث ، اسكندرية .
- 45- الناشي ، وجدان عبد الامير (1999) : القيم الدينية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة جامعة بغداد ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) .
- 46- الحمداني ، موفق (1988) : الشخصية السلمية ، مطابع التعليم العالي بغداد .
- 47- ادم ، عبد الكريم نور (2002) : مفهوم الذات لدى تلاميذ المدرسة الاساسية السودانية في بغداد وعلاقتها باغتراب الاباء ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد كلية الاداب .
- 48- جلال ، اسعد (1984) : علم النفس الاجتماعي ، ط2 ، دار المعارف ، الاسكندرية .

- 49- الدباغ ، كفاح شبيب (1997) : مفهوم الذات وعلاقته بمركز السيطرة لدى الاطفال في دور الدولة واقرانهم ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية الاداب .
- 50- العبيدي ، ناظم هاشم داود عزيز حنا (1990) : علم النفس الشخصية ، الموصل ، مطابع التعليم العالي العراق .
- 51- محي ، اسماء عبد (2002) : مفهوم الذات وعلاقته بموقع الضبط لدى العائدين من الاسر ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن الرشد) .
- 52- كاظم ، علي مهدي (1990) : بناء مقياس معين لمفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية الاداب .
- 53- الخفاجي ، ساهرة يحيى (1993) : تقديرات الذات والتعامل مع الضغوط لدى معوق الحرب ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية الاداب .
- 54- حمد ، نادرة جميل (2004) : صور الذات وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة بغداد ، كلية الاداب .
- 55- احمد حسين اللقاني ، " اهمية الاداء في اعداد المعلم " مجلة العلوم التربوية والنفسية ، بغداد ، العدد الاول 1976 .
- 56- احمد الخطيب : " بعض الكفايات التعليمية الاساسية اللازمة للمعلم العربي وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لاغراض اعداد المعلمين وتدريبهم " ، معهد اونروار يونسكو بالتعاون مع منظمة الامم المتحدة للاطفال (اليونسيف) ، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية ، المنعقد في بيروت ، من 20_25 فبراير 1978 م .
- 57- عبد الله عبد الدائم : " الثورة التكنولوجية في التربية العربية " بيروت - دار العلم للملايين 1974م .

58- فاروق حمدي الغرا : " وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافية لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 1983م (غير منشورة) .

59- محمد عزت عبد الموجود : " تدريب المعلمين اثناء الخدمة ، دراسة في المفهوم والوظيفة " المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ادارة التربية ، حلقة المسئولين عن تدريب المعلمين اثناء الخدمة ، المنعقد بالبحرين من 23_29 نوفمبر 1975م .

60- Bennett. T..Clifford , " The Preparation of Preservice Scondary Social Studies Teacher " The High School Journal chapel hill , North Carolina Vol . 62 No 5 , Feb , 1979

61- Coker , Homer , " In dentifying Measuring Teacher competencies the carroll country project " Journal of teacher Education Vol . XX VII No . I , Spring , 1976

62- Cooper , J.M & weber , W.R "comperency – Based Systems Approach to Teacher Education " – Berkely : Mccutchan , publishing corp , 1973

63- Deva ult , M . Vere , " System s , Approach Application in Designing Teacher Education Programmes in cooper J.M & Others OP . Cit

64- Evans Glen " I ssues in Evaluation of Teacher Education Programmes " – The Siuth Pacific Journal of Teacher Education Vol . I NO.3, 1974

- Fraser , M , Clure Dorthy , " Social Studies Curriculum -65
Development Prospects and Problems " – Washington : National
Council For Social Studies 1978
- Gaves ,Noman J." Curriculum Planning in Geograpy " London -66
Heineman Education Books , 1979
- Hale , Steve " ACBTE Programme For Teacher Education , -67
Jornal of Teacher Education Vol . XX VI No .3 ,1975
- Neogley .L., Ross and Evans ,Deam . " Handbook for -68
Effectivelum Development " N.J : Englawood , cliff , Prentice Hall ,
1967
- Rickover , G.H. " Competency – Based Education " – The -69
High School Journal , chapel Hill , North carlina Vol . 62 No . 4 ,
January , 1979 .
- Torshen , Pomerance Key " The Mastery Approach to -70
Compentecy Based Education " – New York : Acudemic Press
1977
- Wilkins , Edward . " Education in Practice .– London : Evans -71
Brothers Ltd , 1975 .
- Willems , Arnold . & Brown , H.Max ." compentency –Based -72
curricula : Another Perspective " – The Education Form Akappa
Delta Publication , Vol . XIIv No .2 Jan 1980
- ابو حطب ، فؤاد (1987) : التقويم النفسي ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية -73

- 74- ابو علام ، العادل محمد ، (1978) : قياس الثقة عند الطالبات في مراحل المدارس الثانوية والجامعية ، الكويت مؤسسة علي الصباح .
- 75- ابو لبدة ، سبع محمد ، (1985) : مبادئ القياس النفسي والاجتماعي والتربوي ، عمان جمعية عمان المطابع الوطنية .
- 76- احمد ، محمد عبد السلام ، (1981) : القياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- 77- الامام مصطفى محمود واخرون ، (1990) التقويم والقياس ، بغداد ، مطابع دار الحكمة
- 78- تايلور ، ليونا ، (1983) : الاختبارات والمقاييس ، ترجمة سعد عبد الرحمن ، بيروت دار الشرق .
- 79- ثورتدايك ، روبرت ، واليزابيث هيجن ، (1989) : القياس والتقويم في علم النفس والتربية ، ترجمة عبد الله زيد الكيلان وعبد الرحمن عدس ، عمان ، مركز الكتاب الاردني .
- 80- جابر ، جابر عبد الحميد ، (1983) : التقويم التربوي والقياس النفسي ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
- 81- الجباري ، محمد محي الدين صادق (2000) : دراسة مقارنة في الخصائص السيكومترية بين طريقتي ثرستون وليكرت في بناء مقاييس الاتجاهات ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد .
- 82- الخطيب ، احمد واخرون (1985) ، البحث والتقويم التربوي ، عمان ، دار المستقبل للنشر والتوزيع .
- 83- الحسني ، ضياء حسين واخرون (2004) : " سبل الارتقاء باداء عضوا الهيئة التدريسية في الجامعة ، المؤتمر السابع للتعليم العالي في العراق ، الجزء الاول ، بغداد .

- 84- ربيع ، محمد شحاتة ، (1994) : قياس الشخصية ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- 85- زهران ، حامد عبد السلام (1995) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، ط1 ، القاهرة ، عالم الكتب .
- 86- الزبياري ، صابر عبد الله سعيد ، (1997) : الخصائص السايكومترية لاسلوبى المواقف اللفظية والعبارات التقريرية في بناء مقاييس الشخصية ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية - ابن رشد .
- 87- السعيدى ، اياد هاشم محمد (2005) : الامن النفسي وتأثيره على التوافق الاجتماعى لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة ديالى ، كلية التربية .
- 88- سمارة ، عزيز واخرون ، (1989) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الاسكندرية ، دار الفكر للنشر والتوزيع .
- 89- الشرقاوي ، انور واخرون ، (1996) : القياس والتقويم النفسى والتربوي ، القاهرة ، الانجلو المصرية .
- 90- صالح ، قاسم حسين ، (1997؟) : الشخصية بين التنظير والقياس ، صنعاء مكتبة الجيل .
- 91- عبد الخالق ، احمد محمد ، (1993) : استخبارات الشخصية ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- 92- عبد الرحمن ، سعد ، (1998) : القياس النفسى ، الكويت ، مكتبة الفلاح .
- 93- عبد الستار ، ابراهيم (2001) : الضغوط اللاحقة للصدمات النفسية الانفعالية ، منهج سلوكي متعدد المحاور لفهمها وعلاجها ، الجزء الاول ، ط1 .

- 94- علام ، صلاح الدين محمود ، (1987) : دراسة موازنة نافذة لنماذج السمات الكامنة والنماذج الكلاسيكية في القياس النفسي والتربوي ، مجلة العربية للعلوم الانسانية ، الكويت ، المجلد 7 ، العدد 27 .
- 95- فرج ، صفوت (2000) : القياس والتقويم التربوي والنفسي ، اساسياته وتطبيقاته ، وتوجيهاته المعاصرة ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- 96- عودة - احمد سليمان ، (1998) : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الاردن ، اربد ، دار الامل للنشر والتوزيع .
- 97- عيسوي ، عبد الرحمن محمد ، (1985) : سيكولوجية الشباب العربي ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- 98- الغريب ، رمزية ، (1989) : التقويم والقياس النفسي والتربوي ، القاهرة ، دار تكنولوجيا للطباعة .
- 99- فارس ، احمد (1979) : معجم مقاييس اللغة ، بيروت ، دار الفكر .
- 100- فان دالين ، ديوبولدرب ، (1977) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- 101- فرج ، صفوت ، (1980) : القياس النفسي ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- 102- فيركسون ، جورج اي ، (1991) : التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة هناء محسن العكيلي ، بغداد ، دار الحكمة .
- 103- الكبيسي ، كامل ثامر (2002) : اثر استبعاد الفقرات غير المميزة وغير الصادقة في معاملي صدق المقياس وثباته ، مجلة كلية الادارة والاقتصاد ، جامعة بغداد ، العدد (22) .
- 104- لازاروس ، رينشارد ز س ، (1980) : الشخصية ، ترجمة سيد محمد وغنيم ومحمد عثمان نجاتي ، بيروت ، مطابع الشروق .

105- المخزومي ، محمد حسن سلمان عبد الله (1982) : المشكلات التي تواجه

التدريسيين في كليات جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية .

106- ملكية ، لويس كامل (1977) : علم النفس الكليني ، التشخيص والتنبؤ في

الطريقة الكلينية ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .

المصادر الاجنبية

116- Adkins, D.H., (1974). Tese construction ohin: Abell Howell company

117- Aiken, (1988), Psychological testing, Boston. Allya&Bacon

118- Anderson. J.C. (1981). Issues in language testing, "EdT" Documents The British council

119- Anastasi, A. (1976). Psychological testing, New York Macmillan publishing.

120-(1988). Psychological, "ed, Now York, Macmillan

121- American Psychological Assaciation (1985) stsandars for Educational andpsychological tests, Washington, D.C: author

122- Bechtoldt. H.P.(1959). Construct validity, Acritique American psychologist, vol. 14, no.o p.p 619-629

123- Brown, F.G(1983). Principles of Education and psychological testing, New York wiley.

124-carver,R.P.(1974) Tow Dimension of tests psychometrie and Eedumetrie, American Psychologist, vol. 29, no. v p.p. H-28

125- Crocker, L.&Algian, J.(1986). Introduction to classicat ico and Modern test Theory,, New Pork, CBS, college publishing

126- cronbach, L.J.(1951) Coefficient Alphaand the intemal structure of test psychometrika, vol. 16, No.4, p.p297-334.

- 127.....(1960), Essentials of psychological testing, New York Harper& Row
- 128-& Meehl, P.E. (1965). Construt validity in psychological tests, psgchological Bulletin, vol. 40
- 129- culler, E.A.(1966). Studies in psychometric Theory, Journal Exporimenta psychology, vol. 9, No.c, p.p.271-898
- 130- Dick, W.&Hagert, Y(1971)Topics in Measurement New York, McGraw Hill,
- 131- Ebel, R.L.(1972). Essentials of Educational measurement, New Jersey prentice Hall INC
- 132-(1980). Practical problems in Educational Measure ment, Now York: mcmillan publishing camping
- 133- Edwards, A.L.(1957). Techniques of Attitude scale construction, New York, Appleton, Country crofts
- 134- Ellis, A.(1976). Theevalidity of personality Questionnaites, Psychological Bulletin, No, 43 p.p. 180-196
- 135- Foram, J.G(1961) Anot on Methods of Measuring Reliability, Journal of Educational psychology, vol.22 no.4 p.p 383-387
- 136- Fransella, F.(1981) Personality theory measurement and Research London-methuen and co.Ltyd
- 137- Ghiselli, E.E.(1964) Throy of psychology Testing
- 138-etal .(1981)Measurement Theory for the Behavioral sciences, san Francis, Freeman& company
- 139- Gronlund, N.E.(1976). Masuement and Evalution in Teaching,New yory, Macmillan

- 140–Hambleton, R. et al. (1978). Development in latent Trait Theory. *Review of Educational Research*, No. 48, p.p 407–510
- 141–Heimstadter, G.C. (1966). *Principles of psychological measurement*, London, Methuen
- 142– Holden, R.R. et al (1991). Structured personality test item. Characteristics and validity, *Journal of Research in Personality*, vol. 19, p.p 386–394
- 143– Katiz, H.B. (1962). A note on Reliability psychometrics 143 vol. 10, No. 3 p.p. 127–131
- 144– Lemke, E & Witmer, W. (1936). *Principles of psychological Measurement* Chicago
- 145– Lindquist, E.F. (1950). *Statistical Analysis in Educational Research* Boston Houghton Mifflin
- 146 – Lord, F.M. (1960) *psychological scaling* New York John Wiley
- 147– Magnusson, D.L. (1979) *Test theory*, Stockholm, Reding mass Addison– Wesley publishing company.
- 148– Maloney, P.W. & Wand P.M. (1980) *psychological Assessment: A conceptual Approach* Preach New York: Oxford university press
- 149– Murphy, R.K (1988) *psychological Testing principles and Application*, New York, Hall international, Inc
- 150– Nitko, A. (1983). *Educational tests and Measurement An Introduction*, New York: Harcourt Brace Jovanovic Inc
- 150– Stanley, C.J. & Hopkins, K.D (1972) *Educational* Jersey, Inc
- 151– Stanley, C.J. & Hopkins, K.D. (1972). *Education and psychological measurement Evaluation*, New Jersey, Prentice– Hall

125– Thorndike, R.L.(1971). Educational Measurement, 2nd ed,
Washington American council of Education

153– Ullman, N.R. (1978). Elementary statistics as Applied Approach,
New rork, John wiley

154– Wolman, B.B. (1973). Dictionary Behavioral sciences New rork,
wiley.

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

((وَقُلْ رَبِّ
زِدْنِيْ عِلْمًا))

صدق الله العظيم

(سورة طه - من الآية 114)

إقرار المشرف

أشهد أن أعـداد هـذه الاطروحة الموسومة.
(التأثيرات النفسية على العمل في الوضع الامني غير المتسبب على معلمي
ومشرفي التعليم في محافظة ديالى - العراق)
التي تقدم بها طالب الدكتوراه (جعفر معن محسن الزركوشي) قد جرىت
بإشرافي في جامعة سانت كليمنتس وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه
في (ادارة تربوية)

لأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم: ا.م.د حسين سالم علي

التاريخ:

إقرار لجنة مناقشة

نحن لجنة مناقشة الطالب (جعفر معن الزركوشي) نشهد بأننا ناقشنا الطالب عن أطروحته الموسومة .

التأثيرات النفسية على العمل في الوضع الامني غير المتسبب على معلمي
ومشرفي التعليم في محافظة ديالى - العراق

قررنا قبول الأطروحة كجزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في
تخصص (إدارة تربوية) (بتقدير (امتياز)

عضو اللجنة

رئيس اللجنة

الاسم :أ.د محمد انور محمود

الاسم : أ.د عبد الامير شمسي

التوقيع :

التوقيع :

عضو اللجنة

عضو اللجنة

الاسم : أ.م. د احمد عبد الستار

الاسم : أ.م. د سامي عبد الفتاح رؤوف

التوقيع :

التوقيع:

عضو اللجنة

عضو اللجنة ومشرفاً

الاسم : د . بشار عبد الله

الاسم : أ.م. د حسين سالم علي

التوقيع:

التوقيع:

تصادق رئاسة الجامعة على قرار لجنة المناقشة .

الأستاذ الدكتور

نزار الربيعي

رئيس الجامعة في جمهورية العراق

الاهداء

إلى:روح والدي العزيز

إلى: والدي العزيز الذي عشت في كنفه وقد بذل ما في وسعه في سبيل سعادة أبنائه
أهديه ها العمل وفاء مني واحتراماً

إلى: أخوتي الافاضل الذين قدموا لي يد المساعدة والعون تقديراً مني وثناءً

إلى: زوجتي التي سهرت على راحتني وقدمت ما في وسعها تقديراً مني وعرفاناً.

إلى: أولادي الأعزاء الذين منحوني السعادة

إلى: كل من أسهم في أخراج هذه الرسالة الى النور خالص شكري وتقديري

الباحث

الفصل الأول

الفصل الثاني

الفصل الثالث

الفصل الرابع

المصادر