ISSN 2218 – 6506

المجلد (4) العدد (2) يونيو 2010

مجلة الدراسات التربوية والنفسية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

في هذا العدد

تقدير الذات والمشاركة في نشاطات حصة التربية البدنية والرياضية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر

الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي في محافظة عجلون بالأردن

الخصائص السيكومترية المختصرة المعرّبة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة (BMSLSS) في البيئة السورية

تقصي معتقدات معلمي التربية الرياضية قبل وبعد الخدمة نحو مواصفات وأداور معلم التربية الرياضية

مقارنة معاملات مقترحة لملائمة استجابة الفرد المعتمدة على البواقي مع معاملات رايت في النموذج الثلاثي لنظرية الاستجابة الثنائية للمفردة في الاختبارات المقننة

مجلة الدراسات التربوية والنفسية

مجلة دورية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة السلطان قابوس، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والإدارة التربوية، كما تنشر المجلة تقارير المؤتمرات والندوات التربوية، ومراجعات الكتب التربوية والنفسية الحديثة، وملخصات الرسائل الجامعية في مجالات التربية المختلفة.

مجلس النشر العلمي

عامر بن على الرواس		رئيس مجلس النشر العلمي
على عامر	علي الماحي	إبراهيم الطيب
جمال الغيلاني	يوجين جونسون	محمد أولد خوا
لمك اللمكي	ريجنالد فيكتور	

هيئة التحرير

رئيس التحرير علي أنور عامر		المحرر ماهر أبو هلال
أعضاء هيئة التحرير		
عبد القوي الزبيدي	سام عمار	هاشم الكيلاني
صالحة عيسان	علي الموسوي	سميره موسى

هيئة المستشارين العالمية

نزار محمد العاني، جامعة البحرين، البحرين	محمد عبد الله البيلي، جامعة الإمارات العربية المتحدة
هشام نشابة، رئيس المجلس التنفيذي، اليونسكو	صوما أبوجودة، الجامعة الأمريكية، بيروت، لبنان
عبد العزيز كمال، جامعة قطر، قطر	أحمد بستان، جامعة الكويت، الكويت
سرية عبد الرزاق صدقي، جامعة حلوان، مصر	جورج جونسن، جامعة أوهايو، أمريكا
عبد الرحمن الطريري، جامعة الملك سعود، السعودية	صالحة صنقر، جامعة دمشق، سوريا

تصميم وتنسيق وإعداد الطباعة: إنتصار ناصر المجلد الرابع - العدد الثاني - يونيو ٢٠١٠

حقوق الطبع © ٢٠١٠ محفوظة لمجلة الدراسات التربوية والنفسية . المجلة غير مسئولة عن الآراء المنشورة فيها والتي تمثل آراء الذين ألفوها.

الاشتراكات السنوية: ١٥ ريالا داخل عمان و٥٠ دولارا أمريكيا للمشتركين من خارج عمان. الاتصالات مع المجلة تكون مع مكتبها: مجلة الدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ص.ب: ٣٢، مسقط ١٢٣ – سلطنة عمان- هاتف: ٢٤١٤٣٨٦٨ (٠٠٩٦٨)- فاكس: ٢٤٤١٤٨١٧ (٠٠٩٦٨) - بريد إلكتروني: jesedu@squ.edu.om

قواعد النشر (موجهة للباحثين والمحكمين)

التحكيم

ترسل جميع البحوث المقدمة للنشر إلى متخصصين لتحكيمها حسب الأصول العلمية. ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون. والباحثون مسؤولون عن محتويات أبحاثهم، فالبحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر كاتبيها و ليس عن وجهة نظر المجلة. كما أن البحوث المرسلة إلى المجلة تخضع لفحص أولي تقوم به هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم والتزامها بقواعد النشر. ويحق لهيئة التحرير أن تعتذر عن قبول البحث من دون إبداء الأسباب.

شروط النشر

١. تقدم نسخة إلكترونية من البحث على برنامج Word من خلال ايميل المجلة jesedu@squ.edu.om مع مراعاة أن تكتب:
   - البحوث باللغة العربية باستخدام خط Simplified Arabic بحجم ١٢ وبهوامش حجم الواحد منها ٢سم علوي وسفلي وأيسر، و٣سم أيمن.
   - البحوث باللغة الإنجليزية باستخدام خط Time New Romans بحجم ١٢ وبهوامش حجم الواحد ٢سم وعلوي وسفلي وأيمن، و٣سم أيسر.
٢. لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة (٥٠٠٠ كلمة) بما في ذلك الأشكال والمراجع والملاحق
٣. ألا يكون البحث منشوراً سابقاً أو مقدماً للنشر في مجلة أخرى. ويتعهد الباحث بذلك وبعدم تقديم بحثه للنشر إلى جهة أخرى إلى أن يتم اتخاذ القرار المناسب في هذا الشأن.
٤. ألا يكون البحث جزءاً من كتاب منشور .
٥. لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر بعد إقرار نشره في مجلة الدراسات التربوية والنفسية إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير .
٦. موافقة الباحث على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه .
٧. تعريف الباحث بمصادر دعم بحثه .
٨. يمنح الباحث ثلاث نسخ من العدد الذي نشر فيه بحثه .

تنشر المجلة البحوث:

١ . الميدانية / الامبريقية.
٢ . النوعية التحليلية.
٣ . ملخصات وعروض الكتب الجديدة.
٤ . المراجعات النقدية للأدب التربوي والنفسي.

متطلبات إعداد البحث:

١. أن يتضمن البحث ملخصين أحدهما بالعربية والاخر بالإنجليزية لا يتجاوز كل منهما مئتي كلمة، بالإضافة إلى الكلمات المفتاحية.

٢. أن يذكر الباحث اسمه وعنوانه بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والانجليزية، وبذكر بريده الإلكتروني.

٣. أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic) حجم (١٢) والإنجليزية بخط (New Times Romans) حجم (١٢) للنصوص في المتن ، ويكتب البحث على وجه واحد، مع ترك مسافة ١,٥ بين السطور.

٤. أن يتكون البحث من الأجزاء التالية:

- **مقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث، وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومندمجة في جسم المقدمة (أي بدون عنوان مستقل).**
- **مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها/ أو فرضياتها.**
- **أهمية الدراسة ومحدداتها.**
- **المنهج واجراءات الدراسة: وتتضمن(المجتمع والعينة، أداة الدراسة ، والتعريفات الإجرائية للمصطلحات، وصدق وثبات الأداة إجراءات الدراسة، وطريقة تحليل البيانات).**

٥. تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها وعناوينها والملاحظات التوضيحية تحتها .

٦. تدرج الجداول في النص وترقم ترقيماً متسلسلاً وتكتب عناوينها فوقها. أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول .

٧. تذكر الهوامش في آخر الصفحة عند الضرورة .

٨. يجب إرفاق أدوات البحث معه.

شروط تسليم البحث:

- يقدم الباحث نسخة إلكترونيه من البحث مكتوبة على برنامج .Windows Microsoft Word عبر البريد الإلكتروني jesedu@squ.edu.om
- رسالة تسليم البحث.
- تعهد بعدم تقديم البحث إلى مجلة أخرى وعدم إرسالها حتى يتم الإنتهاء من تحكيم البحث وإصدار قرار بالنشر أو بعدمه.

إجراءات التحكيم والنشر:

١. تقوم هيئة التحرير بمراجعة البحوث والدراسات والأوراق الأعمال الأكاديمية للتأكد من استيفائها لمعايير النشر في المجلة من عدمها.

٢. ترسل البحوث والدراسات والأوراق الأعمال الأكاديمية المستوفية للمعايير إلى اثنين من المحكمين.

٣. يكتب كل محكم تقريرا عن صلاحية العمل الأكاديمي للنشر من عدمها.

٤. إذا اختلف المحكمان، يرسل العمل الأكاديمي لمحكم ثالث لترجيح الحكم، ويعتبر حكمه نهائيا.

٥. يبلّغ المؤلف/المؤلفون بنتيجة التحكيم خلال مدة أقصاها ثلاثة أشهر.

٦. عند قبول العمل الأكاديمي للنشر، يطلب من المؤلف/المؤلفين إجراء التعديلات إن وجدت عليه.

٧. يقوم المؤلف/المؤلفون بعدها بإعادة تسليم العمل عبر النظام الالكتروني.

نموذج للتوثيق حسب نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس (APA) في النص وفي قائمة المراجع

كتاب (مؤلف واحد)

قائمة المراجع:

- الفراجي، هادي أحمد (٢٠٠٦). **ترشيد استهلاك المياه**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

النص:

- (الفراجي، ٢٠٠٦)

كتاب (أكثر من مؤلف واحد)

قائمة المراجع:

- الزاملي، علي عبد جاسم؛ والصارمي، عبد الله محمد، وكاظم، علي مهدي (٢٠٠٩). **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي.** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

النص:

- **(الزاملي والصارمي وكاظم، ٢٠٠٩)**
- **(الزاملي و آخرون، ٢٠٠٩)**

فصل في كتاب

قائمة المراجع:

- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦). بين المفهوم والمصطلح. في رشدي أحمد طيعمة (محرر). **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات** (ص ص ١٩-٢٢). عمان: دار المسيرة.

النص:

(طعيمة، ٢٠٠٦)

بحث في دورية علمية (مؤلف واحد)

قائمة المراجع:

- الموسوي، نعمان محمد صالح (٢٠٠٣). تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. **المجلة التربوية - الكويت**، ١٧ (٦٧)، ٨٧- ١١٨.

النص:

- **(الموسوي، ٢٠٠٣)**

بحث في دورية علمية (أكثر من مؤلف واحد)

قائمة المراجع:

- كاظم، علي مهدي؛ والأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٩). المشكلات الصحية لدى طلبة الجامعة العُمانيين والكويتيين: دراسة ثقافية مقارنة. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية - جامعة الكويت**. ١٣٢، ٥٣- ٩٤.

مقال في مجلة (مؤلف واحد)

قائمة المراجع:

- كاظم، علي مهدي (مايو، ٢٠٠٦). جودة التعليم العالي في دول مجلس التعاون: معوقات تطبيقها ومتطلبات تحقيقها. **مجلة آراء حول الخليج، مجلة تصدر عن مركز الخليج للأبحاث**، ٢٠، ٢٦-٢٧.

النص:

- **(كاظم، ٢٠٠٦)**

مقال في جريدة يومية (بدون مؤلف)

قائمة المراجع:

- تزايد تداعيات الركود العالمي على ألمانيا (٣١، يناير، ٢٠٠٩). **الوطن الاقتصادي - سلطنة عمان**، ص٧.

النص:

- **("تزايد تداعيات الركود"، ٢٠٠٩)**

مواقع انترنت متخصصة

قائمة المراجع:

- **هل المرح ينبع من هرمونات الذكورة ؟** (٢٦، يناير، ٢٠٠٨). تاريخ الاسترجاع: ١٧ مايو ٢٠٠٩، من: http://www.eparanm.org

النص:

- **(رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية [رانم]، ٢٠٠٨)**
- **(رانم، ٢٠٠٨)**

مقال منشور الكترونيا (بحث منشور في قاعدة بيانات)

قائمة المراجع:

- عاشور، يوسف جمعة (٢٠٠٨). "حيث" في القرآن الكريم استعمالا ودلالة. **مجلة الجامعة الاسلامية - غزة**، ١٦ (١)، ١٤١-١٨٦. تاريخ الاسترجاع ١٧ مايو ٢٠٠٩، من: http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/articles

النص:

(عاشور، ٢٠٠٨)

بحوث في دورية الكترونية

قائمة المراجع:

- رسول، خليل إبراهيم؛ وكاظم، علي مهدي (٢٠٠٥). الاختبارات النفسية: الحلقة الأضعف في العملية الإرشادية (نسخة الكترونية). **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية - تونس**، ٢ (٦)، ٥٦-٦٢.

النص:

- (رسول وكاظم، ٢٠٠٥)

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
تقدير الذات والمشاركة في نشاطات حصة التربية البدنية والرياضية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر *(باللغة العربية)*	حشايشي عبد الوهاب يعقوب العيد جامعة مسيلة	١- ١٨
الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي في محافظة عجلون بالأردن *(باللغة العربية)*	رامي عبدالله طشطوش جامعة القصيم رانية عيسى مزاهرة جامعة عجلون الوطنية الخاصة	١٩- ٥١
الخصائص السيكومترية المختصرة المعرّبة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة (BMSLSS) في البيئة السورية *(باللغة العربية)*	إمطانيوس ميخائيل جامعة دمشق	٥٣ -٧٣
تقصي معتقدات معلمي التربية الرياضية قبل وبعد الخدمة نحو مواصفات وأداور معلم التربية الرياضية *(باللغة الإنجليزية)*	ناصر الرواحي جامعة السلطان قابوس	١- ١٣
مقارنة معاملات مقترحة لملائمة استجابة الفرد المعتمدة على البواقي مع معاملات رايت في النموذج الثلاثي لنظرية الاستجابة الثنائية للمفردة في الاختبارات المقننة *(باللغة الإنجليزية)*	راشد المحرزي جامعة السلطان قابوس	١٤- ٣٦

تقدير الذات والمشاركة في نشاطات حصة التربية البدنية والرياضية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر

حشايشي عبد الوهاب ويعقوب العيد
ahed37@yahoo.fr yakoub16@yahoo.fr
جامعة مسيلة، الجزائر

استلم بتاريخ: ٢٠١٠/٤/٢٣ عدل بتاريخ: ٢٠١٠/٩/٢٦ قبل بتاريخ: ٢٠١٠/١٠/١٧

هدفت الدراسة إلى تعرف الفروق في تقدير الذات بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المشاركين في حصة التربية البدنية والرياضية تبعا للجنس (ذكور – إناث)، ونمط المشاركة(عالية – منخفضة). وهذا ضمن المنهج الوصفي؛ حيث اشتملت مجموعة الدراسة على ٣٠٥ تلاميذ، من تلاميذ ثانوية رقيعي البشير بولاية سطيف (١٣٦ تلميذا، و١٦٩ تلميذة)، بعد أن تم اختيارهم حسب حجم وطبيعة المشاركة لدى التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية، وذلك اعتمادا على رأي أساتذة المادة بالثانوية، ومن ثم طبق عليها مقياس تقدير الذات والذات البدنية لفوكس وكوربين Fox and Corbin ،ومقياس تقدير الذات لروزنبيرغ Rosenberg.

وقد خلصت الدراسة إلى وجود فرق في تقدير الذات وخاصة تقدير الذات البدنية بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية والمنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي، كما أسفرت عن وجود فروق في تقدير الذات بين الجنسين وخاصة بين التلاميذ ذوي المشاركة المنخفضة في الحصة ، كما بينت الدراسة أن مشاركة التلميذات في حصة التربية البدنية لا تتأثر بمستوى تقدير الذات. وقد أكد الباحثان في التوصيات على توعية التلميذات وأهليهن بأهمية الممارسة الرياضية والتربية البدنية على الجانب الصحي واللياقة البدنية...

الكلمات المفتاحية : المشاركة، حصة التربية البدنية، المراهقة، تقدير الذات، مرحلة التعليم الثانوي.

Self esteem and student participation in the activities of physical education and sport at high school education in Algeria

Hechaichi Abdelouaheb & Yaqub Al Eid
Msila University

The purpose of the present study was to investigate the difference between high school female and male students regarding participation in the lessons of physical education and self-esteem. The sample of this study comprised 305 students (136 males, 169 females). The Rosenberg self-esteem scale, and the Fox and Corbin physical self perception profile were administered to them. Results of the study revealed significant differences in self-esteem, particularly in physical self-esteem between students with high participation and students with low participation in physical education, as well as gender differences in self-esteem especially among students with low participation in the lesson of physical education. Results also demonstrated that the participation of female students in the lesson of physical education was not affected by the self esteem level.

Key words: Physical education lesson, Adolescence, Self esteem, High school education.

مقدمة:

يعد تقدير الذات من أهم الأبعاد المتعلقة بشخصية الإنسان، والمؤثرة في سلوكه، حيث يرى سونستروم Sonstroem أن تقدير الذات هو "درجة شعور الأفراد بإيجابية نحو ذواتهم" (Ekeland, et al, 2005). أما فورتن برونو (Fortin, 1999) فيرى أن تقدير الذات هو "اتجاه أو موقف داخلي حول فردية الشخص وقيمته وأهميته، أو هو معرفة الذات وتقبلها ومحبتها كما هي بصفاتها وحدود مقدرتها".

بينما لا يعتبر برادن حسب ما جاء في(Mruk,1999) أن تقدير الذات اتجاه أو موقف داخلي، بل يرى في تقدير الذات، "حاجة متأصلة في الإنسان تدفعه للشعور بقيمته وأهميته، وما يترتب عنها من سلوك بغرض إشباعها".

وحسب ماسلو Maslow.A في هرمية الحاجات، فإن الحاجة إلى تقدير الذات والحاجة للاحترام عند الشخص تظهر مباشرة بعد تحقيق حاجاته من العيش والبقاء، والأمن والراحة، و التبعية والانتماء في تسلسلها المطرد (القذافي،٢٠٠١).

وتظهر الحاجة إلى تقدير الذات بشكل جلي في مرحلة المراهقة (Bowker,2006)، حيث إن التغيرات البيولوجية والمرفولوجية للمراهق يترتب عليها تطور في مفهومه لذاته، ويصبح مهوسا بتعرف أراء الآخرين نحوه بشكل عام، ونحو جسده في صورته الجديدة بشكل خاص، وهذا ما ذكرته (Fraise,1996).

وفي هذا الإطار، فإن التراث العلمي يزخر بالدراسات والأبحاث حول تقدير الذات في مرحلة المراهقة، لبحث علاقته بمختلف المتغيرات كالجنس والعمر والصحة... من حيث تأثره وتأثيره فيها، حيث قامت (Chapman & Mullis, 2002) بدراسة هدفت إلى تعرف الفروق في مستوى تقدير الذات بين الجنسين، حيث شملت مجموعة الدراسة (٣٦١) تلميذا (١٤٦ذكرا، ٢١٥إنثى) من مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بولاية فلوريدا، وقد تم استخدام مقياس Coopersmith لتقدير الذات في صورته المصغرة. وقد خلصت الدراسة إلى وجود فروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث في ٦ بنود من ضمن ٢٥ بندا بالمقياس، وأن ٥ بنود من بين البنود الست هي لصالح الذكور. كما أن الدراسات الحديثة أشارت إلى أن المراهقين والمراهقات يعيشون مشاكل في جوانب مختلفة من حياتهم، ولذا يقترح الباحثان أن تؤخذ هذه الاختلافات بعين الاعتبار عند اختيار بنود لقياس موحد.

وفي دراسة (النيال وكفافي، ١٩٩٥) التي هدفت إلى تعرف التغير الذي يحدث لصورة الجسم وفق متغير العمر وعلاقته بتقدير الذات، حيث شملت مجموعة الدراسة (٣٠٦) مراهقات قطريات و(٣٢٥) مراهقاتمصر ية (من١٤إلى٢٢سنة).

وخلصت الدراسة إلى اختلاف في صورة الجسم بين مراهقات المجموعة القطرية و المجموعة المصرية، كما أظهرت وجود ارتباط وثيق بين صورة الجسم والرضا عنها وتقدير الذات.

كما قامت (سيف ١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر كل من الشعور بالأمن وجنس التلميذ بتقدير الذات عند المراهقين، حيث تكونت مجموعة الدراسة من (٤٦٨) تلميذا من تلاميذ الصف العاشر والأول والثاني الثانوي بمدارس عمان

الأولى والتابعة لوزارة التربية والتعليم. وقد خلصت إلى وجود فروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وحسب درجة الشعور بالأمن ولصالح التلاميذ ذوي مستوى الأمن المرتفع.

وقامت (Cherry,1991) بدراسة هدفت إلى مقارنة تقدير الذات بين المراهقين المعوقين جسديا مع المراهقين الأصحاء جسديا. حيث تكونت مجموعة الدراسة من (٩٨)معوقا (ذكورا وإناث) من المصابين بالشلل الدماغي والصلب المشقوق، ومن (٦٠)صحيحا (ذكور وإناث) تراوحت أعمارهم ما بين (١٣، ١٩سنة). وقد استخدمت الباحثة مقياسPiers-Harris ومقياسRosenberg لتقدير الذات، ومقياس الدعم الاجتماعي. وتوصلت إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات بين المعاقين والأصحاء عند تلقي الدعم الاجتماعي من طرف العائلة أو الأصدقاء.

وفي هذا الإطار، أشار رايدن وشيباتا حسب ما جاء في (النيال وكفافي، ١٩٩٥)، إلى أن الرضا عن صورة الجسم يجعل الفرد أكثر فاعلية مع الآخرين، فضلا عن إقدامه على المواجهة الواثقة. بينما الشعور بعدم الرضا عن صورة الجسم يجلب عدم الارتياح وضعف الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الفرد لذاته.

وقد أكد (Fox,1997) ذلك موضحا أن من بين جوانب تقدير الذات الأكثر تعرضا للإصابة في مرحلة المراهقة هو تقدير الذات البدنية وما تشمله من جاذبية جسمية وكفاءة بدنية. بينما أشار (Harter,1997) إلى أن الشعور بإيجابية نحو الذات البدنية أو الرضا عنها يعد عاملا مهما في التنبؤ بتقدير الذات وخاصة عند المراهقات.

ومن هذه الزاوية،جاءت الدراسات التي تبحث في تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة في النشاطات الرياضية والتربية البدنية، حيث قامت (Bowker,2006) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين المشاركة في الرياضة وتقدير الذات عند التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، اشتملت مجموعة الدراسة على (٣٨٢)تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس إلى الصف الثامن بإحدى المدارس الكندية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين مشاركة التلاميذ ذكورا وإناثا في الرياضة وتقدير الذات، كما بينت وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات البدنية.

وكذا دراسة (Bizzoni, et al. 2004) والتي هدفت إلى تعرف أثر ممارسة رياضة التايكواندو على تقدير الذات للأطفال والمراهقين. وقد تكونت مجموعة الدراسة من (١٠٨) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين ٨ ، ١٦ سنة بمونتريال. وقد طبق عليهم مقياس Harter**(1985)** لإدراك الذات وتقديرها، وهذا على مرتين في بداية الدراسة وبعد ١٠ حصص تدريبية. وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود تأثير لرياضة التايكواندو على تقدير الذات للأطفال والمراهقين.

أما دراسة (Margas,2001) فهدفت إلى تعرف تأثير تشكيل المجاميع المتجانسة وغير المتجانسة من التلاميذ في حصص التربية البدنية والرياضية على تقدير الذات ومفهوم الذات البدنية، حيث شملت مجموعة الدراسة (٨٦) تلميذا (٤٤ من الذكور، ٤٢ من الإناث) وبأعمار تراوحت ما بين ١٢ ، ١٥ سنة. وقد قسمت إلى مجموعتين واحدة متجانسة بها (٥١) تلميذا وأخرى غير متجانسة بها (٣٥) تلميذا.

وتمت التجربة في ظروف تعليمية حقيقية لمدة ٦ أسابيع متتالية في دروس الجمباز. وتم تطبيق مقياس تقدير الذات البدنية Ninot,G (2000) في بداية التجربة وفي نهايتها. وتوصلت إلى وجود أثر معنوي لتقدير الذات في متغير الكفاءة الرياضية، ولم تجد اثرا معنويا في متغيري إدراك القيمة البدنية، وتقدير الذات العام لكلتا المجموعتين.

بينما قامت (Titard, et al, 2000) بدراسة تعرف العلاقات بين مفهوم الذات البدنية العامة وتقدير الذات عند المراهقات الرياضيات وغير الرياضيات. وخلصت فيها إلى أن تقدير الذات لمجموع المراهقات هو عامل مهم في بناء الذات، ويرتبط إيجابيا مع جانب الصحة والمظهر، ومع الوعي بالذات البدنية العامة،وإن كان ارتباط بعد الصحة أكثر بالمجموعة الرياضية، بينما بعد المظهر البدني أكثر بالمجموعة غير الرياضية. مما يجعل من هذه النتائج عاملا مهما في التنبؤ بتصرفات الرياضيين التي تبعث على القلق وتستدعي الانتباه.

كما وقد بينت دراسة (Salokun, 1994) حدوث تغيرات إيجابية في مفهوم الذات لدى مجموعة من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم ما بين ١٢ ، ١٨ عاما نتيجة لتحصيلهم عدد من المهارات الرياضية وتحسنهم في الألعاب بعد تدريب لمدة ١٠ أسابيع.

ومجمل القول، فإن هذه الدراسات حول علاقة تقدير الذات بالمشاركة في النشاط البدني، تدعم ما ذكره كل من (Taylor,1995; Richman et Shaffer,2000) أن المشاركة في النشاطات الرياضية قد تكون سببا في الرضا عن الذات وتقديرها إذا أدت إلى إظهار الجاذبية البدنية أو القيمة والكفاءة البدنية، أو سببا في المعاناة إن أدت إلى عكس ذلك.

مشكلة الدراسة

يصطدم أستاذ التربية البدنية والرياضية بظاهرة تباين مشاركة التلاميذ في نشاطات الحصة، حيث يظهر بعض التلاميذ تصرفات تنم إما عن استثمار جسمي؛ حيث يقبلون بحماس على الممارسة، وإما عكس ذلك؛بحيث يتخاذل أو يحجم التلاميذ عن الممارسة. وهذه التصرفات الأخيرة تصعب من مهمة الأستاذ التربوية.

وفي هذا السياق يذكر (Missoum, 1986) أن التلاميذ في حصة التربية البدنية يعيشون تجربة جسمية ، تظهر فيها درجة استثمارهم لأجسامهم في النشاط المقترح حسب طبيعة مشاركتهم وشكلها وشدتها في النشاط.

إن هذه الظاهرة لا يقتصر وجودها عند أستاذ دون آخر -ذكرا كان أم أنثى-، أو مؤسسة تعليمية دون أخرى، ولا تقتصر على بلد دون آخر، بل هي عامة الشيوع وتمس التلاميذ ذكورا وإناثا، في المرحلة الإعدادية كما في المرحلة الثانوية، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات حسب ما جاء في (Piéron,1993).

وقد جاء في دراسة (Pimentel et Piéron,1990) أن لخصائص التلاميذ البدنية والمهارية أثرا على تباين المشاركة في حصة التربية البدنية. كما أظهرت دراسة (Choquet et Ledoux,1994) أن من أسباب تباين المشاركة في الأنشطة الرياضية ربطها بجنس التلميذ ، فمثلا ترتبط ممارسة كرة القدم والفنون القتالية بالذكور، بينما الرقص والجمباز الإيقاعي تخص الإناث.

وبالمقابل، فإن الحديث عن تلميذ المرحلة الثانوية يعني الحديث عن مراهق، وما يحدث له من تغيرات على الصعيد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي..(Bowker, 2006) تجعله يعيد النظر في مفاهيمه ويصبح تفكيره في ذاته وجسمه وما آل إليه محل اهتمام، ومبعث سعادة أو أسى، وتتعزز بذلك الحاجة إلى تقدير الذات وتقبّلها. فيعمل على تبني السلوك الذي يحقق ذلك، فتجده يتصرف وفقا للظروف التي توجهه بطريقة يُقبل فيها على ما يزيد رضاه وتقديره لذاته، ويبتعد أو يحاول تجنب كل ما يراه يُنقص من تقديره لها. ومن ثم فإن معرفة سلوك التلميذ تجاه الموضوعات المختلفة، ومن بينها نمط مشاركته في حصص التربية البدنية والرياضية يصبح ذا أهمية في التنبؤ بكيفية تقديره لذاته وثقته بنفسه، وهو ما يسعى الباحثان إلى تعرفه من خلال هذه الدراسة والتي تهدف إلى تعرف:

١- مدى الاختلاف في تقدير الذات بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية والمنخفضة في مرحلة التعليم الثانوي.
٢- مدى الاختلاف في تقدير الذات بين التلميذات ذوات المشاركة العالية و المنخفضة في مرحلة التعليم الثانوي.
٣- مدى الاختلاف في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية في نشاطات حصة التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي.
٤- مدى الاختلاف في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي.

ومن هذا المنطلق يتساءل الباحثان إذا ما كان يختلف تقدير الذات بين من يميل أو يشترك في نشاطات حصة التربية البدنية وبين من يتردد أو يحجم عن المشاركة فيها. بمعنى آخر يحاول الباحثان في هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- هل يوجد فرق معنوي في تقدير الذات بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية والمنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي؟
٢- هل يوجد فرق معنوي في تقدير الذات بين التلميذات ذوات المشاركة العالية والمنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي؟
٣- هل يوجد فرق معنوي في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية في نشاطات حصة التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي؟
٤- هل يوجد فرق معنوي في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي؟

أهمية الدراسة

وبناء على ما تقدم ذكره فإن أهمية الدراسة تتمثل في رأي الباحثين- في ما يلي:

- تعد هذه الدراسة من أحدث الدراسات بالجزائر، والمتعلقة بموضوع تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة في نشاطات التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي.
- تعرف تقدير الذات العام والذات البدنية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ذكورا وإناثا.
- إمكانية التنبؤ بمستوى تقدير الذات للتلاميذ من خلال نسبة مشاركتهم في حصص التربية البدنية، أو العكس.
- مساعدة أستاذ التربية البدنية والرياضية على رفع نسبة مشاركة التلاميذ في الحصة، من

خلال خلق ظروف عمل تسمح برفع مستوى تقدير الذات لديهم.

مصطلحات الدراسة

تقدير الذات: هو درجة شعور الفرد بإيجابية نحو ذاته (Ekeland, et al, 2005). وكذلك هو تقييم الفرد لقيمته الذاتية حسب سوزن هارتر Harter.S (Bizzoni, et al, 2004).

أما التعريف الإجرائي لتقدير الذات هو:مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الفرد من جراء استجاباته على مقياس روزنبيرغ لتقدير الذات، أو استجاباته على مقياس فوكس وكوربن لتقدير الذات والذات البدنية.

المشاركة في نشاطات التربية البدنية: هي درجة الاستثمار الجسمي للتلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية (Missoum, 1986).

أما التعريف الإجرائي للمشاركة في حصة التربية البدنية هي: كل ما يقوم به التلميذ من سلوك يقصد منه تحقيق الأهداف التربوية بحصة التربية البدنية، ويتم تحديد مستوى مشاركة التلميذ من خلال رأي أستاذ المادة. مستندا في ذلك إلى جملة من المؤشرات والتي من بينها . كمعيار للحكم على المشاركة العالية. ندرة الغياب عن الدرس، الحضور باللباس الرياضي، تنفيذ التمارين والمهام المطلوبة، مظاهر الغبطة والسرور في أثناء المشاركة في التمارين، مساعدة المعلم في بعض المهام بالدرس.

أما معيار الحكم على المشاركة المنخفضة فمن بين مؤشراته: كثرة الغياب، الحضور للدرس من دون لباس رياضي، الحضور باللباس الرياضي وعدم المشاركة بحجة المرض أو التعب، المشاركة في المهمةالمقترحة بالدرس ثم سر عان ما يخرج عن النشاط المطلوب، التوارى عن أنظار المعلم للتهرب من المشاركة في النشاط المقترح بالدرس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته لهذا النوع من الدراسات.

مجموعة الدراسة:

تم اختيار مجموعة الدراسة بطريقة مقصودة من حيث نمط المشاركة في حصة التربية البدنية من خلال مساعدة أساتذة المادة في تحديدها، وعشوائية من حيث خصائص التلاميذ والمستوى الدراسي. بعدها تم توزيع مقياسي تقدير الذات على ٤٠٠ تلميذ من تلاميذ ثانوية "رقيعي البشير" بولاية سطيف بالجزائر. وبعد استرجاعها تم استبعاد كل تلميذ لم يجب على المقياس أو بعض عباراته. وهكذا أصبح أفراد المجموعة يقدر ب ٣٠٥ تلاميذ (١٣٦ من الذكور، ١٦٩ من الإناث).

أدوات الدراسة: تم الاعتماد في هذه الدراسة على:

١. مقياس تقدير الذات لـ Rosenberg : وقد تم الاعتماد على الصورة الفرنسية بعد ترجمتها للغة العربية، وهو يتضمن ١٠عبارات تصف تقييم الفرد لذاته وشعوره نحوها، وعلى الفرد الإجابة عن كل عبارة طبقا لدرجة توافقها مع شعوره نحو ذاته وقيمته على سلم من ٤ تدريجات.
٢. مقياس تقدير الذات والذات البدنية لـ Fox and Corbin ، وقد تم الاعتماد على الصورة الفرنسية بعد ترجمتها للغة العربية، وهو يتضمن ٢٥عبارة مقسمة إلى ٦أبعاد، تصف تقييم الفرد لذاته عموما وتقدير ذاته البدنية خصوصا وشعوره نحوها، وعلى الفرد الإجابة عن كل عبارة طبقا لدرجة توافقها مع شعوره نحو ذاته وقيمته على سلم من ٥ تدريجات.

صدق أداتي القياس:

تم التأكد من صدق المقياسين بطريقة صدق المحتوى، حيث تم عرض عبارات الأداتين في صورتهما الفرنسية على أستاذين من أساتذة اللغة الفرنسية، حيث تمت ترجمتهما باللغة عربية بطريقة تحفظ المعنى الأصلي للعبارات. بعدها تم عرض النسختين باللغة العربية على أساتذة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية والمقدر عددهم ب١٠محكمين في تخصصات علم النفس والتربية وفي التربية البدنية، حيث تم تعديل في بعض فقرات الأداتين من حيث اللغة بما يتناسب وتلاميذ المرحلة الثانوية، وكذا تعديل في سلم مقياس Fox and Corbin من ٦ تدريجات في النسخة الفرنسية (أبدا، قليلا جدا، قليلا، كافي، كثيرا، دائما)، إلى ٥تدريجات(أبدا، قليلا، نوعا ما، كثيرا، دائما). وهكذا تم تقديم المقياسين في صورتهما العربية (ملحق ١ و ٢) على أفراد عينة الدراسة.

ثبات أداتي القياس:

تم حساب ثبات المقياسين بطريقة إعادة الاختبار بعد أسبوعين على مجموعة استطلاعية قوامها ١٠ذكور و١٠إناث من ذات الثانوية المستخدمة في الدراسة لاحقا. وقد تمتع المقياسين بدرجات مقبولة من الثبات، حيث كان معامل الارتباط على مقياس Rosenberg عند الذكور هو: r=٠.٧٩ ،وبمستوى دلالة ٠.٠١ =α، وعند الإناث r=٠.٨٣ وبمستوى دلالة ٠.٠١ =α.

أما معامل الارتباط على مقياسFox and Corbin فكان كما هو موضح في الجدول رقم(١)

الجدول رقم (١)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس(فوكس، كوربين) للتلاميذ والتلميذات باستخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون

أبعاد المقياس	العبارات	التلاميذ (ن=١٠)		التلميذات (ن=١٠)	
		معامل الثبات	مستوى دلالةα	معامل الثبات	مستوى α
تقدير الذات العام	٢٣.١٩.١٣.٧.١	٠.٨٢	٠.٠١	٠.٧٤	٠.٠١
إدراك القيمة البدنية	٢٤.٢٠.١٤.٨.٢	٠.٩٢	٠.٠١	٠.٧٦	٠.٠١
التحمل(المطاولة)	٢٥.٢١.١٥.٩.٣	٠.٩٣	٠.٠١	٠.٨٦	٠.٠١
الكفاءة الرياضية	٢٢.١٦.١٠.٤	٠.٧٦	٠.٠١	٠.٧٥	٠.٠١
المظهر البدني	١٧.١١.٥	٠.٦٢	٠.٠٥	٠.٨١	٠.٠١
القوة البدنية	١٨.١٢.٦	٠.٨٠	٠.٠١	٠.٨٢	٠.٠١

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، وكذا اختبار (ت) ستودنت.

نتائج الدراسة

أولا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ونصه" هل يوجد فرق في تقدير الذات بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية والمنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي؟

١-١-فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Rosenberg: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتلاميذ ذوي المشاركة العالية و المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية ، ثم حساب قيمة (ت) لتوضيح الفرق في تقدير الذات، وهذه ما يوضحه الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

خلاصة نتائج اختيار (ت) للفروق في تقدير الذات بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية والمنخفضة على(مقياس روزنبيرغ)

التلاميذ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى دلالةα
تلاميذ ذوو مشاركة عالية	١١١	٣١.٦٣	٣.٨٧	٢.٠٣٢	٠.٠٥
تلاميذ ذوو مشاركة منخفضة	٢٥	٢٦.٢٠	٥.٠٧		

يتضح من الجدول رقم (٢) أنه يوجد فرق معنوي في تقدير الذات بين التلاميذ ذو ي المشاركة العالية و المنخفضة في حصة التربية البدنية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٢.٠٣٢ وهي بمستوى دلالة ٠.٠٥ =**α** ، وهي لصالح التلاميذ ذوي المشاركة العالية في حصص التربية البدنية.

١ - ٢ -فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Fox and Corbin: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتلاميذ ذوي المشاركة العالية و المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية ، ثم حساب قيمة (ت) لتوضيح الفروق في تقدير الذات والذات البدنية، وهذا موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

خلاصة نتائج اختيار (ت)للفروق في تقدير الذات بين التلاميذ ذو ي المشاركة العالية و المنخفضة على(مقياس فوكس،كوربين)

أبعاد المقياس	تلاميذ ذوو مشاركة عالية(ن=١١١)		تلاميذ ذوو مشاركة منخفضة(ن=٢٥)		ت المحسوبة	مستوى دلالةα
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	لمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تقدير الذات العام	١٨.٩٤	٣.٣١	١٦.٢٠	٢.٤٧	٢.٥٧	٠.٠٥
إدراك القيمة البدنية	١٩.٤٣	٣.٤٣	١٦.١٦	٢.٩٨	٢.١٧٢	٠.٠٥
التحمل (المطاولة)	١٨.٢٧	٣.٩١	١٧	٣.٢٥	٠.٠٩٧	غير دال
الكفاءة الرياضية	١٤.٤٢	٣.٠٦	١٢	٢.١٤	٢.٢٧	٠.٠٥
المظهر البدني	١١.٣١	٢.١٩	١٠.٤٨	٢.١٨	٠.٠٩٣	غير دال
القوة البدنية	١٠.٥٣	٢.٢٤	٩.٩٢	١.٩٣	٠.١٧٣	غير دال

يبين الجدول رقم(٣) أنه توجد فروق معنوية عند مستوى الدلالةα=٠.٠٥ في أبعاد : تقدير الذات العام، وا ٍدراك القيمة البدنية، والكفاءة الرياضية بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية والمنخفضة في حصة التربية البدنية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة في هذه الأبعاد على التوالي:(٢.٥٧)، (٢.١٧٢)، (٢.٢٧). بينما لم توجد فروق معنوية في أبعاد : التحمل،و المظهر البدني، والقوة البدنية.

ثانيا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ونصه" هل يوجد فرق في تقدير الذات بين التلميذات ذوات المشاركة العالية والمشاركة المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي؟

٢ - ١ -فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Rosenberg: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتلميذات ذوات المشاركة العالية والمشاركة المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية ثم حساب قيمة (ت) لتوضيح الفرق في تقدير الذات ، وهذا ما سيوضحه الجدول رقم٤

الجدول رقم (٤)

خلاصة نتائج اختبار (ت) للفروق في تقدير الذات بين التلميذات ذوات المشاركة العالية و المنخفضة على(مقياس روزنبيرغ)

التلاميذ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى دلالةα
تلميذات ذوات مشاركة عالية	٩١	٢٩.٨٥	٥.٤٥	٠.٠٠١	غير دال
تلميذات ذوات مشاركة منخفضة	٧٨	٢٧.١٨	٥.٠٧		

يتضح من الجدول رقم (٤) أنه لا يوجد فرق معنوي عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) في تقدير الذات بين التلميذات ذوات المشاركة العالية و المنخفضة في حصة التربية البدنية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٠.٠٠١ .

٢ - ٢ -فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Fox and Corbin: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتلميذات ذوات المشاركة العالية و المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية ، ثم حساب قيمة (ت) وذلك لتوضيح الفروق في تقدير الذات والذات البدنية، وهذا ما سيوضحه الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

خلاصة نتائج اختبار (ت) للفروق في تقدير الذات بين التلميذات ذوات المشاركة العالية و المنخفضة على(مقياس فوكس، كوربين)

أبعاد المقياس	تلميذات ذوات مشاركة عالية(ن=٩١)		تلميذات ذوات مشاركة منخفضة(ن=٧٨)		ت المحسوبة	مستوى دلالةα
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تقدير الذات العام	١٨.١٥	٣.٧١	١٧.٤٧	٤.١٧	٠.٢٦٩	غير دال
إدراك القيمة البدنية	١٧.٣١	٤.٠٨	١٦.٦٤	٤.٣٨	٠.٣١٠	غير دال
التحمل (المطاولة)	١٤.٠٧	٣.٧٤	١٣.٤٥	٣.٦٢	٠.٢٨٠	غير دال
الكفاءة الرياضية	١٢.٤١	٣.٤٢	١٠.٩٩	٣.٣٤	٠.٠٠٧	غير دال
المظهر البدني	١٠.٨٦	٢.٢٠	١١.٠٤	٢.٣٢	٠.٦٠٤	غير دال
القوة البدنية	٠٨.٢٩	٢.٦٦	٧.٢٦	٢.٨٢	٠.٠٢١	غير دال

يبين الجدول رقم(٥) أنه لا توجد فروق معنوية في كل أبعاد المقياس عند مستوى الدلالة α=٠.٠٥ بين التلميذات ذوات المشاركة العالية و المشاركة المنخفضة في حصة التربية البدنية،

حيث بلغت قيمة (ت) في بعد تقدير الذات العام(٠.٢٦٩)، وفي بعد إدراك القيمة البدنية(٠.٣١٠)، وفي بعد التحمل (المطاولة)(٠.٢٨٠)، وفي بعد الكفاءة الرياضية(٠.٠٠٧)، وفي بعد المظهر البدني(٠.٦٠٤)، وفي بعد القوة البدنية(٠.٠٢١).

ثالثا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ونصه " هل يوجد فرق في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية في نشاطات حصة التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي؟

٣ - ١ -فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Rosenberg: تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية للتلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية والمنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية ، ثم حساب قيمة (ت) لتوضيح الفرق في تقدير الذات ، وهذا موضح على الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

خلاصة نتائج اختبار (ت) للفروق في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية على(مقياس روزنبيرغ)

التلاميذ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى دلالةα
تلاميذ ذوو مشاركة عالية	١١١	٣١.٦٣	٣.٨٧	٠.٠١٠	غير دال
تلميذات ذوات مشاركة عالية	٩١	٢٩.٨٥	٥.٤٥		

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه لا يوجد فرق معنوي عند مستوى الدلالة α=٠.٠٥ في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية في حصة التربية البدنية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٠.٠١٠ .

٣-٢-فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Fox and Corbin: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية في نشاطات حصة التربية البدنية ، ثم حساب قيمة (ت)لتوضيح الفروق في تقدير الذاتو الذات البدنية كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

خلاصة نتائج اختبار (ت) للفروق في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية على (مقياس فوكس، كوربين)

أبعاد المقياس	تلاميذ ذوو مشاركة عالية(ن=١١١)		تلميذات ذوات مشاركة عالية(ن=٩١)		ت المحسوبة	مستوى دلالةα
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تقدير الذات العام	١٨.٩٤	٣.٣١	١٨.١٥	٣.٧١	٠.١٢	غير دال
إدراك القيمة البدنية	١٩.٤٣	٣.٤٣	١٧.٣١	٤.٠٨	٠.٠٠٠	غير دال
التحمل (المطاولة)	١٨.٢٧	٣.٩١	١٤.٠٧	٣.٧٤	٣.٧٧٠	٠.٠١
الكفاءة الرياضية	١٤.٤٢	٣.٠٦	١٢.٤١	٣.٤٢	٢.١٠٢	٠.٠٥
المظهر البدني	١١.٣١	٢.١٩	١٠.٨٦	٢.٢٠	٠.١٤٢	غير دال
القوة البدنية	١٠.٥٣	٢.٢٤	٠٨.٢٩	٢.٦٦	١.٣٦٣	غير دال

يبين الجدول رقم(٧) أنه توجد فروق معنوية في أبعاد كل من التحمل (المطاولة)، والكفاءة الرياضية بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية في حصة التربية البدنية ، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة على التوالي (٣.٧٧٠) عند مستوى الدلالة ٠.٠١ =**α** ، (٢.١٠٢) عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ =**α** . بينما لم توجد فروق معنوية في الأبعاد المتبقية من المقياس عند مستوى الدلالة α=٠.٠٥ بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية في حصة التربية البدنية، حيث بلغت قيمة (ت) في بعد تقدير الذات العام(٠.١٢)، وفي بعد

إدراك القيمة البدنية(٠.٠٠٠)، وفي بعد المظهر البدني(٠.١٤٢)، وفي بعد القوة البدنية(١.٣٦٣).

رابعا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ونصه " هل يوجد فرق في تقدير الذات بين والتلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية في مرحلة التعليم الثانوي؟

٤-١-فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Rosenberg: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتلاميذ ذوي المشاركة العالية و المشاركة المنخفضة، ثم حساب قيمة (ت) لتوضيح الفرق في تقدير الذات كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

خلاصة نتائج اختيار (ت) للفروق في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة على(مقياس روزنبيرغ)

التلاميذ	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى دلالةα
تلاميذ ذوو مشاركة منخفضة	٢٥	٢٦.٢٠	٥.٠٧	٠.٤١	غير دال
تلميذات ذوات مشاركة منخفضة	٧٨	٢٧.١٨	٥.٠٧		

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه لا يوجد فرق معنوي عند مستوى الدلالة α=٠.٠٥ في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة في حصة التربية البدنية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٠.٤١ .

٤-٢-فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Fox and Corbin: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية، ثم حساب قيمة (ت)، وذلك لتوضيح الفروق في تقدير الذات والذات البدنية وهذا هو يوضحه الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

خلاصة نتائج اختيار (ت) للفروق في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة على (مقياس فوكس،كوربين)

أبعاد المقياس	تلاميذ ذوو مشاركة منخفضة(ن=٢٥)		تلميذات ذوات مشاركة منخفضة(ن=٧٨)		ت المحسوبة	مستوى دلالةα
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تقدير الذات العام	١٦.٢٠	٢.٤٧	١٧.٤٧	٤.١٧	٠.٠٦٦	غير دال
إدراك القيمة البدنية	١٦.١٦	٢.٩٨	١٦.٦٤	٤.٣٨	٠.٥٣٧	غير دال
التحمل (المطاولة)	١٧	٣.٢٥	١٣.٤٥	٣.٦٢	٣.٢٩٥	٠.٠١
الكفاءة الرياضية	١٢	٢.١٤	١٠.٩٩	٣.٣٤	٠.٠٨١	غير دال
المظهر البدني	١٠.٤٨	٢.١٨	١١.٠٤	٢.٣٢	٠.٢٧٨	غير دال
القوة البدنية	٩.٩٢	١.٩٣	٠٧.٢٦	٢.٨٢	٢.١٨٣	٠.٠٥

يبين الجدول رقم(٩) أنه توجد فروق معنوية في أبعاد كل من التحمل (المطاولة)، والقوة البدنية المحسوبة على التوالي (٣.٢٩٥) عند مستوى الدلالة α=٠.٠١ ، (٢.١٨٣) عند مستوى الدلالة α=٠.٠٥ . بينما لم توجد فروق معنوية في الأبعاد المتبقية من المقياس عند مستوى الدلالة α=٠.٠٥

بين التلاميذوالتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة في حصة التربية البدنية ، حيث بلغت قيمة (ت)

بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة في حصة التربية البدنية، حيث بلغت قيمة (ت) في بعد تقدير الذات العام(٠.٠٦٦)، وفي بعد إدراك القيمة البدنية(٠.٥٣٧)، وفي بعد الكفاءة الرياضية(٠.٠٨١)، وفي بعد المظهر البدني(٠.٢٧٨).

مناقشة النتائج

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

١-١- فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Rosenberg:

بينت النتائج وجود فرق معنوي عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) في تقدير الذات العام بين التلاميذ ذوي المشاركة العالية والمنخفضة في نشاطات حصة التربية البدنية. وهي لصالح التلاميذ ذوي المشاركة العالية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه (Bowker,2006).

وهذا يعني أن التلاميذ الذين يميلون للمشاركة بحماس في الحصة؛ حيث يواظبون على حضورها ويجدون متعة في المشاركة بأنشطتها المقترحة وما يتبعه من مظاهر الغبطة والسرور، هم أولائك الذين يقدرون أنفسهم بطريقة أفضل، وممن يتمتعون بثقة عالية بالنفس، عكس التلاميذ الذين يؤثرون التغيب عن الحصة، أو يكون
حضورهم بالحصة فقط لسبب أنها حصة إجبارية بالمنهاج الدراسي، حيث تجدهم يتهربون من المشاركة في النشاط المقترح بحجج كالشعور بالمرض أو التعب، كما أنهم كثيرو التردد عند تنفيذ التمارين؛ حيث يتوارون عن أنظار المعلم هروبا من تنفيذ النشاط المقترح، أو تجدهم سرعان ما يخرجون عن النشاط المطلوب، فهؤلاء يتمتعون بتقدير أقل بأنفسهم، وربما مشاركتهم في الحصة تسبب لهم خبرات فشل، أو تجعلهم محل ازدراء الزملاء من جراء ضعف مستواهم البدني أو المهاري.

وقد ذكر كل من(Taylor,1995) و (Richman et Shaffer,2000) أن المشاركة في النشاطات الرياضية قد تكون سببا في الرضا عن الذات وتقديرها إذا أدت إلى إظهار الجاذبية البدنية أو القيمة والكفاءة البدنية، أو سببا في المعاناة إن أدت إلى عكس ذلك.

١-٢- فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Fox and Corbin :

بينت النتائج وجود فروق معنوية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) في أبعاد: تقدير الذات العام، وا إدراك القيمة البدنية، والكفاءة الرياضية بين التلاميذذوي المشاركة العالية و المشاركة المنخفضة في حصة التربية البدنية، وهي لصالح التلاميذ ذوي المشاركة العالية، بينما لم توجد فروق معنوية في أبعاد : التحمل، المظهر البدني، والقوة البدنية. وهذه النتائج تتفق مع ما ذكرناه سالفا، حيث وافقت نتائج تقدير الذات العام على مقياس فوكس وكوربين، نتائج تقدير الذات على مقياس روزنبيرغ.

كما أن وجود الفروق في تقدير الذات على أبعاد المقياس كبعد إدراك القيمة البدنية، وبعد الكفاءة الرياضية يعزز فكرة أن عدم المشاركة في الحصة أو التخاذل عنها قد يرجع إلى إدراك أو شعور التلميذ بعدم قدرته البدنية أو المهارية على تنفيذ ما يطلب منه عند انجاز التمرين، وهذا قد يشعره بالإحراج أمام الزملاء فيفقده الثقة بالنفس، أو قد يجعله في وضع يذكّره بالقصور في كفاءته البدنية...

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

٢-١- فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Rosenberg

بينت النتائج عدم وجود فرق معنوي عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) في تقدير الذات العام بين التلاميذ والتلميذات ذوات المشاركة العالية و المنخفضة في حصة التربية البدنية. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه (Bowker,2006).

وهذا يعني أن التلميذات سواء اللواتي يملن للمشاركة بحماس في الحصة؛ حيث يشاركن في نشاطاتها وتبدو عليهن مظاهر الغبطة والسرور والمتعة عند تنفيذها، أو اللواتي لا يرغبن في المشاركة بالحصة ويحملن تقديرا متقار با للذات، مما قد يرجع عدم مشاركتهن في الحصة أو تكون مشاركتهن ضعيفة ليس بسبب الفكر ة التي يحملنها حول الذات، وا ٍنما لعدم الممارسة أو التخاذل عن الممارسة من جانبهن يكون بسبب ما يحملنه من معتقدات وتقاليد وأفكار حول أهمية الممارسة الرياضية للفتاة في ظل الاختلاط مع الذكور...

٢-٢- فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Fox and Corbin:

بينت النتائج عدم وجود فروق معنوية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) في كل أبعاد المقياس، وهذا يعني أن تقدير الذات العام، وتقدير الذات البدنية هو نفسه أو متقارب عند كل من التلميذات ذوات المشاركة العالية والمشاركة المنخفضة في حصة التربية البدنية، وهذه النتائج توافق نتائج تقدير الذات على مقياس روزنبيرغ. وهذا ما يزيد من تأكيد ما ذكرناه من أسباب في عدم أو انخفاض المشاركة عند التلميذات في

حصة التربية البدنية ...

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

٣-١- فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Rosenberg

بينت النتائج أنه لا يوجد فرق معنوي عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية في حصة التربية البدنية. وهذا يعني أن تقدير الذات بصفة عامة يتقارب بين الذكور والإناث، وأن منهم من يحمل تقديرا إيجابيا حول ذاته وا ٍن بدا الذكور أكثر تقديرا للذات من الإناث.

٣-٢- فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Fox and Corbin

بينت النتائج أنه توجد فروق معنوية في أبعاد كل من التحمل (المطاولة) عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠١)، وبعد الكفاءة الرياضية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية في حصة التربية البدنية، وهي لصالح الذكور. و هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة(Bowker,2006). بينما لم توجد فروق معنوية في الأبعاد المتبقية من المقياس عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة العالية في حصة التربية البدنية. وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي سبقتها ، حيث وافقت نتائج تقدير الذات العام على مقياس فوكس وكوربين، نتائج تقدير الذات على مقياس روزنبيرغ. كما أن وجود الفروق في تقدير الذات على أبعاد كبعد التحمل، وبعد الكفاءة الرياضية يؤكد على أن الذكور يفوقون التلميذات من حيث القدرة على التحمل واللياقة البدنية ،ورغم ذلك فإن هذا لا يؤثر على تقديرهن الجيد لأنفسهن...

رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

٤-١- فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Rosenberg

بينت النتائج أنه لا يوجد فرق معنوي عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) في تقدير الذات بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة والإن

في حصة التربية البدنية، وهذا يعني أن تقدير التلاميذ والتلميذات لذاتهمتقارب، وا ن بدا المتوسط الحسابي للتلميذات أكبر من التلاميذ، وهذا يعني أن انخفاض مشاركة التلميذات في الحصة لم يكن بسبب تقدير الذات وا نما لأسباب أخرى، عكس التلاميذ الذين وجدنا تأثر مشاركتهم في الحصة بسبب تقدير الذات الأقل إيجابية.

٤-٢- فيما يتعلق بتقدير الذات على مقياس Fox and Corbin:

بينت النتائج أنه توجد فروق معنوية في أبعاد كل من التحمل (المطاولة)، عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠١)، والقوة البدنية عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين التلاميذ والتلميذات الذكور ذوي المشاركة المنخفضة في حصة التربية البدنية، وهي لصالح التلاميذ، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه (Bowker,2006).

بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد المتبقية من المقياس عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين التلاميذ والتلميذات ذوي المشاركة المنخفضة في حصة التربية البدنية. وهذا يعني أن تقدير الذات عند التلميذات لم يتأثر بإدراكهن لضعف قدراتهن البدنية من حيث التحمل والقوة البدنية...

- على أستاذ التربية البدنية البحث واستعمال الأساليب والطرائق التعليمية والتمارين التي تسهم في رفع مستوى تقدير الذات عند التلاميذ، فهذا من شأنه تحفيز هم على المشاركة في الحصة بصفة مستمرة.

الاستنتاجات

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن الخروج بالنقاط التالية:

- يتأثر تقدير الذات بنمط المشاركة للتلاميذ في حصة التربية البدنية.
- يتأثر تقدير الذات عند التلاميذ بتقدير الذات البدنية كإدراك القيمة البدنية، والكفاءة الرياضية.
- لا يتأثر تقدير الذات بنمط مشاركة التلميذات في حصة التربية البدنية.
- تقدير الذات عند التلاميذ أعلى من التلميذات، خاصة تقدير الذات البدنية كالتحمل والقوة البدنية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالأتي:

- إجراء دراسات حول تقدير الذات والمشاركة في نشاطات التربية البدنية على مجموعات بحثية أوسع؛ من حيث مراحل التعليم، ومن حيث البيئة الجغرافية والاجتماعية بمختلف المدن.
- تصحيح المفاهيم الخطأ حول ممارسة النشاط الرياضي والتربية البدنية بالنسبة للتلميذات، وتوعيتهن وأهلهن بأهمية المزاولة الرياضية على الحفاظ على صحتهن ولياقتهن.

المرجع العربية

حراحشة، عماد خلف علي،(٢٠٠٤). **مستوى تقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. أربد – الأردن.

سيف، فاطمة محمد أمين سعيد،(١٩٩٣). **الشعور بالأمن وعلاقته بتقدير الذات عند المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان – الأردن.

لقذافي، رمضان محمد،(٢٠٠١). **الشخصية نظرياتها واختباراتها وأساليب قياسها**. **المكتب الجامعي الحديث**. الإسكندرية، مصر.

مقدم، عبد الحفيظ،(١٩٩٣). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**. ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر.

النيال، مايسه أحمد؛ كفافي، علاء الدين،(١٩٩٥). **صورة الجسم وبعض المتغيرات الشخصية لدى عينات من المراهقات**. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية – مصر.

المراجع الأجنبية

Bowker, A. (2006), Relationship Between Sports Participation and Self -Esteem During Early Adolescence. *Canadian Journal of Behavior Science*.

Bizzoni, P. C. Grenier, J. Kalinova, E. (2004). *L'Impact du taekwondo sur l'estime de soi des enfants et adolescents de 8 à 16 ans*. Département de Kananthropologie. Université de québec. Canada.

Chapman, Paula L.& Mullis, Ann K.(2002), Readdressing gender bias in the Coopersmith Self-Esteem Inventory-Short Form. *Journal of Genetic Psychology*, Vol.163. N4. Florida State University.

Choquet, M. Ledoux, S. (1994). *Adolescents enquête national*. Paris. Editions de l'INSERM. France.

Ekland,E. Heian, F. Hagen, K. B,(2005). *Can exercise improve self esteem in children and young people? A systematic review of randomized controlled trials*. Br J Sport Med. Norway.

Fox, K. R(1997).*The Physical Self: From motivation to wellbeing*. Windsor, ON: Human Kinetics. Northern Illinois University.

Fortin, B.(1999). Ce que vous devez savoir sur l'estime de soi. In l'Estime de soi. *Semaine nationale de la santé mentale*. Du 3 à 9 mai. Québec. Canada.

Fraise, G.(1996). *La Différence des sexes*. Editions PUF. Paris.

Harter, S. (1997). The development of self-representation. In W.D. Eisenberg. *Handbook of child psychology*. V3. New York.

Margas, N. Fontayne, P. (2001). *Influence des Formes de Groupement Homogène / Hétérogène en E P S sur*. L'Estime de Soi et le Concept de Soi Physique. Paris.

Missoum, G. (1986). *Psychopédagogie des activités du corps*. Ed. VIGOT. Paris.

Pieron, M. (1993). *Education Physique et Sport: Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Ed. Revue EPS. Paris: 1993.

Richman, E. L., Shaffer, D.R. (2000)."If you let me play sports": How might sport participation influence the self-esteem of adolescent females? *Psychology of Women Quarterly*.

Salokun, S.O.(1994). *Positive change in self-concept as a function of improved performance in sport. Perceptual and Motor Skills*. Institute of Physical Education. Nigeria.

Titard, S. Le Scanff, C. Ferrand, C.(2002). *Concept de soi physique et estime de soi chez les adolescentes à travers la comparaison d'une population sportive GR et non sportive*. Université de Lyon1. France

.

ملحق ١
مقيـــــاس تقـــدير الـــذات

التـــــــاريخ :..... القســـــــم..... الجـــــــنس:.....

التعليمـــات

يتضمن المقياس ٢٥ عبارة للتعبير عن المشاعر، والآراء حول الذات. المطلوب منك وضع دائرة في الخانة التي ترى تعبر عن رأيك ، أجب عن جميع العبارات، وللعلم لا توجد أ إجابة صحيحة وأخرى خطأ، لذا يرجىتحر ي الصدق قدر الإمكان.

الرقم	العبـــارات	الإجـــابة				
		أبدا	قليلا	نوعا ما	كثيرا	دائما
١	لدي رأي جيد حول نفسي					
٢	عموما ، أنا راض عن قدراتي البدنية.					
٣	لا استطيع الجري مدة طويلة دون أن أتوقف					
٤	أغلب الألعاب الرياضية أجدها سهلة.					
٥	لا أحب مظهري البدني كثيرا					
٦	أعتقد أنني قوي					
٧	هناك الكثير من الأشياء ارغب في تغييرها بذاتي					
٨	من الناحية البدنية، أنا سعيد بما استطيع فعله.					
٩	سأكون جيدا في اختبار للتحمل.					
١٠	أجدني جيدا في جميع الألعاب الرياضية.					
١١	أستمتع عندما أرى جسمي.					
١٢	سأكون جيدا في اختبار للقوة.					
١٣	كثيرا ما اندم على ما قمت به من أفعال.					
١٤	أنا واثق من قدراتي البدنية(اللياقة).					
١٥	أعتقد أن بإمكاني الجري لفترة طويلة دون أن أتعب.					
١٦	أستطيع تدبر أمري في جميع الألعاب الرياضية.					
١٧	لا أحد يراني(أو يجدني) جميلا					
١٨	أنا أول من يعرض خدماته في الوضعيات التي تتطلب القوة.					
١٩	كثيرا ما أخجل من نفسي.					
٢٠	عموما، أنا فخور بقدراتي(لياقتي) البدنية.					
٢١	باستطاعتي جري مسافة ٥ كلم دون توقف.					
٢٢	أتفوق عند ممارسة الألعاب الرياضية.					
٢٣	أود(أريد) أن أبق كما أنا.					
٢٤	جسمي يناسبني.					
٢٥	أنا لست جيدا في أنشطة التحمل كالجري مثلا.					

شكرا على إجابتكم على هذا الاستبيان

ملحق ٢

مقيـــــــاس تقــدير الـــذات روزينبيرغ ١٩٩٠

التاريخ: ..... القسم: ..... الجنس: .....

التعليمات

بهذا الاستبيان ١٠ عبارات للتعبير عن المشاعر والآراء حول الذات. اقرأ كل عبارة بتمعن، ثم ضع دائرة حول رقم الإجابة التي ترها تناسبك أكثر. حاول الإجابة عن كل العبارات، واعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، لذا أرجو أن تتحرى الصدق قدر الإمكان.

الرقم	العبـــارات	الإجـــابة			
		لا أوافق كثيرا	لا أوافق	أوافق	أوافق كثيرا
١	اعتقد أني شخص ذو قيمة، على الأقل على قدم المساواة مع أي شخص آخر				
٢	اعتقد أني أمتلك مجموعة لا بأس بها من الصفات الحسنة				
٣	إذا ما قيمت نفسي، فإني أعتبر(عدّ) نفسي فاشلا.				
٤	أنا قادر على القيام بالأعمال مثل أغلبية الناس.				
٥	لا يوجد لدي الكثير من الأسباب ما يجعلني فخورا بنفسي.				
٦	لدي نظرة إيجابية نحو نفسي.				
٧	عموما، أنا راض عن نفسي.				
٨	أتطلع للحصول على احترام أكثر لنفسي.				
٩	أحيانا يراودني الشعور باني فعلا غير نافع.				
١٠	اعتقد أحيانا أني بلا فائدة.				

الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي في محافظة عجلون بالأردن

رامي عبدالله طشطوش ورانية عيسى مزاهرة
tashtoush123@hotmail.com
جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية جامعة عجلون الوطنية الخاصة، الأردن

استلم بتاريخ: ٢٠١٠\٢\٢٤ عدل بتاريخ: ٢٠١٠\١٠\١٧ قبل بتاريخ: ٢٠١٠\١٠\٢٠

تستقصي الدراسة الحالية درجة الضغوط النفسية لدى المرشدين النفسيين والتربويين في المدارس الحكومية في محافظة عجلون بالأردن، وتحديد الفروق في الضغوط النفسية تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية؛ كالجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن. بلغ عدد أفراد الدراسة (٦١) مرشداً ومرشدة. تمت معالجة البيانات إحصائياً عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) واختبار نيومان كولز (Newman-Keuls). أوضحت نتائج الدراسة أن الضغوط النفسية لدى أفراد الدراسة جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاءت الضغوط المتعلقة بالعبء الوظيفي في الرتبة الأولى بين مجالات الضغوط النفسية، وجاءت بالرتبة الأخيرة الضغوط المتعلقة ببيئة العمل. إضافةً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في درجة الضغوط النفسية لدى أفراد الدراسة، تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية، لدى أفراد الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان السكن.

(الكلمات المفتاحية: الضغوط النفسية، الإرشاد النفسي والتربوي، المرشد النفسي والتربوي)

Psychological Stresses of Psychological and Educational Counselors in the Governorate of Ajloun in Jordan

Rami Tastoush Ranya Mazahre

The study aimed to investigate the Psychological Stress of Psychological and Educational Counselors in public school in the Governorate of Ajloun in Jordan, and find out the effect of demographic variables of gender, qualification, experience in counseling, marital status and place of living on Psychological Stresses. The sample of the study comprised (61) male and female Counselors. The results revealed that the participants of the study showed a moderate degree of psychological stress. Work overload was the first reason of stress whereas job environment was the last reason. In addition, there were statistically significant differences in the degree of psychological stress due to qualification, experience, and marital status. There were no statistically significant differences in the degree of psychological stress due to gender and place of living.

Keywords: Psychological Stress, Educational and Psychological Counseling, Psychological and Educational Counselor

خلفية الدراسة

الضغوط ظاهرة إنسانية قديمة موجودة مع وجود الإنسان ذاته، لقول سبحانه وتعالى: ﴿لقد خلقنا الإنسان في كبد﴾ (سورة البلد، الأية ٤)، إلا أن الاهتمام بها بوصفها مجالاً للدراسة هو الذي يمكن أن يطلق عليه الحداثة، لتغير سمات المجتمع في الوقت الراهن بسبب تعقد حياة العصر الحديث، والكشف عن وجود تغيرات فسيولوجية مرتبطة بردود أفعال الجسم تجاه ضغوط لها علاقة سببية وثيقة بصحة الإنسان، وما يصيبه من أمراض بدنية ونفسية.

ويشهد العالم اليوم العديد من التطورات العلمية والتكنولوجية التي انعكست على كثير من جوانب الحياة المختلفة، إلا أن كثيراً من الباحثين قد وصفوا القرن الحالي بأنه عصر الضغوط النفسية (Psychological Stress). لذلك عدت من الظواهر التي تتطلب من الإنسان التعايش معها، وتطوير كفاءة معينة للتعامل معها.

يعد موضوع الضغوط النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً، تناولته العديد من البحوث في مجال علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس المهني، والتي أكدت بمجملها أنها مشاكل تتعلق بالعمل، وأن فهمها يتطلب فهم كل من شخصية الفرد وبيئة العمل. حيث يرى غولد وروث (Gold & Roth, 1994) أن الإنسان قد يواجه مشكلات معينة، نتيجة للتعرض لهذه المشكلات فترة طويلة من الزمن، يشعر معها بالضغط، إذ لم يتلق خلال هذه الفترة الدعم اللازم من المقربين، فيشعر بأنه متورط، ولا حل أمامه للتخلص من هذا الوضع. عندها يحدث الضغط النفسي كنتيجة أخيرة، وذلك عندما لا يستطيع الفرد أن يتكيف مع الضغوط النفسية التي يدرك بأنها مهددة. ويعرف اثكين وسكولش (Aithken & Schloss, 1994) الضغط النفسي بأنه "حالة نفسية وجسدية ناتجة عن مواجهة الفرد لحوادث مزعجة، تؤدي إلى شعوره بالتهديد وعدم الارتياح". ويعرفه سيلي (Selye, 1983) "بأنه الاستجابة غير المحددة تجاه أي وظيفة، سواء أكانت سبباً أم نتيجة لظروف غير سارة". ويشير جرينبرغ وبارون (Greenberg & Baron, 2008) إلى أن أعراض الضغوط النفسية تمر في ثلاثة أطوار، الطور الأول : هو الإنذار بالخطر؛ حيث يؤدي الضغط إلى تنشيط آليات التوافق، والطور الثاني : هو المقاومة حيث يؤدي الضغط إلى استخدام آليات التوافق، والطور الثالث :هو الإجهاد والاستنزاف؛ حيث يؤدي الضغط إلى إنهاك آليات التوافق.

وتؤكد الدارسات النفسية أن مصادر الضغوط متباينة ومتداخلة في آن واحد، ويمكن أن تتمثل مصادر الضغوط في البيئة الخارجية، كما يمكن أن تتجسد أيضاً من خلال المتغيرات التكنولوجية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وقد تبرز معالم هذه الضغوط من النظم والقواعد واللوائح المجتمعة، كما أن الخوف والتهديد والإحباط جميعاً، تعد مصادر للضغوط النفسية (Lazarus, 1966).

وتؤكد دراسات أخرى أن أحداث الحياة الضاغطة وما تشتمل عليه من اضطراب العلاقات الإنسانية، وتهديد الإنسان لأخيه يعد أيضاً من مصادر الضغوط الشائعة في الحياة، وهناك دراسات تبرز مصادر الضغط من أبعاده الفسيولوجية، حيث تعتبر ارتفاع درجة الحرارة والرطوبة، وتفشي الميكروبات من الأعراض

الفسيولوجية للضغوط المهددة للجسم، التي تنشط على أثرها الآليات الدفاعية، لمقاومة الفيروس والاحتفاظ بالحياة.

لقد استطاع مكبرايد (McBride, 1983) أن يبلور لنا مصادر الضغوط التي تضمنتها البحوث منذ عام ١٩٣٠م فيما يأتي:

- كثرة الأعمال الإدارية، والمسؤوليات الإضافية، وتدني الرواتب، وظروف العمل السيئ، والانتقال من عمل إلى أخر دون تهيئة الفرد نفسياً .
- ضعف الإمكانات المادية، والحياة الاجتماعية للمؤسسة، والإرهاق، والتدخين، وضعف الأنشطة، وتضخم الرواتب، وضعف الاتصال والتقليد، والخوف من الفشل، والانعزالية والوحدة، ونظرة المجتمع المتدنية، وعدم التعاون، والأنانية، واللامبالاة، وضعف الدافعية.

وتشير الدراسات النفسية والطبية المختلفة إلى أن للضغوط النفسية آثاراً فسيولوجية، وأخرى نفسية واجتماعية، يمكن أن نجملها بالآتي:

تتمثل الآثار الفسيولوجية للضغط النفسي بظهور اضطرابات الجهاز الهضمي، والإسهال، والإمساك المزمن، واضطراب الجهاز التنفسي، وارتفاع ضغط الدم، والصراع النفسي، وانتشار الأمراض الجلدية، وتضخم الغدة الدرقية، وزيادة نسبة السكر في الدم، والتشنج العضلي، والتهاب المفاصل، والروماتيزم، واضطراب الغذاء كفقدان الشهية، أو الشراهة والبدانة، والميل للتقيؤ والغثيان (Rice, 1999). ويضيف بلونا (Blonna, 2000) بعض الآثار الفسيولوجية الأخرى: مثل النوبات القلبية وقرحة المعدة، وارتفاع نسبة الكلسترول. وأوضحت دراسة هاوس (House, 1987) علاقة الضغوط المهنية بالصحة النفسية وأثرها عليها، مثل: الإصابة بالذبحة الصدرية، وقرحة المعدة، والحكة الجلدية، والسعال، وضغط الدم، والصرع، ومرض القلب.

تكاد نتائج البحوث النفسية تجمع على أن للضغوط آثاراً نفسية؛ تتمثل في اضطراب إدراك الفرد، وعدم وضوح مفهوم الذات لديه، كما أن ذاكرته تضعف وتصاب بالتشتت ويصبح أكثر قابلية للمرض النفسي والعقلي والجسمي (Capler, 1981). كما أن تكرار الضغوط الشديدة، يؤدي بالفرد إلى الغضب والخوف والحزن، والشعور بالاكتئاب، وكذلك الشعور بالخجل والغيرة (Lazarus & Susan, 1984).

ويمكن أن تؤدي الضغوط النفسية إلى اضطراب النمو، وعدم الثقة في النفس، وتزيد تشتت الانتباه (القرشي، ١٩٩٣).

ترتبط الضغوط النفسية عموماً باضطراب الأداء وانخفاضه، وتشوش السمع والحركات الزائدة، وكراهية الذات، وانخفاض الأنا، وتصدع الهوية والميل للاغتراب، وكثرة الشكوى من المرض، والرغبة في النعاس (Johnson, 1989).

أمّا ما يتصل بسمات الشخصية وعلاقتها بالضغط النفسي؛ فقد أجرى هوكبنر وميلز (Hucbner & Mills, 1994) بحثاً لمعرفة مستويات الضغط النفسي والعلاقة بينه وبين اسمات الشخصية، والدور المتوقع لعينة من (٩٠) أخصائياً نفسياً، دلت نتائج الدراسة، على أن سمات الشخصية مرتبطة بالضغط النفسي ارتباطاً دالاً، وأن مستويات الضغط النفسي مرتبطة بالنزعات الفردية والتنافسية ارتباطاً ضعيفاً، وقد ظهر من خلال إجابات الأخصائيين النفسيين أن هناك ارتباطاً كبيراً بين الضغط النفسي، وعدم الرضا بالدور المتوقع منهم، مفضلين تكريس الجزء الأكبر من وقتهم في عملية الإرشاد. وقد توصل كوهن

ووليمسون (Cohen & Wiliamsons, 1991) إلى أن هناك دليلاً مقنعاً على وجود ارتباط بين الضغوط النفسية وزيادة السلوك المرضي.

اهتم علماء النفس بشكل عام بالظواهر التي قد يتعرض لها المهني، والتي قد تؤثر في فعالية قيامه بعمله. وتعتبر مهنة الإرشاد النفسي والتربوي من المهن الإنسانية والاجتماعية، التي تولد الضغوط النفسية للعاملين فيها، وفي هذا العصر أصبح الاهتمام بضغوط العمل كبيراً؛ لأنها تؤدي إلى استنزاف طاقة الفرد الجسمية والنفسية.

لقد أجريت عدة دراسات في هذا المجال، بهدف تعرف مسببات ضغوط العمل في مجالاته المختلفة، نركز هنا على بعض منها، وهو ما أجري في مجال الإرشاد النفسي والتربوي – ومجال اهتمام الدراسة الحالية –ومن تلك الدراسات ما يأتي:

دراسة كوماري وبيكر (Kumary & Baker, 2008) حيث أجرى مسحاً لتعرف الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين المتدربين في المملكة المتحدة. اشتملت عينة الدراسة على ١٠٩ مرشدين متدربين. تكون البحث من جزأين: الأول تناول مصادر الضغوط النفسية من وجهة نظر المرشدين، وتناول الجزء الآخر العلاقة بين خصائص المرشدين ومستوى الضغوط النفسية لديهم. ولتحقيق هدف الدراسة تم جمع البيانات باستخدام قائمة مسح للضغوط النفسية. أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة مرتفعة من الضغوط النفسية، تعود إلى التأهيل الأكاديمي، ومكان السكن، والتطور المهني والشخصي، وقلة الدعم. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس وعمر المرشدين، ووجود علاقة إيجابية بين الصحة العامة والضغوط النفسية.

وبهدف الكشف عن درجة الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمات النفسية، أجرت عبدالقادر (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمات النفسية في فلسطين، وتحديد الفروق في الضغوط النفسية تبعاً لمتغيرات (الجنس، والعمر، والمسمى الوظيفي، والخبرة، ومكان العمل). ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة الضغوط النفسية (إعداد وتقنين الباحثة) على عينة بلغ قوامها (١٥٤) أخصائياً وأخصائية اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. وبينت نتائج الدراسة أن الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية جاء بدرجة متوسطة، وقد جاء مجال أهمية المهنة في المجتمع الرتبة الأولى من بين مجالات الضغوط النفسية، كما بينت نتائج الدراسة، عدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات (الجنس، والعمر، والمسمى الوظيفي، والخبرة، ومكان العمل).

وللوقوف على مستوى الضغط النفسي لدى الأخصائيين النفسيين، قام جوردان وآخرون (Jordaan, et al., 2007) بدراسة هدفت إلى تقصي مستوى الضغط النفسي لدى الأخصائيين النفسيين، استناداً إلى مستوى القلق والاكتئاب لديهم، واستراتيجيات المواجهة التي يستخدمونها، كما هدفت الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الضغط النفسي، واستراتيجيات المواجهة. تكونت عينة الدراسة من ٢٣٨مرشداً وأخصائياً نفسياً من جنوب أفريقيا، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية لإكمال استفتاء على شبكة الإنترنت، يتضمن السيرة الذاتية، ومقياس بيك للإكتئاب، ومقياس القلق كحالة، واستبانة استراتيجيات مواجهة المشكلات. أشارت النتائج إلى أن ٥٦,٣% من المشاركين لديهم مستوى عالٍ من القلق، في حين أن ٥٤,٢% من المشاركين لديهم مستوى متوسط من الاكتئاب. وأظهرت النتائج أن الاستراتيجيات المستخدمة

لمواجهة الضغوط النفسية هي: لوم النفس، والإنكار، وانعدام رو ح المرح، وعدم التقبل، والتنفيس، واستخدام العقاقير، وتوقع القلق بشكل كبير. كما أشارت النتائج إلى فشل الأخصائيين النفسيين في التعامل مع الضغوط التي يواجهونها، واقترحت الدراسة ضرورة إلحاق أفراد الدراسة، ببرنامج تدريبي، لإستراتيجيات التكيف مع الضغوط.

وفي الإطار ذاته، كشفت دراسة رايل (Rayle, 2006) عن مستوى ضغوط العمل والرضا الوظيفي، لدى المرشدين التربويين. اشتملت عينة الدراسة على ٣٨٨ مرشداً مدرسياً يعملون في المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية من مختلف أنحاء الولايات المتحدة. أكمل المشاركون استبانة الضغوط النفسية، ومقياس الرضا عن العمل. كشفت النتائج عن أن مرشدي المدارس الابتدائية لديهم أعلى مستوى من الرضا الوظيفي، وأدنى مستوى من الضغوط، بينما أظهر مرشدو المدارس الثانوية مستوى متدنياً من الرضا الوظيفي، ومستوى عالياً من الضغوط. وأن المرشدين ذوي الخبرة الطويلة لديهم مستوى رضا وظيفي متدنٍ ومستوى عالٍ من الضغوط النفسية ، بينما المرشدون ذوو الخبرة القليلة، لديهم مستوى رضا وظيفي عالٍ ومستوى متدنٍ من الضغوط النفسية.

أعدت كولبرث وأخرون (Culbreth, et al., 2005) دراسة لتعرف الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين. تكونت عينة الدراسة من ٥١٢ مرشداً تربوياً . ولتحقيق هدف الدراسة، تم جمع البيانات باستخدام استبانة الضغوط النفسية التي اشتملت على أربعة مجالات، هي: الصراع، والدعم، وغموض دور المرشد، وسماته الشخصية. أسفرت نتائج الدراسة عن أن الضغوط لدى مرشدي المدارس الابتدائية، جاءت بدرجة متوسطة على الشكل الآتي: السمات الشخصية، ثم غموض الدور، ثم الصراع، ثم الدعم، بينما كانت الضغوط لدى مرشدي المدارس الثانوية مرتفعة على النحو الآتي: الصراع، ثم الدعم، ثم السمات الشخصية، ثم غموض الدور.

أعد الموسوي (١٩٩٨) دراسة حول الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمة النفسية، وا إبراز العوامل الديموغرافية والدينامية المرتبطة بهذه الضغوط. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق استبانة الضغوط النفسية (إعداد وتقنين الباحث) على عينة بلغ قوامها (١٢٤) فرداً تكونت من (٤٦) مرشداً نفسياً و(٧٨) أخصائياً نفسياً، ممن يعملون في المدارس الثانوية، في المناطق التعليمية الخمس في دولة الكويت. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأخصائيين النفسيين والمرشدين النفسيين، وأن الأخصائيين النفسيين ذوي الخبرة الأكثر، أقل شعوراً بالضغوط مقارنة مع أقرانهم ذوي الخبرة الأقل. ومن الضغوط الشائعة لدى المرشدين : تدني نظرة المجتمع، وعدم تفهم أولياء الأمور، وضعف العلاوات والرواتب، وقلة فرص الترقية.

استقصت دراسة صافية (١٩٩٨) الضغوطات التي تواجه المرشدين التربويين، في مدارس الضفة الغربية، هدفت الدراسة إلى معرفة الضغوط والصعوبات، التي تواجه المرشد التربوي في عمله في المدارس. اشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) مرشد ومرشدة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مجموعة من الصعوبات والضغوط التي تواجه المرشدين في عملهم مثل: دعم المجتمع لهم، وضعف العائد المادي، والظروف السياسية، ونظرة المجتمع لهم، وعدم ثقة الناس بالعمل النفسي.

وأجرى كاشوي وتايلور (Cushway &

(Taylor, 1996 دراسة لمعرفة مستويات الضغط ومصادره عند (٦١) أخصائية نفسية و(٤٠) أخصائياً نفسياً، تتراوح أعمارهم ما بين (٢٥-٦١) عاماً. أظهرت نتائج الدراسة أن الأخصائيين النفسيين المؤهلين أبدوا ضغطاً أقل من المتدربين، والأخصائيات النفسيات أظهرن مستويات الضغط وأعراضه السيكولوجية أكثر من الذكور، وأن الذكور الأقل خبرة أظهروا مستويات ضغط أكثر من ذوي الخبرة، ولم يتبين ذلك عند الإناث.

وأعد الشايب (١٩٩٤) دراسة التي هدفت إلى تعرف استراتيجيات التكيف، لدى المرشدين في المدارس الأردنية للتعامل مع ضغوطهم النفسية. تكونت مجموعة الدراسة من (١٥٠) مرشداً ومرشدة (٨٢) مرشداً و(٦٨) مرشدة في مديرية تربية عمان. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في استخدام استراتيجيات وسائل الدفاع، والتمارين الرياضية، والترفيه، والاسترخاء، والتقبل، والثقة بالنفس، تعزى إلى الحالة الاجتماعية، والخبرة، والجنس.

قام كاساس (Casas, 1980) بدراسة هدفت إلى تحديد أنماط الضغط الذي يتعرض له المرشدون في أثناء العمل، ومدى توافر برامج "المساعدة الذاتية" كوسائل لمقاومة هذا الضغط، وتكونت مجموعة الدراسة من (١٧) مرشداً يعملون في مراكز الإرشاد الجامعية، وقد دلت نتائج الدراسة على أن المرشدين قد أفادوا بوجود نمط معين من الضغوط المرتبطة بالعمل لدى كل واحد منهم، وأن الذين لم يحصلوا على درجة مناسبة من المساعدة والمساندة يعانون من الضغط بدرجات أعلى من أولئك الذين أشاروا إلى أن برامج المساعدة والمساندة تعد كافية ومناسبة، وأن أفضل مصادر المساندة لدى المرشد هي المساعدة من المرشد ذاته (المساعدة الذاتية)، تليها المساعدة من أصدقاء في المهنة، فأفراد العائلة، فالزملاء، فالرؤساء في العمل، ثم الاختصاصيين في العلاج النفسي، فالمعلم، فالطبيب، وأخيراً رجال الدين.

يلاحظ مما سبق أن بعض نتائج الدراسات المعروضة أظهرت وجود درجة مرتفعة من الضغوط النفسية لدى المرشدين، وأهم هذه الدراسات هي: (Kumary & Baker, 2008). بينما أسفرت نتائج نوع ثان الدراسات عن وجود درجة متوسطة من الضغوط النفسية لدى المرشدين، وأهم هذه الدراسات هي: (عبدالقادر، ٢٠٠٨؛ Culbreth, et al., 2005). كذلك أشارت نتائج نوع ثالث الدراسات إلى وجود فروق تبعاً للمتغيرات المدروسة كالجنس والخبرة والحالة الاجتماعية، وأهم هذه الدراسات هي: (Cushway & Taylor, 1996; Rayle, 2006 ; Kumary & Baker, 2008؛ الموسوي، ١٩٩٨؛ الشايب، ١٩٩٤). في حين أن نتائج النوع الثالث والأخير من الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة، وأهم هذه الدراسات هي: (عبدالقادر، ٢٠٠٨). وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين لم يجدا دراسات سابقة تناولت أثر كل من متغير المؤهل العلمي ومتغير مكان السكن في الضغوط النفسية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتعرض المرشد النفسي والتربوي في المدارس والمؤسسات التربوية الأردنية، كغيره من العاملين في ميادين الخدمات الاجتماعية والإنسانية، للكثير من الضغوط النفسية، التي تتمثل في إزدياد عدد المسترشدين، وما يترتب على ذلك من عبء وظيفي، بالإضافة إلى عدم توافر المكافآت المعنوية كحوافز للعمل، وقلة الدعم الاجتماعي، ودعم الرؤساء المشرفين للمرشدين والمرشدات. وتولد هذه

الظروف عند المرشد النفسي والتربوي ضغطاً نفسياً، بشكل أو بآخر، يستوجب الاستقصاء والبحث؛ إذا أردنا للعملية الإرشادية تحقيق الأهداف، التي وضعت لها في مدارسنا ومؤسساتنا الأردنية. وفي حدود علم الباحثين هنالك ندرة في الدراسات المحلية المتعلقة بالضغوط النفسية، التي يعاني منها المختصون والعاملون في مجال الإرشاد النفسي. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما درجة الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي، في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عجلون؟
٢. هل تختلف الضغوط النفسية باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن)؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني فقد تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس.
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الضغوط النفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الضغوط النفسية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- **الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الضغوط النفسية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.
- **الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الضغوط النفسية تعزى لمتغير مكان السكن.

أهداف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف الضغوط النفسية، لدى المرشد النفسي والتربوي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عجلون. كما تهدف الدراسة إلى معرفة مدى اختلاف مستويات الضغوط النفسية، لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في الإرشاد، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن.

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية المرشد النفسي والتربوي، ودوره في العملية التربوية بشكل عام، والعملية الإرشادية بشكل خاص، كما تعد الدراسة من أوائل الدراسات الميدانية التي تتناول الموضوع في المملكة الأردنية الهاشمية، ويمكن أن تسهم الدراسة بالمساعدة في الآتي:

- إلقاء الضوء على ظاهرة الضغوط النفسية، لما لها من تأثير على مستوى أداء العنصر البشري، في مجالات العمل بشكل عام، وفي مجال مهنة الإرشاد النفسي والتربوي بصفة خاصة.
- توجيه أنظار العاملين في المجال التربوي إلى مختلف المستويات، لمحاولة التخفيف من الأسباب، التي يمكن أن تؤدي إلى وجود هذه الظاهرة السلبية، كما يتوقع الكشف عنها من نتائج هذا البحث.
- تبصير المرشدين النفسيين والتربويين بالعوامل التي تسهم في ظهور ظاهرة الضغوط النفسية،

وتزويدهم بالتغذية الراجعة فيما يتعلق بالضغوط النفسية التي يعانون منها، والوقوف على مصادرها وأسبابها من أجل تلافيها وتجنبها.

- الإسهام في مساعدة الباحثين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، فقد تفتح هذه الدراسة الباب لدراسات أخرى لاحقة، يتم من خلالها تناول الموضوع من جوانب أخرى، تعتبر مكملة للموضوع الحالي.

وبناءً على ما سبق ذكره، تصبح دراسة الضغوط النفسية لدى المرشدين والمرشدات، ضرورة أساسية ولازمة لمهنة الإرشاد النفسي والتربوي، وإن العمل على مناقشتها لمعالجتها والوقاية منها لدى المرشدين والمرشدات في الأردن أمر مهم، خاصة في ضوء التطورات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية التي يشهدها المجتمع الأردني، في الوقت الحاضر.

مصطلحات الدراسة

الضغوط النفسية: يمكن تعريف الضغوط بأنها استجابة تكيفية، تتوسطها الفروق الشخصية (الفردية) أو العمليات السيكولوجية، وأنها نتيجة حدث أو فعل بيئي خارجي، بحيث تضع متطلبات سيكولوجية أو مادية مفرطة على الفرد (الموسوي، ١٩٩٨)وإجرائياً هي الفقرات المدرجة في استبانة الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي المستخدم في هذه الدراسة.

المرشد: هو الشخص المتخصص، الذي يعمل كمرشد نفسي وتربوي، في مدارس وزارة التربية والتعليم، في المملكة الأردنية الهاشمية لتقديم الخدمات الإرشادية.

محددات الدراسة

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من المرشدين التربويين، في المدارس الحكومية، التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون؛ لذلك لا يمكن تعميم نتائجها، إلاّ على عينات لها خصائص مجموعة هذه الدراسة نفسها.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عجلون.

إجراءات الدراسة

أفراد الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المرشدين التربويين في المدارس الحكومية، التابعة لمديرية تربية وتعليم عجلون، والبالغ عددهم (٦٨) مرشداً ومرشدة. حيث اختيرت مديرية تربية وتعليم عجلون بوصفها مجتمعاً متيسراً (Available Population). وفي ضوء أسباب عملية مثل: توفير أفراد الدراسة، والإمكانات لتسهيل إجراءات الدراسة وتطبيق أداتها. تمتوزيع أداة الدراسة على أفراد الدراسة، وبعد الفرز الأولي لاستجابات المرشدين والمرشدات على فقرات أداة الدراسة، تبين أن عدد الاستبانات التي اعيدت بلغ (٦١) استبانة، استبعد منها (٤) استبانات لم يكن أصحابها جادين في الإجابة عنها أو لعدم استيفاء بياناتها، وتأخر إعادة (٣) استبانات. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول(١)

توزيع أفراد مجموعة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	٢٣	%٣٧,٧	٦١
	أنثى	٣٨	%٦٢,٣	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٥٠	%٨١,٩	٦١
	ماجستير	١١	%١٨,١	

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة	المجموع
عدد سنوات الخبرة	أقلمن (١٠) سنوات	٤٢	%٦٨,٩	٦١
	من(١٠)إلى (٢٠) سنة	١٢	%١٩,٧	
	كثر من (٢٠) سنة	٧	%١١,٤	
الحالة الاجتماعية	عازب	١٥	%٢٤,٦	٦١
	متزوج	٤٥	%٧٣,٨	
	مطلق أو أرمل	١	%١,٦	
مكان السكن	مدينة	٣٨	%٦٢,٣	٦١
	قرية	٢٣	%٣٧,٧	

متغيرات الدراسة

- الجنس: وله مستويان (ذكور، إناث)
- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس، ماجستير)
- عدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من (١٠) سنوات، من (١٠ إلى ٢٠) سنة، أكثر من (٢٠) سنة.
- الحالة الاجتماعية: وله ثلاث مستويات (عازب، متزوج، مطلق أو أرمل)
- مكان السكن: وله مستويان (مدينة، قرية)

وقد تم التعامل مع متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن كمتغيرات مستقلة، في حين استخدمت درجة الضغوط النفسية التي يعاني منها المرشد النفسي والتربوي كمتغير تابع.

أداة الدراسة

لتحقيق غرض الدراسة الحالية طور الباحثان استبانة الضغوط النفسية ملحق (١)، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي، والأدوات ذات العلاقة بقياس الضغوط النفسية، إذ تسنى للباحثين الإطلاع على العديد من هذه المقاييس مثل: استبانة الضغوط النفسية إعداد عبدالقادر (٢٠٠٨)، واستبانة الضغوط النفسية إعداد الموسوي (١٩٩٨)، وقائمة الضغوط النفسية إعداد صافية (١٩٩٨). وفي ضوء ذلك، تكون مقياس الدراسة من جزأين: الجزء الأول يحتوي على معلومات أولية مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن، أما الجزء الآخر، فتكون من (٦٨) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي:

- المجال الأول: ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي، وعدد فقراته (١٠) فقرات، وتقيسه الفقرات (١-١٠).
- المجال الثاني: ضغوط تتعلق بوضوح الدور، وعدد فقراته (٧) فقرات، وتقيسه الفقرات (١١-١٧).
- المجال الثالث: ضغوط تتعلق بالتطور المهني، وعدد فقراته (١٠) فقرات، وتقيسه الفقرات (١٨-٢٧).
- المجال الرابع: ضغوط تتعلق ببيئة العمل، وعدد فقراته (٨) فقرات، وتقيسه الفقرات (٢٨-٣٥).
- المجال الخامس: ضغوط تتعلق بالدعم الإداري، وعدد فقراته (٦) فقرات، وتقيسه الفقرات (٣٦-٤١).
- المجال السادس: ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية، وعدد فقراته (١٠) فقرات، وتقيسه الفقرات (٤٢-٥١).
- المجال السابع: ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة، وعدد فقراته (٧) فقرات، وتقيسه الفقرات (٥٢-٥٨).
- المجال الثامن: ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع، وعدد فقراته (١٠) فقرات، وتقيسه الفقرات (٥٩-٦٨).

إجراءات الصدق والثبات

للتحقق من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة، عرضت الأداة على عينة من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية وعددهم (١٠). وقد طُلب إليهم إبداء آرائهم ببنية الأداة من حيث مجالاتها، وفقراتها. وفيما إذا كانت المجالات تمثل المحاور الأساسية لقياس الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي، ومدى انتماء الفقرات إلى المجال الذي تندرج تحته. واستناداً إلى آراء المحكمين فقد أبقي على الفقرات التي أُجمع عليها من قبل ثمانية من الأعضاء. كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة على (٣٠) مرشداً من خارج مجموعة الدراسة، وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل مجال والدرجة الكلية للأداة. ويبين الجدول (٢) معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية للأداة، حيث يُظهر أن معاملات الارتباط المبينة دالة إحصائياً (عند مستوى $\alpha = ٠,٠٥$)، وبهذا تعتبر الأداة صادقة لما صممت لقياسه.

الجدول (٢)

معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات الأداة والدرجة الكلية للأداة

المجال	قيم معامل ارتباط بيرسون
الأول (ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي)	٠,٨٤
الثاني (ضغوط تتعلق بوضوح الدور)	٠,٧٧
الثالث (ضغوط تتعلق بالتطور المهني)	٠,٩١
الرابع (ضغوط تتعلق ببيئة العمل)	٠,٦٧
الخامس (ضغوط تتعلق بالدعم الإداري)	٠,٨٧
السادس (ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية)	٠,٧٢
السابع (ضغوط تتعلق بالمردود المادي)	٠,٧٨
الثامن (ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع)	٠,٦٩

وللتحقق من دلالات ثبات المقياس، قام الباحثان بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) على (٣٠) مرشداً من خارج مجموعة الدراسة، وذلك بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وقد حسبت قيم معامل ارتباط بيرسون بين علامات المرشدين في التطبيقين. كذلك جرى تقدير الاتساق الداخلي لاستبانة الضغوط النفسية حسب طريقة معادلة كرونباخ ألفا للتطبيق الأول، والجدول (٣) يوضح دلالات الثبات.

الجدول (٣)

دلالات الثبات لاستبانة الضغوط النفسية

المجال	قيم معامل ارتباط بيرسون	قيم معادلة كرونباخ ألفا
الأول (ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي)	٠,٩٣	٠,٨٩
الثاني (ضغوط تتعلق بوضوح الدور)	٠,٩٠	٠,٧٩
الثالث (ضغوط تتعلق بالتطور المهني)	٠,٨٦	٠,٨١
الرابع (ضغوط تتعلق ببيئة العمل)	٠,٨٣	٠,٧٣
الخامس (ضغوط تتعلق بالدعم الإداري)	٠,٩١	٠,٩٠

المجال	قيم معامل ارتباط بيرسون	قيم معادلة كرونباخ ألفا
السادس (ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية)	٠,٨٥	٠,٨٦
السابع (ضغوط تتعلق بالمردود المادي)	٠,٨٩	٠,٧٤
الثامن (ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع)	٠,٨٧	٠,٨٣
الاستبانة ككل	٠,٨٨	٠,٨٤

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط تعد قيما مقبولة، وعليه فإن استبانة الضغوط النفسية تتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار مع مرور الزمن إذ كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً (عند مستوى α = ٠,٠١). كما تشير قيم ألفا إلى أن هناك درجة عالية من الاتساق الداخلي، ويعتبر هذا مؤشراً مناسباً على أن استبانة الضغوط النفسية تتمتع بدلالات ثبات مرتفعة، يمكن الاعتماد عليها من أجل استخدامها في هذه الدراسة.

تصحيح الأداة

صممت فقرات المقياس بطريقة ليكرت، حيث يجيب الفرد على كل فقرة من خلال تحديد درجة انطباق مضمون العبارة عليه بواحدة من خمس إجابات: أوافق بشدة (٥) درجات، أوافق (٤) درجات، غير متأكد (٣) درجات، لا أوافق درجتان، لا أوافق بشدة درجة واحدة. تم تحويل درجات استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة بجميع فقراتها، واستجاباتهم على كل مجال من مجالات الاستبانة إلى مقياس موحد مكون من خمس درجات، وذلك بقسمة مجموع درجات استجابات الأفراد، على عدد فقرات كل مجال. وقد اعتمدت الفئات الآتية لتقدير درجة الضغوط النفسية: (١-١,٤٩) درجة منخفضة جداً، (١,٥٠-٢,٤٩) درجة منخفضة، (٢,٥٠-٣,٤٩) درجة متوسطة، (٣,٥٠-٤,٤٩) درجة مرتفعة، (٤,٥٠-٥) درجة مرتفعة جداً .

التطبيق

طُبقت الأداة على أفراد مجموعة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

تصميم الدراسة

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي، وذلك لقدرته على المساهمة في تزويدنا بالمعلومات اللازمة لتعرف درجة الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة عجلون، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف الدراسة المرجوة.

المعالجة الإحصائية

للقيام بالتحليل الإحصائي بعد إجراء القياس في الدراسة الحالية، أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسب الإلكتروني، ثم تم تحليلها بإستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما يلي:

- للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجموعة الدراسة، على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثاني استخدم الاختبار التائي (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونيومان كولز (Newman-Keuls).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً - النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما درجة الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي، في المدارس الحكومية التابعة

لمحافظة عجلون؟ حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات استبانة الضغوط النفسية، وعلى الاستبانة ككل، والجدول (٤) يعرض النتائج.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة الضغوط النفسية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الالتزام
ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي	٣,٦٢	١,٢٤	مرتفعة
ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة	٣,٦٠	١,٢١	مرتفعة
ضغوط تتعلق بوضوح الدور	٣,٥٤	١,٣١	مرتفعة
ضغوط تتعلق بالتطور المهني	٣,٥١	١,٣٣	مرتفعة
ضغوط تتعلق بالدعم الإداري	٣,٣٨	١,٢٢	متوسطة
ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع	٢,٨١	١,٤٣	متوسطة
ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية	٢,٧٦	١,٣٦	متوسطة
ضغوط تتعلق ببيئة العمل	٢,٦٤	١,١٣	متوسطة
الدرجة الكلية	**٣,٢٣**	**١,٣٨**	**متوسطة**

أشارت نتائج التحليل الموضحة في الجدول (٤) إلى أن درجة الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي، جاءت في الرتبة الأولى ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على فقرات هذا المجال (٣,٦٢) بإنحراف معياري (١,٢٤)، أما الضغوط المتعلقة بالمردود المادي للوظيفة فقد احتلت الرتبة الثانية، حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على هذا المجال (٣,٦٠) بإنحراف معياري (١,٢١)، في حين جاء مجال ضغوط تتعلق بوضوح الدور في الرتبة الثالثة، حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على هذا المجال (٣,٥٤) بإنحراف معياري (١,٣١)، وفي الرتبة الرابعة جاء مجال

الضغوط المتعلقة بالتطور المهني، حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على هذا المجال (٣,٥١) بإنحراف معياري (١,٤٣)، أما الضغوط المتعلقة بالدعم الإداري فقد احتلت الرتبة الخامسة، حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على هذا المجال (٣,٣٨) بإنحراف معياري (١,٢٢)، وجاء في الرتبة السادسة مجال ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع، حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على هذا المجال (٢,٨١) بإنحراف معياري (١,٤٣)، أما ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية، فقد احتلت الرتبة السابعة، حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على هذا المجال (٢,٧٦) بإنحراف معياري (١,٣٦)، وجاء في الرتبة الأخيرة الضغوط المتعلقة ببيئة العمل، حيث بلغ متوسط استجابات المرشدين على فقرات هذا المجال (٢,٦٤) بإنحراف معياري (١,١٣). وبشكل عام فإن درجة الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي كانت متوسطة.

ولتعرف درجة الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي، ضمن كل مجال من مجالات استبانة الضغوط النفسية، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي، لكل مجال على حده، وفيما يلي عرض لذلك:

١. ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي:

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الضغوط
١	أشعر بعدم الراحة في أثناء تأديتي لعملي	١	٣,٧٦	١,٣٣	مرتفعة
٧	أشعر بالضجر لأن ما أوديه لا يتفق ومؤهلاتي العلمية	٢	٣,٧٢	١,٣٦	مرتفعة
٦	أشعر بالضيق لعدم توافر الإمكانات اللازمة لإنجاز عملي	٣	٣,٦٩	١,٣١	مرتفعة
١٠	أعاني من الإجهاد والتعب بسبب كثرة المشاكل التي أساعد على حلها	٤	٣,٦٤	١,٣٤	مرتفعة
٥	أشعر بالإحباط في عملي	٥	٣,٦١	١,٢٣	مرتفعة
٣	أشعر بالضيق والتعب لكثرة الأعباء الملقاة على عاتقي	٦	٣,٥٨	١,٢٩	مرتفعة
٢	أجد صعوبة في التعامل مع أية مشكلة تصادفني أو تعرض أمامي	٧	٣,٥٥	١,٢٤	مرتفعة
٨	نزعج كثيراً لأن العمل الذي أؤديه يفوق طاقتي	٨	٣,٤٨	١,٣١	متوسطة
٩	أشعر أنني بحاجة إلى مساعدة للقيام بمتطلبات العمل الكثيرة	٩	٣,٤٦	١,٣٢	متوسطة
٤	أشعر بالملل من رتابة العمل وعدم التجديد	١٠	٣,٤٣	١,٢٧	متوسطة
	المجال ككل		**٣,٦٢**	**١,٢٤**	**مرتفعة**

أسفرت نتائج التحليل المبينة في الجدول (٥) عن أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٤٣-٣,٧٦)، وبانحرافات معيارية ما بين (١,٢٣-١,٣٦)، وبدرجة بين مرتفعة ومتوسطة. حيث جاءت الفقرة (١) ونصها "أشعر بعدم الراحة في أثناء تأديتي لعملي" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وبانحراف معياري (١,٣٣)، وبدرجة مرتفعة، ثم تلتها الفقرة (٧) ونصها "أشعر بالضجر لأن ما أؤديه لا يتفق ومؤهلاتي العلمية" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وبانحراف معياري (١,٣٦)، وبدرجة مرتفعة، بينما احتلت الفقرة (٤) والتي نصهاا "أشعر بالملل من رتابة العمل وعدم التجديد" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٣)، وبانحراف معياري (١,٢٧)، وبدرجة متوسطة.

٢. ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة:

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الضغوط
٥٥	أشعر بالإحباط من قلة الحوافز والترقيات	١	٣,٧٧	١,٣١	مرتفعة
٥٤	أشعر بالغبن حول قياس مرتبي بالآخرين	٢	٣,٧٣	١,٢٦	مرتفعة

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الضغوط
٥٦	أشعر بالممل من عملي كمرشد لأن راتبي لا يغطي متطلبات الحياة المادية	٣	٣,٦٨	١,٣٠	مرتفعة
٥٣	أشعر بعدم مناسبة راتبي مع مؤهلي العلمي	٤	٣,٦٢	١,٢٤	مرتفعة
٥٧	أترك مهنتي كمرشد إذا أتيح لي راتب أعلى	٥	٣,٥٦	١,٣٢	مرتفعة
٥٢	تذمر دائماً من قلة راتبي	٦	٣,٤٤	١,٤٨	متوسطة
٥٨	أقوم بعملي الإضافي لسد حاجاتي	٧	٣,٣٨	١,٤٠	متوسطة
	المجال ككل		**٣,٦٠**	**١,٢١**	**مرتفعة**

تكشف دراسة الجدول (٦) عن أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٣٨-٣,٧٧)، وبانحرافات معيارية ما بين (١,٢٤-١,٤٨)، وبدرجة بين مرتفعة ومتوسطة. حيث جاءت الفقرة (٥٥) التي نصها"أشعر بالإحباط من قلة الحوافز والترقيات" في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٧٧)، وبانحراف معياري (١,٣١)، وبدرجة مرتفعة، ثم تلتها الفقرة (٥٤) ونصها "أشعر بالغبن حول قياس مرتبي بالآخرين" في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٧٣)، وبانحراف معياري (١,٢٦)، وبدرجة مرتفعة، بينما احتلت الفقرة (٥٨) التي نصها أقوم بالعمل الإضافي لسد حاجاتي" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٨)، وبانحراف معياري (١,٤٠)، وبدرجة متوسطة.

٣. ضغوط تتعلق بوضوح الدور:

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ضغوط تتعلق بوضوح الدور مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الضغوط
١٦	أتضايق من تدخل الإدارة في عملي	١	٣,٨٧	١,٤٤	مرتفعة
١٧	أشعر أن مسؤولياتي في العمل غير محددة بوضوح	٢	٣,٦٩	١,٤٢	مرتفعة
١٣	أودي أنشطتي من دون قناعة لإرضاء رئيسي	٣	٣,٥٦	١,٣٩	مرتفعة
١٤	أنجز أعمالاً تفتقر إلى أهداف محددة	٤	٣,٥٣	١,٣٤	مرتفعة
١٥	أقوم بأعمال تفتقر إلى الوضوح	٥	٣,٤٧	١,٢٦	متوسطة
١٢	قوم بأعمال روتينية يومياً	٦	٣,٣٩	١,٣٣	متوسطة
١١	أقوم بأعمال ليس لها علاقة بمهماتي ومسؤولياتي كمرشد	٧	٣,٢٨	١,١٤	متوسطة
	المجال ككل		**٣,٥٤**	**١,٣١**	**مرتفعة**

خلصت نتائج التحليل الموضحة في الجدول (٧) إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٣,٢٦-٣,٨٧)، وبانحرافات معيارية ما بين (١,١٤-١,٤٤)، وبدرجة بين مرتفعة ومتوسطة. حيث جاءت الفقرة (١٦) ونصها "أتضايق من تدخل الإدارة في عملي" في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣,٨٧)، وبانحراف معياري (١,٤٤)، وبدرجة مرتفعة، ثم تلتها الفقرة (١٧) التي نصها "أشعر أن مسؤولياتي في العمل غير محددة بوضوح" في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي

(٣,٦٩)، وبانحراف معياري (١,٤٢)، وبدرجة مرتفعة، بينما احتلت الفقرة (١١) ونصها "أقوم بأعمال ليس لها علاقة بمهماتي ومسؤولياتي كمرشد" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٨)، وبانحراف معياري (١,١٤)، وبدرجة متوسطة.

٤. ضغوط تتعلق بالتطور المهني:

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ضغوط تتعلق بالتطور المهني مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الضغوط
٢١	أشعر بأن هناك ضغوطاً تمارس علي لتحسين نوعية العمل	١	٣,٧٤	١,٤٢	مرتفعة
٢٦	شعر أن عملي لا يتيح لي فرصاً لتطوير مهاراتي	٢	٣,٧١	١,٤٣	مرتفعة
٢٠	أعاني من ضعف فرص التدريب لتطوير مهنتي	٣	٣,٦٩	١,٤٠	مرتفعة
١٨	أشعر بأنني لا أتقدم في عملي باستمرار	٤	٣,٦٦	١,٥٤	مرتفعة
٢٢	اني من نقصٍ في مهاراتي ومعار في لأداء عملي	٥	٣,٦٥	١,٣٢	مرتفعة
٢٧	أعجز عن مواكبة كل التطورات الحديثة في عملي	٦	٣,٥٩	١,٣٤	مرتفعة
٢٤	أشعر بضعف الإنجاز والطموح	٧	٣,٥٨	١,٥١	مرتفعة
٢٥	أتضايق من تأخر الترقية	٨	٣,٤٨	١,٥٣	متوسطة
١٩	أتضايق من تأثير ضعف الإمكانات في مهنتي	٩	٣,٤٥	١,٤١	متوسطة
٢٣	أحس بأنني غير قادر على تنفيذ مطالب عملي بكفاءة	١٠	٢,٤٨	١,٣٩	منخفضة
	المجال ككل		**٣,٥١**	**١,٣٣**	**مرتفعة**

يشير الجدول (٨) إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (١,٣٢-١,٥٤) وبانحرافات معيارية ما بين (١,٣٢-١,٥٤)، وبدرجة بين مرتفعة ومنخفضة. حيث جاءت الفقرة (٢١) التي نصها أشعر بأن هناك ضغوطاً تمار س علي لتحسين نوعية العمل" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وبانحراف معياري (١,٤٢)، وبدرجة مرتفعة، ثم تلتها الفقرة (٢٦) ونصها "أشعر أن عملي لا يتيح لي فرصاً لتطوير مهاراتي" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧١)، وبانحراف معياري (١,٤٣)، وبدرجة مرتفعة، بينما احتلت الفقرة (٢٣) التي نصها "أحس بأنني غير قادر على تنفيذ مطالب عملي بكفاءة" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤٨)، وبانحراف معياري (١,٣٩)، وبدرجة منخفضة.

٥. ضغوط تتعلق بالدعم الإداري:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ضغوط تتعلق بالدعم الإداري مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الضغوط
٣٦	أشكو من عدم تعاون الإدارة لأداء أعمالي	١	٣,٦٨	١,٤٨	مرتفعة
٤٠	أشعر بالإحراج لأن مديري يتوقع مني ما أكثر أكبر من طاقتي	٢	٣,٦٣	١,٣٢	مرتفعة
٣٨	أشعر بأن المدير ليس لديه الكفاءة الإدارية	٣	٣,٥٧	٠,٩٦	مرتفعة
٣٧	أشعر بالضيق من تهديد مديري المباشر بالتقرير السنوي كوسيلة للضغط علي	٤	٣,٤٩	١,٢٣	متوسطة
٤١	شعر بالانزعاج لأن مديري ليس عادلاً	٥	٣,٤٢	١,٣٦	متوسطة
٣٩	أجد صعوبة في التفاهم مع مديري في العمل	٦	٢,٤٩	١,٣٥	منخفضة
	المجال ككل		**٣,٣٨**	**١,٢٢**	**متوسطة**

يشير الجدول (٩) إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (٢,٤٩-٣,٦٨) وبانحرافات معيارية بين (١,٢١-١,٤٨)، وبدرجة بين مرتفعة ومنخفضة. حيث جاءت الفقرة (٣٦) التي نصها "أشكو من عدم تعاون الإدارة لأداء أعمالي" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٨)، وبانحراف معياري (١,٤٨) وبدرجة مرتفعة، ثم تلتها الفقرة (٤٠) ونصها "أشعر بالإحراج لأن مديري يتوقع مني ما هو أكثر من طاقتي" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، وبانحراف معياري (١,٣٢) وبدرجة مرتفعة، بينما احتلت الفقرة (٣٩) التي نصها "أجد صعوبة في التفاهم مع مديري في العمل" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٤٩)، وبانحراف معياري (١,٣٥)، وبدرجة منخفضة.

٦. ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريةلفقرات مجال ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الضغوط
٦٢	أتضايق من عدم وعي المجتمع بأهمية العلاج النفسي	١	٣,٦٣	١,٤٢	مرتفعة
٦٣	تضايق كثيراً من تردد الناس في مراجعتي	٢	٣,٥٨	١,٣٤	مرتفعة
٦٨	أشجع الآخرين على العمل في هذه المهنة	٣	٣,٣٥	١,٤٠	متوسطة
٦٤	أنزعج من عدم تعاون مؤسسات المجتمع المحلي معي	٤	٢,٩٦	٠,٥٤	متوسطة
٦٠	تضايق كثيراً عندما أجد الأهل لا يقدرون ما أوديه من عمل	٥	٢,٨١	١,٣٢	متوسطة
٥٩	أشعر بالخجل عندما أخبر الآخرين عن مهنتي	٦	٢,٧٣	١,٤٣	متوسطة
٦٥	أشعر بالانزعاج لأن أجهزة الإعلام لم تأخذ دورها في هذا المجال	٧	٢,٥٢	١,٥١	منخفضة
٦٦	أشعر بالتذمر من عدم تقدير الدولة لعملي	٨	٢,٣٤	١,٥٣	منخفضة
٦٧	أشعر بالحيرة لأنني لا أستطيع إقناع الآخرين بحدود عملي	٩	٢,٢٨	١,٤١	منخفضة
٦١	أشعر بالمضايقة من نظرة المجتمع السلبية إلى مهنتي	١٠	١,٨٩	١,٢٤	منخفضة
	المجال ككل		**٢,٨١**	**١,٤٣**	**متوسطة**

يشير الجدول (١٠) إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (١,٨٩-٣,٦٣) وانحرافات معيارية ما بين (٠,٥٤-١,٥٣)، وبدرجة بين مرتفعة ومنخفضة. حيث جاءت الفقرة (٦٢) التي نصها "أتضايق من عدم وعي المجتمع بأهمية العلاج النفسي" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٣)، وبانحراف معياري (١,٤٢)، وبدرجة مرتفعة، ثم تلتها الفقرة (٦٣) التي نصها "أتضايق كثيراً من تردد الناس في مراجعتي" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٨)، وبانحراف معياري (١,٣٤)، وبدرجة مرتفعة، بينما احتلت الفقرة (٦١) التي نصها "أشعر بالمضايقة من نظرة المجتمع السلبية إلى مهنتي" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٨٩)، وبانحراف معياري (١,٢٤)، وبدرجة منخفضة.

٧. ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الضغوط
٤٤	أشعر بالمضايقة لافتقار أجواء العمل لروح الصداقة والمودة	١	٣,٧٢	١,٢٢	مرتفعة
٤٣	أشعر بالمضايقة لأن الآخرين لا يتفهمون طبيعة عملي	٢	٣,٦٠	٠,٦٣	مرتفعة
٤٢	نزعج كثيراً لأن علاقات العمل لا تقوم على التعاون	٣	٣,٤٦	١,٣١	متوسطة
٤٥	أشعر بالمضايقة لعدم التعاون بين الزملاء وشدة التنافس بينهم	٤	٢,٩١	١,٢٦	متوسطة
٤٦	أشعر بأن علاقاتي مع زملائي سيئة وتشوبها المشاحنات	٥	٢,٧٨	١,٣٠	متوسطة
٥٠	نزعج كثيراً من انعدام الثقة بين الزملاء	٦	٢,٤٢	١,٢٤	متوسطة
٥١	أشعر بالانطواء وحب العزلة عن الآخرين	٧	٢,٣٧	١,٣٢	منخفضة
٤٩	أفضل العمل الفردي على العمل الجماعي	٨	٢,٣١	١,٤٨	منخفضة
٤٧	أشعر بأن عملي يؤثر سلباً على حياتي العائلية	٩	٢,٢٣	١,٤٠	منخفضة
٤٨	أشعر بخيبة أمل لعدم تعاون الأهل من أجل أبنائهم	١٠	١,٧٤	١,٣١	منخفضة
	المجال ككل		**٢,٧٦**	**١,٣٦**	**متوسطة**

يشير الجدول (١١) إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (١,٧٤-٣,٧٢) وما بين انحرافات معيارية (٠,٦٣-١,٤٨)، وكذلك تراوحت ما بين درجة مرتفعة ومنخفضة. حيث جاءت الفقرة (٤٤) والتي نصها "أشعر بالمضايقة لافتقار أجواء العمل لروح الصداقة والمودة" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وبانحراف معياري (١,٢٢)، وبدرجة مرتفعة، ثم تلتها الفقرة (٤٣) التي نصها "أشعر بالمضايقة لأن الآخرين لا يتفهمون طبيعة عملي" في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٠)، وبانحراف معياري (٠,٦٣)، وبدرجة مرتفعة، بينما احتلت الفقرة (٤٨) التي نصها "أشعر بخيبة أمل لعدم تعاون الأهل من أجل أبنائهم" الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٧٤)، وبانحراف معياري (١,٣١)، وبدرجة منخفضة.

٨. ضغوط تتعلق ببيئة العمل:

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ضغوط تتعلق ببيئة العمل مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الضغوط
٣٥	أفتقد الخصوصية في مكان عملي	١	٣,٦٩	١,٢٩	مرتفعة
٢٨	أشعر بعدم الرضا عن مكان عملي	٢	٣,٣٣	١,٤٢	متوسطة
٣٠	أتضايق من أن أثاث مكتبي لا يتناسب ومهنتي	٣	٣,٢٥	١,٢٧	متوسطة
٣٤	أتضايق من انتشار الغبار في مجال عملي	٤	٢,٧٦	١,٥٤	متوسطة
٣١	أشكو من افتقار مكتبي للظروف البيئية المناسبة (الإضاءة، التهوية، ...، إلخ)	٥	٢,٦٣	١,٣٢	متوسطة
٣٣	أتضايق من ارتفاع درجة الحرارة في كان عملي في فصل الصيف	٦	١,٩٢	١,١٦	منخفضة
٣٢	أتضايق من تدني درجة الحرارة في مكان عملي في فصل الصيف	٧	١,٨٨	١,١٤	منخفضة
٢٩	أتضايق من بعد مكان عملي	٨	١,٦٨	١,٠٩	منخفضة
	المجال ككل		**٢,٦٤**	**١,١٣**	**متوسطة**

يشير الجدول (١٢) إلى أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (١,٦٨-٣,٦٩)، وانحرافات معيارية ما بين (١,٠٩-١,٥٤)، وبدرجة ما بين مرتفعة ومنخفضة. حيث جاءت الفقرة (٣٥) التي نصها "أفتقد الخصوصية في مكان عملي" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٩)، وبانحراف معياري (١,٢٩) وبدرجة مرتفعة، ثم تلتها الفقرة (٢٨) ونصها "أشعر بعدم الرضا عن مكان عملي" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٣)، وبانحراف معياري

(١,٤٢)، وبدرجة مرتفعة، بينما احتلت الفقرة (٢٩) التي نصها "أتضايق من بعد مكان عملي" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٦٨)، وبانحراف معياري (١,٠٩)، وبدرجة منخفضة.

يفسر الباحثان هذه النتيجة بأن هناك نقصاً في تدريب المرشدين العاملين، في مجال الخدمة النفسية على بعض المهارات الخاصة بتقديم الخدمة النفسية، إضافة إلى وجود تردد وخجل في

الذهاب إلى المرشد للمساعدة، وقلة عدد المرشدين في العمل، مما يزيد من عبء العمل، وهيمنة الروتين، وعدم وجود عدالة في الترقيات بين المرشدين، وزيادة العبء الوظيفي، والخلط بين

عمل المرشد النفسي والأخصائي الاجتماعي، وضعف الإمكانات الموجودة من الاختبارات و الأدوات المستخدمة في العلاج النفسي، وتفضيل المجتمع للعلاج التقليدي على العلاج النفسي، وعدم إبداء التقدير الواضح للعاملين في هذه المهنة، كما أن أولياء الأمور غالباً لا يتفهمون أهمية عمل المرشدين في مجال الخدمة النفسية. فالمرشدون التربويون مسؤولون في ميدان الإرشاد عن المسترشدين، والعلاقة التي تقوم بينهم هي علاقة موضوعية أساسها الصدق و الوضوح، بالإضافة إلى أن مهنة الإرشاد، من المهن النفسية التي تحتاج إلى متخصصين واعين قادرين على تحمل الصعوبات، ومواكبة التطور العلمي، والحصول

على المعارف المستجدة بالنسبة للمشكلات التي أظهرتها نتائج التقدم العلمي والتكنولوجي، والتزود بسلاح العلم والمعرفة، ليكون المرشد قادراً على مساعدة المسترشدين وا يجاد أفضل البدائل والحلول للمشكلات التي يمرون بها. وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من: عبدالقادر (٢٠٠٨)، و رايل (Rayle, 2006)، وكولبرث وآخرون (Culbreth, et al., 2005)، و الموسوي (١٩٩٨)، وصافية (١٩٩٨)، و كاساس (Casas, 1980). وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة كوماري وبيكر (Kumary & Baker, 2008)، ودراسة جوردان وآخرون (Jordaan, et al., 2007)، اللتين أظهرتا وجود درجة مرتفعة من الضغوط لدى المرشد النفسي والتربوي.

ثانياً - النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني: هل تختلف درجة الضغوط النفسية باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن)؟.

الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات المرشدين التربويين، على استبانة الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام الاختبار التائي للعينات المستقلة (t-test)، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين، على استبانة الضغوط النفسية، تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (١٣) يوضح نتائج الاختبار التائي.

الجدول (١٣)

نتائج الاختبار التائي لمتوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي	ذكر	٢٢	٣,٧١	١,٢٦	٥٩	١,٣٤٩	٠,١٨٢
	أنثى	٣٩	٣,٥٣	١,٢٢			
ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة	ذكر	٢٢	٣,٦٨	١,٢٣	٥٩	١,٩٤٢	٠,٣٢٧
	أنثى	٣٩	٣,٥٢	١,١٩			
ضغوط تتعلق بوضوح الدور	ذكر	٢٢	٣,٤٧	١,٢٧	٥٩	٢.١٢١	٠,١٧٢
	أنثى	٣٩	٣,٦١	١,٣٥			
ضغوط تتعلق بالتطور المهني	ذكر	٢٢	٣,٥٧	١,٣١	٥٩	٢,٥٨٣	٠,٦٠٣
	أنثى	٣٩	٣,٤٤	١,٣٦			
ضغوط تتعلق بالدعم الإداري	ذكر	٢٢	٣,٤٨	١,٢٧	٥٩	١,٣٤٢	٠,٥٧٣
	أنثى	٣٩	٣,٢٨	١,١٧			
ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع	ذكر	٢٢	٢,٨٦	١,٤٤	٥٩	٤,٠٠٨	٠,٣٠٩
	أنثى	٣٩	٢,٧٦	١,٤٢			
ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية	ذكر	٢٢	٢,٨٠	١,٣٨	٥٩	٣,١٤٨	٠,٨٢١
	أنثى	٣٩	٢,٧٢	١,٣٣			
ضغوط تتعلق ببيئة العمل	ذكر	٢٢	٢,٦٧	١,٠٢	٥٩	٠,٦٣٢	٠,٦٦١
	أنثى	٣٩	٢,٦٠	١,٢٣			
الدرجة الكلية	**ذكر**	٢٢	**٣,٢٨**	**١,٤١**	٥٩	**٢,٢١٤**	**٠,٤٧٤**
	أنثى	٣٩	**٣,١٨**	**١,٣٥**			

يلاحظ من الجدول (١٣) أن نتائج الاختبار التائي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية، والدرجة الكلية

لاستبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغت قيمة الاختبار التائي (٢,٢١٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، ويعني هذا قبول الفرضية الصفرية مما يدل على أن المرشدين الذكور والمرشدات الإناث، يتساوون في درجة ضغوطهم النفسية، وهذا يعود إلى أن كلا الطرفين من أفراد عينة الدراسة، يتعرض للظروف الوظيفية نفسها، وخصوصاً أنهم يعملون في الوزارة نفسها، وكل ما ينطبق على الذكور من متطلبات وظيفية ينطبق على الإناث، كما أن الرواتب والحوافز المادية، لا تميز بينهما. وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة عبدالقادر (٢٠٠٨). وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة كوماري وبيكر (Kumary & Baker, 2008)، ودراسة كاشوي وتايلور (Cushway & Taylor, 1996)، ودراسة الشايب (١٩٩٤)، التي أظهرت وجود فروق في الضغوط لدى المرشدين النفسيين تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات المرشدين التربويين، على استبانة الضغوط النفسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي للعينات المستقلة (t-test)، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين، على استبانة الضغوط النفسية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (١٤) يوضح نتائج الاختبار التائي.

الجدول (١٤)

نتائج الاختبار التائي لمتوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي	بكالوريوس	٤٩	٣,٧٤	١,٢٩	٥٩	٣,٥١٦	٠,٠٣٢
	ماجستير	١٢	٣,٥٠	١,١٨			
ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة	بكالوريوس	٤٩	٣,٦٥	١,٢٤	٥٩	٢,٣٧٨	٠,٩٨٢
	ماجستير	١٢	٣,٥٥	١,١٧			
ضغوط تتعلق بوضوح الدور	بكالوريوس	٤٩	٣,٧٤	١,٤١	٥٩	٣,٥٥٦	٠,٠٠٨
	ماجستير	١٢	٣,٣٣	١,٢٣			
ضغوط تتعلق بالتطور المهني	بكالوريوس	٤٩	٣,٦٤	١,٣٩	٥٩	٢,١٩٣	٠,٠١٧
	ماجستير	١٢	٣,٣٧	١,٢٨			
ضغوط تتعلق بالدعم الإداري	بكالوريوس	٤٩	٣,٤٢	١,٢٣	٥٩	٠,٦٢٨	٠,٨٠٩
	ماجستير	١٢	٣,٣٤	١,٢٠			
ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع	بكالوريوس	٤٩	٢,٩٠	١,٤٢	٥٩	٢,٧٦٠	٠,٤٤٦
	ماجستير	١٢	٢,٧٢	١,٤٥			
ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية	بكالوريوس	٤٩	٢,٨٠	١,٤٢	٥٩	١,٢٥٣	٠,٤٧٣

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	ماجستير	١٢	٢,٧٣	١,٣١			
ضغوط تتعلق ببيئة العمل	بكالوريوس	٤٩	٢,٦٩	١,٠٦	٥٩	٣,٨٨٣	٠,١١٦
	ماجستير	١٢	٢,٥٨	١,١٩			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٤٩	**٣,٣٢**	**١,٥١**	٥٩	**٢,٣١٦**	**٠,٠٠٣**
	ماجستير	١٢	**٣,١٤**	**١,٢٥**			

يلاحظ من الجدول (١٤)، أن نتائج الاختبار التائي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية، والدرجة الكلية لاستبانة الضغوط النفسية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ففي مجال الضغوط المتعلقة بالعبء الوظيفي بلغت قيمة الاختبار التائي (٣,٥١٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تظهر أن حملة البكالوريوس يعانون من الضغوط بدرجة مرتفعة. أما في مجال الضغوط المتعلقة بوضوح الدور فقد بلغت قيمة الاختبار التائي (٣,٥٥٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تبين أن حملة البكالوريوس يعانون من الضغوط بدرجة مرتفعة. أما ما يتعلق بضغوط التطور المهني بلغت قيمة

الاختبار التائي (٢,١٩٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تدلل على أن حملة البكالوريوس يعانون من الضغوط أكثر من حملة الماجستير، وهذا يعني

رفض الفرضية الصفرية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة المنطقية، من منطلق أن المؤهل العلمي المرتفع له دور إيجابي في العمل الإرشادي؛ لأن ارتفاع المؤهل العلمي يجعل المرشد أكثر تفاعلاً وتكيفاً مع البيئة المدرسية، وأكثر إدراكاً وتفهماً للمشكلات التي يعاني منها المسترشدون، وأكثر معرفة وا لماماً بالمهارات الإرشادية، وأكثر قدرة على تناول العلاقات الإرشادية بموضوعية، وأكثر كفاءة في تطبيق الأساليب، والفنيات المهنية لنظريات الإرشاد، كما أن ارتفاع المؤهل المصاحب بتلقي المرشد لدورات في مجال الإرشاد، يكسبه المفاهيم والمعارف العلمية لمجالات الإرشاد المختلفة، ويزوده بالخبرات والمهارات العلمية نظراً لطبيعةونوعية الإعداد العلمي والمهني الذي يتلقاه في هذه الدورات. ولم يجد الباحثان دراسات سابقة، تناولت متغير المؤهل العلمي في الضغوط النفسية.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات المرشدين التربويين، على استبانة الضغوط النفسية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار نيومان-كولز (Newman-Keuls)، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية، تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ويكشف الجدول (١٥)، والجدول (١٦) عن نتائج تحليل التباين، ويكشف الجدول (١٧) عن نتائج اختبار نيومان-كولز.

الجدول(١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ١٠ سنوات	٤١	٣,٥٨	١,٣٠
من ١٠ إلى ٢٠ سنة	١٢	٣,٣٦	١,٤٠
أكثر من ٢٠ سنة	٨	٢,٥١	١,٣٤
المجموع	**٦١**	**٣,١٥**	**١,٥٢**

الجدول (١٦)

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي	بين المجموعات	١١,٩٠	٢	٥,٩٥	٥,١٣	٠,٠١٢
	داخل المجموعات	٦٦,١٢	٥٨	١,١٦		
	المجموع	٧٨,٠٢	٦٠			
ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة	بين المجموعات	٧,١٥	٢	٢,٣٥	٢,٦١	٠,١٣٤
	داخل المجموعات	٣١,٤٦	٥٨	٠,٨٤		
	المجموع	٣٨,٦١	٦٠			
ضغوط تتعلق بوضوح الدور	بين المجموعات	٩,٧٦	٢	٤,٨٨	٤,٣٢	٠,٠١٩
	داخل المجموعات	٦٤,٤١	٥٨	١,١٣		
	المجموع	٧٤,١٧	٦٠			
ضغوط تتعلق بالتطور المهني	بين المجموعات	١٣,١٧	٢	٣,١٧	٣,٩٣	٠,٠٦٧
	داخل المجموعات	٢٤,٣٨	٥٨	٢,٣٨		
	المجموع	٣٧,٥٥	٦٠			
ضغوط تتعلق بالدعم الإداري	بين المجموعات	١١,٢٤	٢	٥,٦٢	٦,٣٢	٠,٤٣٢
	داخل المجموعات	٥٠,٧٣	٥٨	٠,٨٩		
	المجموع	٦١,٩٧	٦٠			
ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع	بين المجموعات	٧,٤٥	٢	١,٩٣	٣,٧٠	٠,١١٣
	داخل المجموعات	٢١,٤٦	٥٨	٢,١٤		
	المجموع	٢٨,٨١	٦٠			
ضغوط تتعلق بالعلاقات	بين المجموعات	١٥,٠٨	٢	٥,٠٣	١,٤٧	٠,٠٦٢

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الإنسانية	داخل المجموعات	٤٣,٢٢	٥٨	١,٥٦		
	المجموع	٢٨,٣٧	٦٠			
ضغوط تتعلق ببيئة العمل	بين المجموعات	٨,٢٥	٢	١,٠٣	٤,٦١	٠,١٤٢
	داخل المجموعات	٤١,٦٨	٥٨	٠,٩٧		
	المجموع	٢٧,٥٥	٦٠			
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**١٠,٣٨**	**٢**	**٥,١٤**	**٥,٤٧**	٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	**٥٣,٥٨**	**٥٨**	**٠,٩٤**		
	المجموع	**٦٣,٩٦**	**٦٠**			

الجدول (١٧)

نتائج اختبار نيومان-كولز (Newman-Keuls) لتحديد مصادر الفروقات لمتوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المقياس	سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ إلى ٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة
ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي	أقل من ١٠ سنوات	-	*٠,٣٧	٠,١٦
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة		-	*٠,٥٦
	أكثر من ٢٠ سنة			-
ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة	أقل من ١٠ سنوات	-	٠,٠٧	٠,١٥
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة		-	٠,٠٩
	أكثر من ٢٠ سنة			-
ضغوط تتعلق بوضوح الدور	أقل من ١٠ سنوات	-	*٠,٤١	*٠,٢٩
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة		-	٠,١٣
	أكثر من ٢٠ سنة			-
ضغوط تتعلق بالتطور المهني	أقل من ١٠ سنوات	-	٠,٠٩	٠,١٦
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة		-	٠,٠١
	أكثر من ٢٠ سنة			-
ضغوط تتعلق بالدعم الإداري	أقل من ١٠ سنوات	-	٠,١٤	٠,٠٥
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة		-	٠,١٢
	أكثر من ٢٠ سنة			-
ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع	أقل من ١٠ سنوات	-	٠,٠٣	٠,١١
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة		-	٠,٠٦
	أكثر من ٢٠ سنة			-
ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية	أقل من ١٠ سنوات	-	٠,١٨	٠,٠٦
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة		-	٠,١٤
	أكثر من ٢٠ سنة			-

المقياس	سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	من ١٠ إلى ٢٠ سنة	أكثر من ٢٠ سنة
ضغوط تتعلق ببيئة العمل	أقل من ١٠ سنوات	-	٠,٠٠	٠,١٢
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة		-	٠,٠٨
	أكثر من ٢٠ سنة			-
الدرجة الكلية	**أقل من ١٠ سنوات**	**-**	***٠,٤٦**	***٠,٢٧**
	من ١٠ إلى ٢٠ سنة		**-**	***٠,٣٤**
	أكثر من ٢٠ سنة			**-**

يلاحظ من الجدولين (١٦) و(١٧)، أن نتائج

التحليل الإحصائي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ففي مجال الضغوط المتعلقة بالعبء الوظيفي بلغت قيمة (ف) (٥,١٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تظهر أن فئة الخبرة (أقل من ١٠ سنوات) وفئة (من ١٠ إلى ٢٠ سنة) يعانون من ضغوط نفسية أكثر من فئة (أكثر من ٢٠ سنة)، أما ما يتعلق بالضغوط المتعلقة بوضوح الدور فقد بلغت قيمة (ف) (٤,٣٢) وهي

قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) وهذا يبين أن فئة الخبرة (أقل من ١٠ سنوات) تعاني من ضغوط نفسية أكثر مقارنة مع الفئتين الأخريين، بينما بلغت قيمة (ف) للدرجة

الكلية لاستجابات المرشدين (٥,٤٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، مما يشير إلى أن فئة الخبرة (أقل من ١٠ سنوات)، وفئة (من ١٠ إلى ٢٠ سنة) تعانيان من الضغوط النفسية أكثر من فئة (أكثر من ٢٠ سنة)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية. ويعتقد الباحثان أن حداثة عهد المرشدين بالعمل الإرشادي، وتقديم الخدمات النفسية، وإقبالهم على المهنة، وممارستها فعلياً، أظهر اختلافاً وإحباطاً وصعوبة في التكيف، عكس ما كانا يتوقعان خلال دراستهم النظرية، في حين أن الخبرة التراكمية للمرشدين في مجال الإرشاد أكسبتهم القدرة، على

التعامل مع المشكلات، واختيار الطرق المناسبة لمعالجتها، كما أن الخبرة تؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس وبالآخرين، فتزداد وتقوى علاقة المرشد مع زملائه ومع المسترشدين، ويزداد حبه للعمل وانتماؤه له، إضافة إلى أن الخبرة تؤدي إلى اكتساب مهارات متجددة، وتنمي المهارات المكتسبة، مما يقضي على عوامل القلق، والتردد من الدخول في تجارب جديدة، مما يجعل المرشد أكثر ثقة، وأكثر حماساً وانتماءً، وأكثر خبرةً، فتنخفض درجة الضغوط النفسية.

وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الموسوي (١٩٩٨)، ودراسة كاشوي وتايلور (Cushway & Taylor, 1996)، اللتين أشارتا إلى أن درجة الضغوط النفسية تقل بازدياد عدد سنوات الخبرة. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عبدالقادر (٢٠٠٨)، ودراسة رايل (Rayle, 2006)، ودراسة الشايب (١٩٩٤).

الفرضية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في

متوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية، تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

لاختبار هذه الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، واختبار نيومان-كولز (Newman-Keuls) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين، على استبانة الضغوط النفسية، تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، ويكشف الجدول (١٨)، والجدول (١٩) عن نتائج تحليل التباين، كما يكشف الجدول (٢٠) عن نتائج اختبار نيومان . كولز.

الجدول(١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عازب	١٣	٢,٥١	١,٤٣
متزوج	٤٧	٣,٤٨	١,٣١
مطلق أو أرمل	١	٣,٢٤	١,٤٨
المجموع	**٦١**	**٣,٠٨**	**١,٥٤**

الجدول (١٩)

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي	بين المجموعات	٤,٣٤	٢	١,٣٤	٢,٤٦	٠,٠٩٤
	داخل المجموعات	٢٠,٣	٥٨	٢,٢١		
	المجموع	٢٤,٦٤	٦٠			
ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة	بين المجموعات	٦,٥٣	٢	٢,٢٢	٤,٦٨	٠,٠١٤
	داخل المجموعات	١٨,٢٩	٥٨	١,٨٦		
	المجموع	٢٤,٨٢	٦٠			
ضغوط تتعلق بوضوح الدور	بين المجموعات	٧,٢٣	٢	١,٧٤	١,٤٢	٠,١٦٢
	داخل المجموعات	٢٦,٦٣	٥٨	٢,١٨		
	المجموع	٣٣,٨٦	٦٠			
ضغوط تتعلق بالتطور المهني	بين المجموعات	٥,١٧	٢	٠,٧٣	١,٩٣	٠,٠٦٧
	داخل المجموعات	١٩,٨٣	٥٨	١,٥٥		
	المجموع	٢٥,٠٠	٦٠			
ضغوط تتعلق بالدعم الإداري	بين المجموعات	١٢,٦٩	٢	١,٩٥	٦,٣٢	٠,٠٠٣
	داخل	٤٢,٧١	٥٨	٢,٦٤		

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
	المجموعات					
	المجموع	٥٥,٤٠	٦٠			
ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع	بين المجموعات	٨,٤٣	٢	٠,٩٣	٤,٦٣	١,٠٠٤
	داخل المجموعات	٣٣,٢٨	٥٨	١,٣٢		
	المجموع	٤١,٧١	٦٠			
ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٤,٨٥	٢	١,٦٥	٣,٠٧	٠,٠٣٢
	داخل المجموعات	٣٣,٩٣	٥٨	٣,٧٥		
	المجموع	٣٨,٧٨	٦٠			
ضغوط تتعلق ببيئة العمل	بين المجموعات	٢,١٦	٢	٠,٧٣	٥,٦٩	٠,٨٣٤
	داخل المجموعات	٢٢,٣٧	٥٨	٣,١٨		
	المجموع	٢٤,٥٣	٦٠			
لدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**١١,١٣**	**٢**	**١,٣٨**	**٢,٨٤**	**٠,٠٢٧**
	داخل المجموعات	**٣٣,٦١**	**٥٨**	**٣,٢١**		
	المجموع	**٤٤,٧٤**	**٦٠**			

الجدول (٢٠)

نتائج اختبار نيومان-كولز (Newman-Keuls) لتحديد مصادر الفروقات لمتوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية

المقياس	الحالة الاجتماعية	عازب	متزوج	مطلق أو أرمل
ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي	عازب	-	٠,٠٤	٠,١٦
	متزوج		-	٠,١٨
	مطلق أو أرمل			-
ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة	عازب	-	*٠,٤١	*٠,٢٩
	متزوج		-	*٠,٢٣
	مطلق أو أرمل			-
ضغوط تتعلق بوضوح الدور	عازب	-	٠,٠٧	٠,١٥
	متزوج		-	٠,٠٩
	مطلق أو أرمل			-
ضغوط تتعلق بالتطور المهني	عازب	-	٠,٠٧	٠,١٦
	متزوج		-	٠,٠١
	مطلق أو أرمل			-
ضغوط تتعلق بالدعم الإداري	عازب	-	*٠,٤٧	*٠,٣٦
	متزوج		-	٠,١٨

المقياس	الحالة الاجتماعية	عازب	متزوج	مطلق أو أرمل
	مطلق أو أرمل			-
ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع	عازب	-	٠,١٣	٠,٠٦
	متزوج		-	٠,٠٣
	مطلق أو أرمل			-
ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية	عازب	-	*٠,٣٢	*٠,٤٤
	متزوج		-	*٠,٤٦
	مطلق أو أرمل			-
ضغوط تتعلق ببيئة العمل	عازب	-	٠,١٤	٠,٠٩
	متزوج		-	٠,١١
	مطلق أو أرمل			-
الدرجة الكلية	**عازب**	**-**	***٠,٣٦**	***٠,٢٢**
	متزوج		**-**	***٠,٥٨**
	مطلق أو أرمل			**-**

يلاحظ من الجدولين (١٩) و(٢٠) أن نتائج التحليل الإحصائي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية، تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية في مجال ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة، إذ بلغت قيمة (ف) (٤,٦٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى

دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تبين أن فئة المتزوج وفئة مطلق أو أرمل تعاني من الضغوط النفسية أكثر من فئة عازب، بينما بلغت قيمة (ف) في مجال الضغوط المتعلقة بالدعم الإداري (٦,٣٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة

إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تظهر أن فئة متزوج تعاني من الضغوط النفسية أكثر من بقية الفئات الأخرى، أما فيما يتعلق بضغوط العلاقات الإنسانية بلغت قيمة (ف) (٣,٠٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وهذا يظهر أن فئة المتزوج وفئة مطلق أو أرمل تعاني من الضغوط النفسية أكثر من فئة عازب، كما بلغت قيمة (ف) للدرجة الكلية لاستجابات المرشدين (٢,٨٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) مما يشير إلى أن فئة المتزوج وفئة مطلق أو أرمل تعاني من الضغوط النفسية أكثر، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية. وهذه النتيجة تشير إلى أن مستوى الضغوط النفسية، تختلف بإختلاف الحالة الاجتماعية، حيث ترتفع لدى فئة المتزوج، وفئة مطلق أو أرمل. وتتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشايب (١٩٩٤).

الفرضية الخامسة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات استجابات المرشدين التربويين، على استبانة الضغوط النفسية تعزى لمتغير مكان السكن. لاختبار هذه الفرضية استخدم الاختبار التائي للعينات المستقلة (t-test)، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين، على استبانة الضغوط النفسية، تبعاً لمتغير مكان السكن، والجدول (٢١) يوضح نتائج الاختبار التائي.

الجدول (٢١)

نتائج الاختبار التائي لمتوسطات استجابات المرشدين التربويين على استبانة الضغوط النفسية تبعاً لمتغير مكان السكن

المقياس	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي	مدينة	٣٧	٣,٦٧	١,٢٠	٥٩	٣,٩٤٢	٠,٢٥٤
	قرية	٢٥	٣,٥٦	١,٢٨			
ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة	مدينة	٣٧	٣,٥٧	١,١٨	٥٩	٢,٧٨٣	٠,٠٦٢
	قرية	٢٥	٣,٦٣	١,٢٣			
ضغوط تتعلق بوضوح الدور	مدينة	٣٧	٣,٥٨	١,٣٣	٥٩	١,٥٨١	٠,٣٠٧
	قرية	٢٥	٣,٥٠	١,٣٠			
ضغوط تتعلق بالتطور المهني	مدينة	٣٧	٣,٦١	١,٣٦	٥٩	٢,٤١٣	٠,٠٨٩
	قرية	٢٥	٣,٤٣	١,٣١			
ضغوط تتعلق بالدعم الإداري	مدينة	٣٧	٣,٤٤	١,٢٣	٥٩	١,١١٣	٠,١١٦
	قرية	٢٥	٣,٣٢	١,٢١			
ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع	مدينة	٣٧	٢,٧٢	١,٤٠	٥٩	١,٣٥٤	٠,١٤٤
	قرية	٢٥	٢,٩٠	١,٤٥			
ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية	مدينة	٣٧	٢,٨٤	١,٣٢	٥٩	٢,٠٣١	٠,٧٠٦
	قرية	٢٥	٢,٦٨	١,٤١			
ضغوط تتعلق ببيئة العمل	مدينة	٣٧	٢,٧٣	١,١٩	٥٩	٣,٩٢٧	٠,٤٠٨
	قرية	٢٥	٢,٥٤	١,٠٧			
الدرجة الكلية	**مدينة**	**٣٧**	**٣,٢٦**	**١,٣٥**	**٥٩**	**٢,٤٤٧**	**٠,٢١٣**
	قرية	**٢٥**	**٣,٢٠**	**١,٣٩**			

يلاحظ من الجدول (٢١) أن نتائج الاختبار التائي، تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المرشدين التربويين على المجالات الفرعية، والدرجة الكلية لاستبانة الضغوط النفسية، تبعاً لمتغير مكان السكن، إذ بلغت قيمة الاختبار التائي (٢,٤٤٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية، مما يدلل على أن المرشدين الذين يسكنون في القرية، وفي المدينة، يتساوون في درجة ضغوطهم النفسية، ويمكن تفسير هذه النتيجة، بعدم وجود فروق في الثقافة المشتركة للمجتمع الأردني، حيث إن المرشدين التربويين سكان المدينة، هم من أصول قروية في معظمهم، كما أن كثيراً من أماكن السكن لكل من القرية والمدينة قد اتسعت رقعتها، ليتداخل بعضها ببعض، حيث يصعب الفصل بينها، إضافة إلى أن دخول وسائل الاتصالات الحديثة، جعلت جميع أبناء الوطن يعيشون تحت التأثيرات الحضارية نفسها. وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين لم يجدا دراسات سابقة لها علاقة بهذه الفرضية.

التوصيات

استناداً إلى ما توصل إليه الباحثان، من نتائج في هذه الدراسة، فإنهما يوصيان بالآتي:

- ضرورة تحديد المهام التي يقوم بها المرشد، وتقليل الأعباء الوظيفية التي تلقى على عاتقه.
- ضرورة توفير الحوافز المعنوية والمادية

للمرشدين النفسيين والتربويين.

- توضيح مفهوم الإرشاد، والعملية الإرشادية بين أفراد المجتمع.
- العمل على رفع كفاءة المرشدين النفسيين، بعقد الدورات المختلفة والمتخصصة، في علاج الضغوط النفسية.
- إجراء المزيد من الدراسات على متغيرات أخرى، لها علاقة بالضغوط النفسية، مثل: الوضع الاقتصادي والاجتماعي، وا إجراء دراسات لتعرف أثر البرنامج، الذي يخضع له المرشد على أدائه

المراجع العربية:

سلامة، صافية. (١٩٩٨). **الضغوطات التي تواجه المرشدين التربويين في مدارس الضفة الغربية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الشايب، معروف. (١٩٩٤). **الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون في المدارس الثانوية للتعامل مع الضغوط النفسية لديهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبدالقادر، رسمية. (٢٠٠٨). الضغوط النفسية لدى العاملين في مجال الخدمات النفسية في محافظات شمال فلسطين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ١٣، ١٥٥-١٩٧.

القرشي، عبدالفتاح. (١٩٩٣). الضغوط التي تعرض لها الأطفال الكويتيون خلال العدوان العراقي وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي. **عالم الفكر**، ٢٢ (١)، ٢٢-٤٨. ناقصة

موسوي، حسن. (١٩٩٨). الضغوط النفسية لدى العاملين في الخدمة النفسية: "دراسة عاملية". **المجلة التربوية**، ٤٧، ٣١-٦٥.

المراجع الأجنبية:

Aitken, C.; & Schloss, J. (1994). Occupational stress and burnout among staff working with people with an intellectual disability. *Behavioral Interv***entions,** 9, 225-234.

Blonna, R. (2000). Coping with Stress in a Changing World, 2nd edition. Boston: McGraw-Hill.

Caplar, G. D. (1981). Mastery of stress: Psychological aspects. *American Journal*, 52 (4), 413-426.

Cassas, Jesus. (1980). Stress and Coping among University Counselors: A Minority Perspective. *Journal of*

*Counseling Psychology***,** 27 (4) 364-372.

Cohen, D. & Williamson, G. (1991). Stress and Infectious disease in humans. *Psychological Bulletin*, 109 (1), 5-24.

Culbreth, John; Scarborough, Janna; banks-Johnson, Angela; & Solomon, Stacey. (2005). Role Stress Among Practicing School Counselors. *Counselor Education & Supervision*, 45 (1), 58-71.

Cushway, Delia; & Tyler, Patrick. (1996). Stress in Clinical Psychologists. **International Journal of Social Psychiatry**, 42 (2), 141-150.

Gold, Y.; & Roth, R. (1994). *Teachers Managing Stress and Preventing Burnout: The Professional Health Solution*, 2nd edition. London: The Famler Press.

House, J. (1987). Research on Work Stress and Health. In J.C. Quick; R.S. Bhagat;

J.E. Daltm; & J.D. Quick (Eds). *Work Stress: Health Care Systems in the Work Place*. N.Y.: Prager.

Hucbner, E. & Mills, L. (1994). Burnout in School Psychology: The Contribution of Personality Characteristics and Role Expectation. *Journal Special Services in the School*, 8 (2), 53-67.

Johnson, K. (1989). *Trauma in the Lives of Children: Crisis and Stress Management Techniques for Counsellors, teachers, and Other Professionals*. CA: Hunter Houses Inc.

Jordaan, Ilse; Spangenberg, Judora; Watson, mark; & Fouche, Paul. (2007). Emotional Stress and Coping Strategies in South African Clinical and Counseling Psychologists. *South African Journal of Psychology*, 37 (4), 835-855.

Kumary, Ajvir; & Barker, Martyn. (2008). Stresses Reported by KU Trainee Counselling Psychologists. *Counselling Psychology Quarterly*, 21 (1), 19-28.

Lazarus, R; & Susan, F. (1984). *Psychological Stress and Coping Process*. New York: McGraw Hill.

McBride, C. (1983). *Teachers Stress and Burnout: Contemporary Issues in Special Education*. New York: McGraw Hill.

Rayle, Andera. (2006). Do School Counselors Matter? Mattering as a Moderator Between Job Stress and Job Satisfaction. *Professional School Counseling*, 9 (3), 206-215.

Rice, P. (1999*). Stress and Health*. London: Brooks Cole.

ملحق (١)

استبانة الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي

عزيزي المرشد/ عزيزتي المرشدة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يجري الباحثان دراسة تهدف إلى تقصي "الضغوط النفسية لدى المرشد النفسي والتربوي". وعليه يرجى قراءة كل عبارة بعناية، ثم وضع إشارة X أمام الخيار الذي يعبر عن رأيك بصراحة، ويمثل أفضل تمثيل لدرجة شعورك بخصوص العبارة، واعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خطأ، لذا يرجى الإجابة عن هذه الاستبانة بدرجة عالية من الصدق والموضوعية، مع العلم أن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة لأغراض البحث العلمي فقط .

وشكراً لحسن تعاونكم

الباحثان

أولاً - بيانات عامة

الجنس:	( ) ذكر	مكان السكن:	( ) مدينة
	( ) أنثى		( ) قرية
المؤهل العلمي:	( ) بكالوريوس		
	( ) ماجستير		
سنوات الخبرة:	( ) عشر سنوات فأقل		
	( ) من عشر سنوات إلى عشرين سنة		
	( ) عشرين سنة فأكثر		
الحالة الاجتماعية:	( ) عازب		
	( ) متزوج		
	( ) مطلق أو أرمل		

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	غير متاكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
المجال الأول: ضغوط تتعلق بالعبء الوظيفي						
١	أشعر بعدم الراحة في أثناء تأديتي لعملي					
٢	أجد صعوبة في التعامل مع أية مشكلة تصادفني أو تعرض أمامي					
٣	أشعر بالضيق والتعب لكثرة الأعباء الملقاة على عاتقي					
٤	أشعر بالملل من رتابة العمل وعدم التجديد					
٥	أشعر بالإحباط في عملي					
٦	أشعر بالضيق لعدم توافر الإمكانات اللازمة لإنجاز عملي					
٧	أشعر بالضجر لأن ما أوديه لا يتفق ومؤهلاتي العلمية					
٨	نزعج كثيراً لأن العمل الذي أوديه يفوق طاقتي					
٩	أشعر أنني بحاجة إلى مساعدة للقيام بمتطلبات العلم الكثيرة					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	غير متاكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١٠	أعاني من الإجهاد والتعب بسبب كثرة المشاكل التي أساعد على حلها					
المجال الثاني: ضغوط تتعلق بوضوح الدور						
١١	أقوم بأعمال ليس لها علاقة بمهامي ومسؤولياتي كمرشد					
١٢	قوم بأعمال روتينية يومياً					
١٣	أؤدي أنشطتي دون قناعة لإرضاء رئيسي					
١٤	أنجز أعمالاً تفتقر إلى أهداف محددة					
١٥	أقوم بأعمال تفتقر إلى الوضوح					
١٦	أتضايق من تدخل الإدارة في عملي					
١٧	أشعر أن مسؤولياتي في العمل غير محددة بوضوح					
المجال الثالث: ضغوط تتعلق بالتطور المهني						
١٨	أشعر بأنني لا أتقدم في عملي بإستمرار					
١٩	أتضايق من تأثير ضعف الإمكانات في مهنتي					
٢٠	أعاني من ضعف فرص التدريب لتطوير مهنتي					
٢١	أشعر بأن هناك ضغوطاً تمارس علي لتحسين نوعية العمل					
٢٢	عاني من نقصٍ في مهاراتي ومعارفي لأداء عملي					
٢٣	أحس بأنني غير قادر على تنفيذ مطالب عملي بكفاءة					
٢٤	أشعر بضعف الإنجاز والطموح					
٢٥	أتضايق من تأخر الترقية					
٢٦	شعر أن عملي لا يتيح لي فرصاً لتطوير مهاراتي					
٢٧	أعجز عن مواكبة كل التطورات الحديثة في عملي					
المجال الرابع: ضغوط تتعلق ببيئة العمل						
٢٨	أشعر بعدم الرضا عن مكان عملي					
٢٩	أتضايق من بعد مكان عملي					
٣٠	أتضايق من أن أثاث مكتبي لا يتناسب ومهنتي					
٣١	أشكو من افتقار مكتبي للظروف البيئة المناسبة (الإضاءة، التهوية،..إلخ)					
٣٢	أتضايق من ارتفاع درجة الحرارة في مكان عملي في فصل الصيف					
٣٣	أتضايق من تدني درجة الحرارة في مكان عملي في فصل الشتاء					
٣٤	أتضايق من انتشار الغبار في مجال عملي					
٣٥	افتقد الخصوصية في عملي					
المجال الخامس: ضغوط تتعلق بالدعم الإداري						
٣٦	أشكو من عدم تعاون الإدارة معي في أداء أعمالي					
٣٧	أشعر بالضيق من تهديد مديري المباشر بالتقارير السنوية كوسيلة للضغط علي					
٣٨	اشعر بأن المدير ليس لديه الكفاءة الإدارية					
٣٩	أجد صعوبة في التفاهم مع مديري في العمل					
٤٠	أشعر بالإحراج لأن مديري يتوقع مني ما هو أكثر من طاقتي					
٤١	أشعر بالانزعاج لأن مديري ليس عادلاً					

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	غير متاكد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
المجال السادس: ضغوط تتعلق بالعلاقات الإنسانية						
٤٢	نزعج كثيراً لأن علاقات العمل لا تقوم على التعاون					
٤٣	أشعر بالمضايقة لأن الآخرين لا يتفهمون طبيعة عملي					
٤٤	أشعر بالمضايقة لافتقار أجواء العمل لروح الصداقة والمودة					
٤٥	أشعر بالمضايقة لعدم التعاون بين الزملاء وشدة التنافس بينهم					
٤٦	أشعر بأن علاقاتي مع زملائي سيئة وتشوبها المشاحنات					
٤٧	أشعر بأن عملي يؤثر سلباً على حياتي العائلية					
٤٨	أشعر بخيبة أمل لعدم تعاون الأهل من أجل أبنائهم					
٤٩	أفضل العمل الفردي على العمل الجماعي					
٥٠	نزعج كثيراً من انعدام الثقة بين الزملاء					
٥١	أشعر بالانطواء وحب العزلة عن الآخرين					
المجال السابع: ضغوط تتعلق بالمردود المادي للوظيفة						
٥٢	تذمر دائماً من قلة مرتبي					
٥٣	أشعر بعدم مناسبة راتبي مع مؤهلي العلمي					
٥٤	اشعر بالغبن حول قياس مرتبي بالآخرين					
٥٥	أشعر بالإحباط من قلة الحوافز والترقيات					
٥٦	أشعر بالملل من عملي كمرشد لأن راتبي لا يغطي متطلبات الحياة المادية					
٥٧	أترك مهنتي كمرشد إذا أتيح لي راتب أعلى					
٥٨	أقوم بالعمل الإضافي لسد حاجاتي					
المجال الثامن: ضغوط تتعلق بقيمة المهنة في المجتمع						
٥٩	أشعر بالخجل عندما أخبر الآخرين عن مهنتي					
٦٠	تضايق كثيراً عندما أجد أن الأهل لا يقدرون ما أوديه من عمل					
٦١	اشعر بالمضايقة من نظرة المجتمع السلبية إلى مهنتي					
٦٢	أتضايق من عدم وعي المجتمع بأهمية العلاج النفسي					
٦٣	تضايق كثيراً من تردد الناس في مراجعتي					
٦٤	أنزعج من عدم تعاون مؤسسات المجتمع المحلي معي					
٦٥	أشعر بالانزعاج لأن أجهزة الإعلام لم تأخذ دورها في هذا المجال					
٦٦	أشعر بالتذمر من عدم تقدير الدولة لعملي					
٦٧	أشعر بالحيرة لأنني لا أستطيع إقناع الآخرين بحدود عملي					
٦٨	أشجع الآخرين على العمل في هذه المهنة					

الخصائص السيكومترية المختصرة المعرّبة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة (BMSLSS) في البيئة السورية

إمطانيوس ميخائيل
michaeel@scs-net.org
جامعة دمشق، سوريه

استلم بتاريخ: ٢٠١٠\٥\٢٦ عدل بتاريخ: ٢٠١٠\١٠\٢٧ قبل بتاريخ: ٢٠١٠\١٠\٣٠

أُعدت الصورة المختصرة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة BMSLSS بهدف توفير أداة سريعة لتقدير درجات الرضا عن الحياة لدى طلبة المرحلة قبل الجامعية في مجالات محددة هي: الأسرة، والأصدقاء، والمدرسة، وبيئة الحياة، والذات. وقد هدفت هذه الدراسة إلى إعداد صورة عربية موازية لتلك الصورة والتحقق من كفاءتها السيكومترية لدى طلبة الثانوية والجامعة على حد سواء، ومن أجل ذلك استخدمت طرائق متعددة في دراسة الثبات والصدق لهذه الصورة، كما طبقت على عينات عدة من طلبة الثانوية والجامعة في سورية (ن=١٦٠٤). أظهرت نتائج الدراسة معاملات ثبات استقرار واتساق مناسبة للصورة العربية المقترحة، كما وفرت دلالات لصدقها التقاربي والتباعدي باستخدام عدد من المقاييس المحكية، ولصدق التكوين الفرضي عن طريق دراسة الارتباطات البينية (أو الداخلية) للمقاييس الفرعية الخمسة لهذه الصورة، وارتباطات هذه المقاييس الفرعية ذاتها مع نظرائها في المقياس الكامل (أو الصورة الأم). هذا بالإضافة إلى ارتباطاتها بالدرجات التحصيلية مما يوفر دعماً إضافياً لصدقها. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى ملائمة الصورة العربية المختصرة للاستخدام، وتتلخص المقترحات التي طرحها الباحث في إجراء المزيد من الدراسات السيكومترية لها، وإلى إمكانية استخدامها في البحوث المسحية وبحوث المقارنات الثقافية (أو الحضارية).

الكلمات المفتاحية : مقياس الرضا عن الحياة، تقدير (أو قياس) الرضا عن الحياة، قياس الشخصية، الطلبة السوريون.

A Study of The Brief Multidimensional Students' life Satisfaction Scale (BMSLSS) with Syrian Secondary and University Students

Emtanuos Michaeel
Damascus University

The Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS) is a self-report measure developed to assess life satisfaction among students in five specific domains: family, friends, school, self, and daily life. The purpose of the current study was to develop an Arabic version of this measure and to investigate its psychometric properties with Syrian secondary students as well as university students. With a sample of (N=1604), several methods were used to estimate the reliability and validity of the measure. The results showed satisfactory test-retest reliability and internal consistency coefficients. Also, the results provided evidence for the convergent and divergent validity. Further evidence for the construct validity of the instrument was provided by studying the inter-correlations of its five subscales as well as the correlations of these subscales with the subscales of the entire instrument. At the same time, validity was supported by the correlations of the five subscales with achievement. In sum, the findings of this study show that the psychometric properties obtained from administering the instrument to a sample of secondary school and university students meets acceptable levels. Recommendations were made to conduct further psychometric studies upon the Arabic version of BMSLSS and to administer this version in cross- cultural studies.

Keywords: Life Satisfaction Scale, assessment of life satisfaction, Syrian university students, Syrian secondary school students.

خلفية الدراسة:

مما لا شك فيه أن شعور الفرد بالرضا (أو عدم الرضا) عن الحياة بمجملها، أو عن مجال أو أكثر من مجالاتها، يقوم على تصور أو مفهوم معين عن الحياة، أو جانب منها، يتشكل لدى الفرد استناداً إلى حصيلة خبرته الشخصية وممارساته الواقعية في معترك الحياة ذاتها، ومن هذا المنظور يعكس شعور الفرد بالرضا (أو عدم الرضا) نظرته الخاصة للعالم من حوله، ونظرته لذاته على حد سواء، كما يمثل حكماً أو تقويماً عقلياً معرفياً (Cognitive evaluation or judgmwnt) لنوعية الحياة التي يعيشها ككل، أو لمجالات محددة منها، ويمكن وصفه بأنه " تقدير شامل لنوعية الحياة لدى الفرد وفقاً لمعايير يختارها بنفسه (Shin & Johnson, 1978: 478).

ولعل مما يظهر أهمية هذا الشعور ومكانته الخاصة في حياة الفرد أنه يمثل القوة الدافعة (أو المحبطة) لنشاطه وأدائه في الحياة بالمعنى العام، أو في هذا المجال أو ذاك من مجالاتها المختلفة، وبالتالي يسهم في عملية تكيفه الشخصي والاجتماعي، كما يطبع شخصيته بطابعها ويؤكد خصوصيتها وتميزها عن الآخر بوصفه تعبيراً عن حكم عقلي معرفي يطلقه الفرد على الوجود من حوله من جهة، ومرآة تعكس مشاعره وما يحبه أو يكرهه في هذه الحياة من جهة أخرى (Deiner, Emmons, Larsen & Griffin, 1985, &rews & Withey, 1976).

وعلى الرغم من أن اهتمامات الباحثين في مجال الصحة النفسية وعلم نفس الشخصية وقياسها ركزت في السابق على دراسة السمات ذات الطبيعة المرضية أو السلبية للشخصية كالقلق، والاكتئاب، والتشاؤم، والانطواء الاجتماعي وغيرها، على الرغم من ذلك إلا أنها . أي اهتمامات الباحثين . بدأت تأخذ منحى آخر بدءاً من ثمانينيات القرن الماضي، وقد حدث ذلك بعد أن تنامى الوعي لدى هؤلاء بأن الاقتصار على المظاهر السلبية والمرضية للشخصية بعد أن تكون قد تأصلت أو ترسخت يجعل من محاولة التصدي لها وعلاجها أمراً عسيراً للغاية، هذا بالإضافة إلى أن التشديد على دراسة المظاهر الإيجابية للشخصية قد يسفر عن الكثير من نقاط القوة التي يمكن توظيفها مباشرة في تخطي الصعوبات ومواجهة نقاط الضعف أو غيرها من المظاهر والأغراض السلبية أو المرضية التي قد يعاني منها الفرد، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى فإن دراسة السمات والمظاهر الإيجابية والسوية للشخصية . ومنها الشعور الرضا عن الحياة . لابد أن تأخذ في الحسبان الفروق الهائلة بين الأفراد وكذلك بين المجتمعات، إضافة إلى الفروق بين الجماعات الفرعية في إطار المجتمع الواحد، ومن نافلة القول أن ما يرضي شخصاً أو جماعة ما قد لا يرضي شخصاً آخر أو جماعة أخرى، أو لا يرضيهما بالقدر نفسه. فقد ينظر البعض إلى الثروة المادية أو السلطة والوجاهة مثلاً على أنها المصدر الأهم للرضا عن الحياة، في حين أن هناك من يعطي الحرية الشخصية أو الصحة واللياقة البدنية الرتبة الأولى، وهذا ما دعمته الدراسات الارتباطية بين مصادر الرضا عن الحياة وبين الشعور بالرضا بحد ذاته، حيث أعطت هذه الدراسات ترابطات مختلفة بين المجتمعات المختلفة، وضمن الجماعات الفرعية المختلفة مما يشير إلى إعطائها تقديرات وأوزاناً مختلفة من قبل تلك المجتمعات أو

الجماعات (Veenhoven, 1991, Diener & Diener, 1995, Sam,2001).

لقد ظهرت أدوات عديدة لقياس الرضا عن الحياة. من أمثلة هذه الأدوات مقياس نيوجارتن وهافيغورست وطوبين (Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961)، وسلم كانتريل المرتكز على الذات (Cantril, 1965)، ومقياس الروح المعنوية لمركز فيلادلفيا لدراسات الشيخوخة (Lawton,1975) ومقياس الرضا المدرَك Perceived Life Satisfaction Scale (Adelman,Taylor & Nelson, 1989)، هذا بالإضافة إلى مقياس دينر ولارسن وجريفن للرضا عن الحياة ذي الشهرة الواسعة (SWLS) Satisfaction Will Life Scale. ولعل أهم ما يميز هذه المقاييس بمجموعها أنها اعتمدت النظرة الكلية الأحادية في تقدير الرضا عن الحياة واقتصرت على درجة كلية واحدة للتعبير عنه، وهذا ما يؤدي بنظر هيوبنر وزملائه إلى إغفال طبيعته التعددية الواسعة وطمس المجال (أو المجالات) التي قد يكون له، أو لها، الدور الحاسم في تكوين هذا الشعور وبلورته سواء بالاتجاه الإيجابي أم السلبي. ولابد أن تحل محل هذه النظرة الأحادية الكلية، كما يلاحظ هيوبنر وزملاؤه، النظرة التعددية التي تتيح رصد هذا المصدر أو ذاك من مصادر الرضا، وتحديد المجال (أو المجالات) التي يقوى فيها هذا الشعور (سواء بالاتجاه الإيجابي أم السلبي)، وبما يتيح الكشف عن العوامل والمتغيرات الكامنة وراءه (Huebner,Laughlin, Ash & Gilman, 1998). وتبعاً لذلك سيكون من المفيد النظر إلى مفهوم الرضا عن الحياة بوصفه مفهوماً متعدد الأبعاد Multidimensional، كما يلاحظ هيوبنر.

وانطلاقاً من النظرة التعددية للرضا عن الحياة وتلبية للحاجة إلى أداة قياس متعددة الأبعاد تتيح الكشف عن الأبعاد (أو المجالات) المختلفة التي يمكن أن يظهر فيها هذا الشعور بصورة منفصلة؛ وتعطي درجة لكل منها على حدة؛ عمل هيوبنر على إعداد المقياس المعروف بـ " مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة Multidimensional Students, Life Satisfaction Scale, والذي تكون من ٤٠ بنداً، كما أخضعه للعديد من الدراسات السيكومترية التي استهدفت التحقق من ثباته وصدقه باستخدام طرائق وأساليب متعددة. وبالفعل فقد أعطى المقياس موضع الاهتمام مؤشرات ثبات واتساق مرضية عموماً (Greenspoon & saklofske, 1997, Huebner, 1994, Huebner, Laughlin, Ash & Gilman, 1998)، كما أعطى مؤشرات هامة لصدقه التقاربي والتباعدي باستخدام بعض مؤشر ات الرفاه أو الخير الشخصي، وتقارير الآباء، وتقارير المعلمين (Huebner, 1994)، ومقاييس المرغوبية الاجتماعية (Huebner et.al,1998)، بالإضافة إلى ما سبق، دعمت التحليلات العاملية المتتابعة التي أخضع لها المقياس باستخدام عينات تنتمي إلى ثقافات مختلفة توزيع بنود هذا المقياس إلى خمسة مجالات فرعية، وأظهرت توافق بنيته العاملية مع البنية الأساسية المفترضة له (Huebner, 1994, Gileman & Huebner, 2002, Huebner, et al,1998). ويشير الدليل الخاص بهذا المقياس إلى توافر كم لا بأس به من البيانات المعيارية له اشتقت من أداء عينات واسعة من طلبة المدارس (Huebner, 2001).

لقد أعدت الصورة المختصرة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS) بهدف

استخدامها في المسح الشامل لسلوك المخاطرة لدى الناشئة، الذي أجراه مركز كارولينا الجنوبية لمراقبة الأمراض عام١٩٩٧ South Carolina Centre for Disease Control على عينة من طلبة المدارس تجاوز عددها ٥٥٠٠ طالباً وطالبة موزعة على ٦٣ مدرسة. وتضمنت الصورة المختصرة خمسة بنود يتناول كل منها أحد المجالات الخمسة التي تتناولها الصورة الأم، كما أضيف لهذه الصورة بند سادس لقياس الرضا العام عن الحياة لدى الطلبة بهدف توفير مؤشرات لصدق هذه الأداة بدلالة ارتباطها بالرضا العام(Seligson, Huebner & Valois, 2003). وقد أعطت هذه الصورة مستويات مقبولة للاتساق الداخلي عند استخدامها مع طلبة الصفوف الدر اسية المتوسطة والعليا، حيث بلغ معامل ألفا المحسوب للدرجة الكلية لهذه الصورة، والتي تمثل مجموع التقديرات المعطاة للبنود الخمسة، ٠.٧٥ لطلبة الصفوف المتوسطة و٠.٨١ لطلبة الصفوف العليا(Seligson, Huebner, Valois, 2003). كما أسفر التحليل العاملي للبنود الخمسة التي تتكون منها عن استخراج عامل واحد فقط تجاوزت قيمة جذره الكامن الواحد الصحيح، كما تشبعت به البنود الخمسة بمدى يتراوح ما بين ٠.٥٣ إلى ٠.٦٦، وكان مسؤولاً عن ٥٠% من التباين الكلي (Huebner, Suldo & Valois,2003).

ومن الإجراءات التي استخدمت في دراسة صدق الصورة المختصرة مدار البحث مقارنة الترابطات التي أعطتها المقاييس الفرعية الخمسة لهذه الصورة (والتي يتكون كل منها من بند واحد فقط) مع المقاييس الفرعية الخمسة المناظرة لها في الصورة الأم (أي ارتباط كل مقياس فرعي بنظيره في الصورة الأم) بالترابطات الداخلية أو البينية لمقاييس الصورة المختصرة ذاتها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى بالترابطات الداخلية أو البينية لمقاييس الصورة الأم ، (أي ارتباط كل مقياس فرعي بالآخر ضمن كل صورة). ولعل النتيجة الأهم التي أمكن الوصول إليها من خلال هذه المقارنة هو أن ترابطات مقاييس الصورة المختصرة مع نظرائها في الصورة الأم كانت أعلى بوضوح من الترابطات البينية لهذه المقاييس سواء ضمن الصورة المختصرة أو ضمن الصورة الأم، وهذا ما يعطي مؤشراً مهما لصدق التكوين الفرضي للصورة المختصرة (Seligson, et.al.,2003).

ومن المؤشرات المهمة الأخرى لصدق الصورة المختصرة أن الارتباطات التي أعطتها مع عدد من المقاييس المحكية التي تتناول سمات مشابهة أو مغايرة لها جاءت بالاتجاه المتوقع لها، حيث هبطت عن الحدود المتوسطة بدرجة ما، ولكن بقيت دالة. ومن أمثلة هذه الارتباطات الارتباط الذي أعطته مع مقياس العواطف الإيجابية Positive Affect scale (وسيط=٠.٤٣)، والارتباط الذي أعطته مع مقياس العواطف السلبية Negative Affect scale (وسيط=-٠.٢٧)، والارتباطات التي أعطتها مع المقاييس الفرعية الأربعة لمقياس السلوك المشكل Problem Behavior Scale بعد مرور سنتين، والتي بلغت _٠.٢٠ مع مقياس سلوك العنف، و-٠.٢٢ مع مقياس سلوك الجانح، و٠.٢٣- مع مقياس تعاطي العقاقير، و-٠.٢٧ مع مقياس استفزاز الزملاء (وجميعها دالة). (Valois,Zullig,Huebner & Drane,2001).

ومن الدراسات التي أخضعت لها الصورة المختصرة أيضاً الدراسة التي اهتمت بالكشف عن الفروق الديمغر افية في مجالات الرضا عن الحياة الخمسة، وفي الرضا عن الحياة بشكل عام (Huebner, Drane & Valois,2000)، والتي

أظهرت أن الطلبة القوقازيين أظهروا درجات أعلى من الطلبة الأمريكان ذوي الأصول الأفريقية في مجالات معينة، كما أظهرت أيضاً فروقاً بين الذكور والإناث في بعض المجالات، هذا في حين أنها لم تظهر أي فروق دالة في الرضا عن الحياة بشكل عام. وهذا ما يدعم النظرة التعددية التي ينطلق منها المقياس المتعدد الأبعاد وصورته المختصرة، ويظهر أن الاقتصار على درجة كلية واحدة في التعبير عن الرضا عن الحياة قد يطمس الفروق الحقيقية في مصادر (أو مجالات) الرضا بين الأفراد أو الجماعات. فقد يحصل اثنان أو أكثر، أو جماعتان أو أكثر، على درجة " كلية" واحدة، وتظهر بينهم في الوقت نفسه اختلافات واسعة في الدرجات التي يعطونها لكل من المجالات الفرعية (Huebner, Drane & Valois,2000).

وبالإضافة للدراسة السابقة تجدر الإشارة إلى دراسة أخرى أجريت بدورها على طلبة الثانوي واستخدمت أيضاً الصورة المختصرة لمقياس هيوبنر، وقد تمّ من خلال هذه الدراسة الحصول على بيانات معيارية ارتكزت على أداء عينة مؤلفة من ٥٠٣٤ طالباً وطالبة في الصفوف الممتدة من التاسع إلى الثاني عشر من مدارس كارولينا الجنوبية، ولم تظهر هذه الدراسة فروقاً دالة يمكن أن تعزى للعرق أو الجنس أو المستوى الدراسي في الدرجة الكلية للرضا عن الحياة على الرغم من ظهور فروق دالة في بعض مجالات الرضا، وبذلك وفرت دعماً إضافياً للنظرة التعددية التي يعتمدها هيوبنر Huebner,Suldo,Valois,Drane &) (Zullig,2004

ومن المهم الإشارة إلى أن دراسة السمات ذات الطبيعة الإيجابية للشخصية كالتفاؤل والسعادة والطموح الشخصي والانبساط وغيرها أخذت تشغل مؤخراً اهتمام عدد من الباحثين العرب (مثلاً دراسات عبد الخالق، ١٩٩٦ والأنصاري وكاظم، ٢٠٠٨)، كما أجرى الدسوقي محاولة لإعداد مقياس للرضا عن الحياة استناداً إلى بعض المقاييس الأجنبية ومن أبرزها مقياس دينر SWLS الذي سبقت الإشارة إليه (الدسوقي،١٩٩٩). مع ذلك فإن مسألة الرضا عن الحياة لم تحظ حتى الآن بالاهتمام الكافي في الساحة العربية، ولعل هذا الأمر بالذات هو مما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة السيكومترية للصورة المختصرة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة (BMSLSS)، وذلك بعد أن انتهى من إنجاز الدراسة الخاصة بالصورة الأم لهذا المقياس.

مشكلة الدراسة:

يتضح من البند السابق الخاص بخلفية هذه الدراسة أن المقاييس النفسية التي تتصدى للسمات ذات الطبيعة الإيجابية للشخصية، ومنها مقاييس الرضا عن الحياة، أخذت تحظى باهتمام خاص في العقود الأربعة الأخيرة، وأن مقاييس الرضا عن الحياة لم تعد تقتصر على النظرة الأحادية الكلية أو الشمولية لهذا الشعور؛ بل أخذت تشدد على طبيعته التعددية، وبما يتيح الكشف عن أبعاده أو مجالاته المختلفة وحصر ذلك المصدر (أو المصادر) التي قد يقوى أو يضعف فيها هذا الشعور، هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى يظهر العرض السابق الافتقار إلى دراسات عربية لهذا المقياس أو لغيره من مقاييس الرضا عن الحياة،

ولعل هذا الأمر بالذات، والشعور بإمكانية الاستفادة من مثل هذه الأدوات في البيئة السورية والعربية عموما هو مما دفع الباحث إلى طرح المسألة (أو المشكلة) التي ستتناولها هذه الدراسة والتي تتلخص في السؤال التالي: ما الشكل الذي يمكن أن تأخذه

الصورة المعربة الموازية للصورة المختصرة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة (BMSLSS) بعد التحقق من خصائصها القياسية وصلاحها للاستخدام.

هدف الدراسة وأسئلتها:

يتلخص الهدف الرئيس لهذه الدراسة في التحقق من الكفاءة السيكومترية للصورة العربية الموازية المختصرة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة BMSLSS ويمكن التعبير عن هذا الهدف من خلال الأسئلة التالية:

١. ما معاملات ثبات الاستقرار والاتساق للصورة المختصرة المعربة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة.
٢. ما مؤشرات الصدق التقاربي والتباعدي التي تعطيها الصورة المختصرة المعربة للمقياس المذكور بدلالة عدد من المقاييس المحكية؟
٣. ما مؤشرات الصدق البنيوي (أو صدق التكوين الفرضي) التي توفرها الترابطات البينية أو الداخلية Intercorrelations للمقاييس الفرعية الخمسة للصورة المختصرة المعربة للقياس المذكور، والترابطات المحسوبة بين كل مقياس فرعي لهذه الصورة ونظيره في الصورة الأم، إضافة إلى ارتباط هذا المقاييس ذاتها بالتحصيل الدراسي؟

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

١. إنها تتناول إحدى الأدوات المهمة الخاصة بقياس السمات الإيجابية للشخصية وهي : مقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطالب بصورته المختصرة BMSLSS، هذا المقياس الذي ينطلق من نظرة تعددية للرضا عن الحياة تتيح حصر المجال (أو المجالات) التي قد يقوى أو يضعف فيها هذا الشعور، وبالتالي تسهم في إعطاء صورة أكثر وضوحاً وتفصيلاً عن الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد، وعن نقاط الضعف أو الصعوبات الشخصية أو الدراسية التي قد يعاني منها .
٢. إنها تعمل على إعداد صورة عربية موازية للصورة الأصلية المختصرة، والتحقق من صلاحها من خلال تطبيقها على عينات من الطلبة في المرحلة الثانوية، إضافة إلى عينات أخرى من طلبة الجامعة، وهو ما لم تخضع له الصورة الأصلية للأداة التي اقتصر تطبيقها على طلبة المرحلة الثانوية فقط، وبذلك تعمل هذه الدراسة على توفير أداة قياس جاهزة يمكن ترشيحها للاستخدام في البيئة السورية أو غيرها من البيئات العربية المشابهة بعد التحقق من كفاءتها السيكومترية، ومن ثم الإفادة منها سواء في مجالات البحث والمقارنة بين الطلبة فرادى أوجماعات، ومن مستوى الثانوي ومستوى الجامعة على حد سواء، أو في المجالات التشخيصية والإرشادية وغيرها.
٣. إنها تتناول إحدى الأدوات التي أعطت مؤشرات سيكومترية مرضية عموماً، والتي تعد أداة " اقتصادية" سهلة الاستعمال للغاية، حيث يستغرق تطبيقها حوالي دقيقتين في أغلب الحالات، وهي بذلك تماشي الاتجاه الجديد في تطوير المقاييس واستخدامها والذي ينطلق من ضرورة " مواءمتها" لعصر السرعة

واختزال الوقت اللازم لإجرائها إلى الدرجة القصوى .

حدود الدراسة:

ما من شك في أن الأداة المستخدمة في هذه الدراسة تضع حدوداً واضحة لها بوصفها إحدى الأدوات التي تستخدم نهج التقرير الذاتي، وتعتمد كلياً على ما يقوله المبحوث عن نفسه بغض النظر عن صحته ومطابقته (أو عدم مطابقته) للواقع، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الأداة موضع الاهتمام يفترض أن تغطي الأبعاد (أو المجالات) المختلفة التي يظهر فيها شعور الرضا عن الحياة على الرغم من أنها أداة " مختزلة" تقتصر على خمسة بنود فقط، وهذا ما يضع بدوره حدوداً لهذه الدراسة، ويستوجب التعامل مع النتائج التي قد تسفر عنها بمنتهى التأني والحذر.

ومن الواضح أن مما يضع حدوداً لهذه الدراسة أيضاً هو العينات المستخدمة فيها من المبحوثين ومدى تمثيلها لمجتمعها الأصلي من طلبة الثانوي والجامعة، إضافة إلى أداء أولئك المبحوثين على الأداة موضع الاهتمام والمقاييس المحكية المستخدمة في دراستها في الفترة التي طبقت فيها والتي امتدت من بداية الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ وحتى نهايته .

منهج الدراسة:

لا يخرج المنهج المستخدم في هذه الدراسة عن المنحى العام للمنهج الوصفي التحليلي، هذا مع الإشارة إلى أنه تلبية لأهداف هذه الدراسة ومراعاة لخصوصيتها عمل الباحث على " مواءمة" هذا المنهج لطبيعة المشكلة موضع البحث، وبما يلبي الشروط التي تتطلبها الدراسة السيكومترية لأداة البحث، وعملية التحقق من كفاءتها القياسية.

مجموعات الدراسة:

أُجريت هذه الدراسة على مجموعات عدة من طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية، وقد بلغ عدد أفراد هذه المجموعات مجتمعة ١٦٠٤ طالباً وطالبة (٨٣٣ من طلبة جميع صفوف المرحلة الثانوية ،٧٧١ من طلبة السنتين الثانية والثالثة بالمرحلة الجامعية)، ويظهر الجدول (١) توزع أفراد المجموعات المدروسة وفق الغرض الخاص بكل دراسة من الدراسات التي استهدفت بمجموعها التحقق من الكفاءة القياسية للصورة المختصرة المعربة .

الجدول (١):

توزع أفراد مجموعات الدراسة

الغرض من البيانات (الإحصائي المحسوب)	المستوى الدراسي	الذكور	الإناث	ذكور وإناث معاً (مجموعات مختلطة)	مجموع	مجموع ن
حساب معاملات ثبات الاستقرار والاتساق	الأول الثانوي	٥٧	٦٢	-	٢٣٣	٤٤٤
	الثاني الثانوي	٥٢	٦٢			
	الثانية جامعة	٤٤	٦٨	-	٢١١	
	الثالثة جامعة	٣٧	٦٢			
حساب معاملات الصدق التقاربي والتباعدي والترابطات البينية والترابطات مع الصورة الأم	الثاني الثانوي	-	-	٦٣ ٧٦ ٨٦ ٦٨ ٦٧	٣٦٠	٦٩٦

الغرض من البيانات (الإحصائي المحسوب)	المستوى الدراسي	الذكور	الإناث	ذكور وإناث معاً (مجموعات مختلطة)	مجموع	مجموع ن
	الثانية جامعة	-	-	٧٢ ٦٥ ٦٦ ٦٢ ٧١	٣٣٦	
حساب معاملات الصدق التقاربي والتباعدي (بدلالة آيزنك)	الثانية جامعة	٨٦	١٣٨	-	٢٢٤	٢٢٤
حساب معاملات الصدق التقاربي والتباعدي (بدلالة آيزنك) والترابط مع الدرجات التحصيلية	الثاني الثانوي	١٢٧	١١٣	-	٢٤٠	٢٤٠
المجموع		٤٠٣	٥٠٥	٦٩٦	١٦٠٤	١٦٠٤

أدوات القياس المستخدمة في الدراسة :

من أجل التحقق من الصدق التقاربي والتباعدي للصورة المختصرة المعربة مجال البحث الحالي؛ عمد الباحث إلى استخدام خمسة مقاييس محكية معربة، كما أنه استخدمها هي ذاتها في دراسته السابقة للصورة الأم المعربة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطالب MSLSS، هذا بالإضافة إلى محك سادس اعتمد في هذه الدراسة وهو مقياس الانبساط والعصابية لآيزنك (الصورة المتدرجة). وفيما يلي وصف مختصر لهذه المقاييس :

١. مقياس الرضا عن الحياة (SWLS) Satisfaction With Life Scale: أعدّ هذا المقياس من قبل دينر وزملائه (Diener et.al.,1985) بهدف إعطاء تقدير عام شامل لشعور الرضا عن الحياة بغض النظر عن المجالات
٢. المختلفة التي يمكن أن تبعث على هذا الشعور، وبالتالي فهو يقتصر على
٣. درجة كلية واحدة للتعبير عن هذا الشعور، وقد قام الباحث بتعريب هذا المقياس، كما أخضعه للدراسة السيكومترية
٤. مقياس الرضا عن الحياة للطلبة Student Life (SLSS) Satisfaction Scale: وهو مقياس مؤلف من ١٢ بنداً أعده هيوبنر عام (١٩٩١). ويتناول هذا المقياس شعور الرضا العام عن الحياة لدى الطلبة تحديداً، كما يعبر عن هذا الشعور من خلال درجة كلية واحدة فقط بخلاف المقياس المتعدد الأبعاد للطالب وصورته المختصرة موضع هذه الدراسة(Huebner ,1991, Huebner, 1995). وقد قام الباحث بتعريب هذا المقياس بهدف استخدامه محكاً لصدق الصورة المختصرة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة موضع الدراسة .
٥. مقياس السعادة المختصر Affectometer 2: وهو مقياس مصغر للفرح أو السعادة أعدّه كامان وفليت (Kamman&Flett,1988). وقد قام

الباحث بتعريبه بهدف استخدامه محكاً لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة موضع الدراسة.

٦. مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين : وهو من إعداد هيرمانز Hermanes، ويقيس الدافع للإنجاز لدى الأطفال والراشدين على حد سواء، وقد قام موسى بتعريبه، ونشر كراسة التعليمات الخاصة به (موسى، ١٩٨١).

٧. مقياس بيك للاكتئاب (Beck Depression Inventory(BDI: وضع الصيغة المعدلة لهذا المقياس بيك A.T.Beck وستير R.A.Steer عام ١٩٩٣. وقام بإعداد الصورة العربية لهذا المقياس عبد الخالق من جمهورية مصر العربية، ونشر الدليل الخاص بها عام (١٩٩٦)، ويتمتع هذا المقياس بخصائص قياسية جيدة سواء في صورته الأجنبية أو العربية (عبد الخالق، ١٩٩٦).

٨. مقياس الانبساط والعصابية (الصورة المتدرجة): وهو يتناول بعدي الانبساط والعصابية فقط من الصورة القصيرة لمقياس آيزنك للشخصية EPQR-S، ويقتصر بذلك على ٢٤ بنداً من أصل ٤٨ بنداً تتضمنها تلك الصورة، وقد قام الباحث بإعداد بتعريبه، كما أخضعه للدراسة باستخدام سلم ليكرت الخماسي، وذلك في إطار المشروع البحثي الشامل الذي نفذه لصالح جامعة دمشق عام (٢٠٠٥-٢٠٠٦)، وأعطت الصورة المعربة لهذا المقياس مؤشرات سيكومترية مرضية.

إعداد الصورة المعربة الموازية للصورة المختصرة وإجراءات التطبيق:

تطلبت عملية إعداد الصورة المعربة موضع البحث المرور بعدة مراحل وخطوات،هي:

١. قام الباحث في المرحلة الأولى بإعداد ترجمة أولية لبنود هذه الأداة وتعليماتها، كما أوكل مهمة القيام بإعداد ترجمة ثانية لهذه الأداة لزميل له مختص باللغة الإنكليزية دون إطلاعه على الترجمة التي أعدها، وبالانتهاء من ذلك قام الباحث بالاشتراك مع زميله بإجراء مقابلة (أو مقارنة) بين الترجمة التي أعدها كل منهما والأصل، وهذا ما أتاح اختيار المفردات والعبارات الأكثر وضوحاً وانطباقاً مع الأصل، سواء من البنود أم التعليمات، ومن ثم الوصول إلى صورة أولية معربة واحدة للأداة.

٢. عرضت الصورة الأولية المعربة للأداة ومعها النص الأصلي على اثنين من أساتذة اللغة الإنكليزية في جامعة دمشق من أجل إخضاعها للتحكيم، ومع أن هذا التحكيم لم يؤد إلى أي تغيير في الترجمة المقترحة فقد عزز الثقة بالصورة المعربة المقترحة للأداة.

٣. تركز العمل في المرحلة الثالثة في إجراء ما يعرف بـ " الترجمة العكسية للأداة"(Back Translation)، وقد تولى هذه المهمة مشكوراً أحد أساتذة اللغة الإنكليزية بجامعة دمشق، وهو الذي قام بترجمة الصورة العربية المقترحة إلى اللغة الإنكليزية، دون العودة إلى الأصل الإنكليزي الذي أخذت عنه، وبالانتهاء من هذا العمل قام الباحث بالاشتراك مع زميله بمقابلة هذه الترجمة الإنكليزية للأداة مع

الأصل الإنكليزي، وقد وفرت هذه المقابلة المزيد من الثقة بالترجمة العربية المقترحة للأداة، حيث ظهر توافق يكاد يصل إلى حد التطابق بين الترجمة الإنكليزية والأصل فيما يخص التعليمات(أو الإرشادات) وثلاثة بنود، إلا أنه ظهرت فروق طفيفة بينهما في الصياغة التعبيرية للبندين الثالث والخامس، وهي لا تؤثر في المعنى الدقيق لكل منهما .

٤. قام الباحث في المرحلة الرابعة بتطبيق الأداة المختصرة بصورتيها الإنكليزية والمعربة على مجموعة من الأفراد يمكن وصفهم بأنهم مزدوجو اللغة Bilingual، وبحيث يأخذ كل منهم إحدى الصورتين تليها الأخرى، وقد تكونت هذه المجموعة من ٩٨ طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة من قسم اللغة الإنكليزية بجامعة دمشق، وبلغت معاملات الارتباط المحسوبة بين كل من المقاييس الفرعية الخمسة للصورة العربية للأداة ونظيرتها في الصورة الإنكليزية الأصلية ٠.٩٦لمقياسي الأصدقاء والمدرسة، و٠.٩٥ لقياس الذات، ٠.٩٤ لمقياس الأسرة، و٠.٩٣ لمقياس بيئة الحياة، ومع مراعاة حقيقة أن ضآلة عدد البنود التي تتكون منها الأداة يمكن أن تكون قد أسهمت في ارتفاع هذه المعاملات بصورة ملفتة للنظر؛ ومع ذلك فإنه يمكن أن تؤخذ دليلاً آخر حول تعادل الصورتين العربية والإنكليزية.

٥. طبقت الصورة المعربة على مجموعات استطلاعية من طلبة الثانوي والجامعة (ن=٤٦ و٦٨ على التوالي)، وقد أفاد هذا التطبيق في التأكد من وضوح بنود هذه الصورة وتعليماتها، ومن قدرتها على استثارة دافعية المبحوثين وتجاوبهم معها، وحسن إخراجها، وذلك وفّر مؤشراً للصدق الظاهري لهذه الصورة، كما وفر الثقة بصلاحيتها وإمكانية استخدامها مع طلبة الثانوي والجامعة على حد سواء.

٦. وبالانتهاء من إعداد الصورة المعربة للأداة بشكلها النهائي ثم الانتقال إلى مرحلة الدراسة السيكومترية لهذه الصورة، وقد تطلبت هذه الدراسة تطبيق الصورة المعربة المقترحة على مجموعات عديدة من طلبة الثانوي والجامعة، كما تطلبت تطبيق الصورة المعربة الأم لهذه الأداة المكونة من ٤٠ بنداً، والتي كانت قد أعدت في دراسة سابقة للباحث نفسه، إضافة إلى ستة مقاييس محكية اعتمدها الباحث لتوفير دلالات للصدق المحكي للأداة، وأُجرى هذا التطبيق بصورة جماعية داخل كل قاعة دراسية على حدة ودون فرض حدود زمنية على المبحوثين، وعند الانتهاء من عملية التطبيق داخل كل قاعة كانت أوراق الإجابة (بما فيها أوراق الإجابة عن المقاييس المحكية المعتمدة) تخضع للمراجعة والتدقيق بهدف استبعاد أوراق الإجابة غير المكتملة أو الفارغة أو التي اعتمدت الإجابة العشوائية (وقد بلغ عددها ٢٦ ورقة)، وقد تم في خطوة لاحقة إدخال البيانات إلى الحاسوب لتخضع للمعالجة الإحصائية وفق الأهداف الخاصة بهذه الدراسة، وتظهر في الملحق (١) الصورة المعربة للأداة بشكلها النهائي.

دلالات الثبات والصدق للصورة المختصرة المعربة (النتائج ومناقشتها):

١. النتائج الخاصة بالسؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة والخاص بمؤشرات ثبات الاستقرار والاتساق التي يمكن أن تعطيها الصورة المختصرة المعربة مجال البحث الحالي طبقت هذه الصورة على مجموعات من طلبة الأول والثاني الثانوي الذكور والإناث، ومجموعات أخرى من طلبة كلية التربية (ذكور وا إناث من طلبة السنتين الثانية والثالثة)، كما أعيد تطبيقها ثانية على المجموعات ذاتها بعد مرور فواصل زمنية معينة، وهذا ما يظهر في الجدول (٢) .

الجدول (٢)

معاملات ثبات الإعادة للصورة المختصرة لمجموعات من طلبة الثانوية والجامعة

المقاييس الفرعية	طلبة الثانوي				طلبة الجامعة			
	الفاصل :١٤ يوم		الفاصل :٦٠ يوم		الفاصل :١٤ يوم		الفاصل :٦٠ يوم	
	١ثا ذ (ن=٥٧)	١ ثا إ (ن=٦٢)	٢ ثا ذ (ن=٥٢)	٢ ثا إ (ن=٦٦)	٢ جا ذ (ن=٤٤)	٢جا إ (ن=٦٨)	٣ جا ذ (ن=٣٧)	٣ جا إ (ن=٦٢)
الأسرة	٠.٦٩	٠.٦٣	٠.٦٥	٠.٦٦	٠.٧١	٠.٧٣	٠.٦٤	٠.٦٧
الأصدقاء	٠.٧١	٠.٧٤	٠.٦٦	٠.٥٢	٠.٦٩	٠.٧٤	٠.٦٩	٠.٦٨
المدرسة	٠.٧٦	٠.٧١	٠.٦٧	٠.٦٨	٠.٧٣	٠.٧٨	٠.٦٨	٠.٧٠
بيئة الحياة	٠.٦٦	٠.٧٢	٠.٦٨	٠.٧٠	٠.٧٤	٠.٦٩	٠.٦٩	٠.٦٥
الذات	٠.٦٨	٠.٦٩	٠.٥٣	٠.٤٨	٠.٧٤	٠.٧٠	٠.٧٢	٠.٥٧

ملاحظة: ثا: ثانوي؛ جا: جامعة ذ: ذكور؛ إ: إناث

ويظهر الجدول (٢) أن معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة اقتربت من الحدود المقبولة أو تخطتها قليلاً في بعض الحالات، كما أظهرت شيئاً من الهبوط في حالات أخرى ولا سيما لدى طلبة الثانوي، كما يظهر هذا الجدول فروقاً بين المعاملات المحسوبة بفاصل أسبوعين والمعاملات المحسوبة بفاصل شهرين (لصالح الأولى)، وهو ما ينسجم مع التوقعات، وفروقاً أخرى بين المعاملات المحسوبة لطلبة الثانوي والمعاملات المحسوبة لطلبة الجامعة (لصالح الثانية)، ويتبين من قراءة المعاملات المحسوبة لطلبة الثانوي أن لو استثنينا المعامل المحسوب بفاصل أسبوعين لمقياس الأسرة (ر=٠.٦٣) والمعاملات الثلاثة المحسوبة بفاصل شهرين لمقياس الأصدقاء (ر=٠.٥٢)، ومقياس الذات (ر= ٠.٥٣ و ٠.٤٨)؛ لوجدنا أن المعاملات المتبقية وقدرها ١٦ معاملاً بلغت أو تخطت ٠.٦٥، وأن وسيط المعاملات المتبقية المحسوبة بفاصل أسبوعين بلغ ٠.٧١ في حين أن وسيط المعاملات المتبقية المحسوبة بفاصل شهرين بلغ ٠.٦٧ .

أما المعاملات المحسوبة لطلبة الجامعة فقد كانت أعلى قليلاً من المعاملات السابقة حيث بلغ وسيط المعاملات المحسوبة بفاصل أسبوعين ٠.٧٣ في حين بلغ ٠.٦٨ بفاصل شهرين (بعد استبعاد معامل واحد فقط أعطاه مقياس الذات وبلغ ٠.٥٧). ومع ملاحظة أن المعاملات المحسوبة بفاصل شهرين أظهرت هبوطاً عن تلك المحسوبة بفاصل أسبوعين، وهو أمر متوقع ومنتظر، فإن النتائج السابقة بمجموعها يمكن أن تعطي مؤشراً لثبات الصورة المختصرة المعربة التي دُرست بطريقة الإعادة (أو ثبات الاستقرار) لدى طلبة الثانوي والجامعة على حد سواء، هذا مع الإشارة

إلى أن ظهور شيء من الهبوط الطفيف في مؤشرات ثبات الاستقرار لدى طلبة الثانوي بالمقارنة مع طلبة الجامعة قد يكون بالإمكان إرجاعه إلى أن طلبة الثانوي الذين لم يصلوا بعد إلى مرحلة الرشد يمكن أن تتأرجح إجاباتهم أو تتذبذب ولا تتسق مع نفسها بدرجة أكبر من الراشدين، وذلك بفعل المرحلة العمرية التي يمرون بها، وهي مرحلة المراهقة المتأخرة التي تتسم بالكثير من الاضطراب وعدم الاستقرار النفسي والعاطفي.

وبالإضافة إلى طريقة الإعادة، حسبت معاملات ألفا للدرجة الكلية للصورة المختصرة المعربة والتي تمثل مجموع التقديرات المعطاة للبنود الخمسة التي تتكون منها هذه الصورة، وقد اُستند في ذلك إلى أداء أفراد المجموعات السابقة نفسها من طلبة الثانوي والجامعة، وبلغت قيم هذه المعاملات ٠.٧٢ و٠.٧٨ لمقياس الأسرة و ٠.٧٠ و٠.٧٣ لمقياس الأصدقاء و ٠.٦٨ و٠.٧٧ لمقياس المدرسة، و٠.٦٩ و٠.٧٢ لمقياس بيئة الحياة، و٠.٧٣ و٠.٦٨ لمقياس الذات لطلبة الثانوي وطلبة الجامعة على التوالي، وبذلك جاءت هذه المعاملات في مدى يتراو ح ما بين ٠.٦٨ إلى ٠.٧٤ بوسيط قدره ٠.٧٠ لدى طلبة الثانوي، كما جاءت في مدى يتراوح ما بين ٠.٦٨ إلى ٠.٧٨ بوسيط قدره ٠.٧٣ لدى طلبة الجامعة، وليس من الصعب على المرء أن يلحظ أن معاملات ألفا السابقة يمكن أن تشير إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للصورة المعربة مجال البحث الحالي، على الرغم من أنها أظهرت شيئاً من الهبوط عن المعاملات المحسوبة والمناظرة لها للصورة الإنكليزية المختصرة(والتي بلغ وسيطها ٠.٧٥ لطلبة الصفوف المتوسطة و٠.٨١ لطلبة الصفوف العليا)، مع ذلك فإن الأمر الذي يجدر أخذه في الحسبان هو أنه لا يتوقع للأداة موضع الدراسة أن تحقق درجة عالية من التجانس أو الاتساق الداخلي لكونها أداة " غير متجانسة" أساساً تشدد على النظرة التعددية بدلاً من النظرة الأحادية الكلية للرضا عن الحياة، هذا بالإضافة إلى أنها أداة مختصرة تقتصر على خمسة بنود، ومع ذلك فإن النتائج السابقة والخاصة بثبات الاستقرار والاتساق للصورة المعربة يمكن وصفها بأنها لم تخرج عن الحدود المقبولة عموماً، ولعل ما يضفي على هذه النتائج شيئاً من الأهمية هو أنها تعطي مؤشراً لثبات الاستقرار والاتساق عند استخدام الأداة مع طلبة الجامعة، وهذا ما لم يبحث من قبل في الدراسات الأجنبية للصورة الأصلية للأداة والتي اقتصرت على طلبة المرحلة قبل الجامعية .

٢- النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة هذه الدراسة والخاص بمؤشرات الصدق التقاربي والتباعدي التي يمكن أن تعطيها الأداة مجال البحث طبقت الأداة كما طبقت معها خمسة مقاييس محكية معربة كان الباحث قد استخدمها في دراسة سابقة في استخراج بعض دلالات الصدق التقاربي والتباعدي للصورة الأم، وقد طُبقت على مجموعات مختلطة من الذكور والإناث من طلبة الثانوي العام وطلبة السنة الثانية في كلية الآداب في جامعة دمشق (قسم علم اجتماع). وتظهر في الجدول (٣) النتائج الخاصة بهذا التطبيق.

الجدول (٣)

معاملات الارتباط للصورة المختصرة المعربة مع عدد من المقاييس المحكية لعينات من طلبة الثانوية والجامعة

المقاييس الفرعية	الرضا عن الحياة		الرضا عن الحياة للطلبة		السعادة المختصر		الدافع للإنجاز		بيك للاكتئاب	
	٢ ثا (ن=٦٣)	٢ جا (ن=٧٢)	٢ ثا (ن=٧)	٢ جا (ن=٦)	٢ ثا (ن=٨)	٢ جا (ن=٦٦)	٢ ثا (ن=٦٨)	٢ جا (ن=٦)	٢ ثا (ن=٦٧)	٢ جا (ن=٧)
الأسرة	٠.٥١	٠.٤٥	٠.٤٩	٠.٥١	٠.٣١	٠.٣٧	٠.٣١	٠.٣٣	-٠.٠٧	-٠.٤٣
الأصدقاء	٠.٤٧	٠.٤٩	٠.٥٨	٠.٥٩	٠.٢٦	٠.٢٤	٠.٢٧	٠.٤٨	-٠.١٤	-٠.٣٧
المدرسة	٠.٤٩	٠.٤٤	٠.٦٣	٠.٥٥	٠.٣٩	٠.٤١	٠.٤٢	٠.٥٣	-٠.٣٣	-٠.٣٥
بيئة الحياة	٠.٣١	٠.٣٩	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٢٨	٠.٢٥	٠.٢٧	٠.٣٩	-٠.٢٨	-٠.٢٧
الذات	٠.٢٩	٠.٤١	٠.٥٢	٠.٥٥	٠.٢٦	٠.٢٦	٠.٤١	٠.٤٤	-٠.٣٩	-٠.٣٦
الوسيط	٠.٤٧	٠.٤٤	٠.٥٣	٠.٥٥	٠.٢٨	٠.٢٦	٠.٣١	٠.٤٤	-٠.٢٨	-٠.٣٦

ملاحظة: ثا: ثانوي؛ جا: جامعة

يتبين من قراءة الجدول (٣) أن الارتباطات التي أعطتها مقاييس الصورة المختصرة مع المحكات المعتمدة اقتربت من الحدود المتوسطة، كما ابتعدت عنها أحياناً بدرجة ما، ولكنها كانت دالة (باستثناء اثنتين منها فقط)، وقد ظهرت أعلى هذه الارتباطات مع مقياس الرضا عن الحياة للطلبة (وسيط = ٠.٥٣ لطلبة الثانوي و٠.٥٥ لطلبة الجامعة)، يليه مقياس الرضا العام عن الحياة (وسيط =٠.٤٧ لطلبة الثانوي و٠.٤٤ لطلبة الجامعة)، ثم جاءت الارتباطات المتحصلة مع مقياس الدافع للإنجاز والتي أظهرت ارتفاعاً ملحوظاً لدى طلبة الجامعة بالمقارنة مع طلبة الثانوي (وسيط = ٠.٣١ لطلبة الثانوي و٠.٤٤ لدى طلبة الجامعة)، تليها الارتباطات مع مقياس السعادة المختصر (وسيط = ٠.٢٨ لطلبة الثانوي و٠.٢٥ لدى طلبة الجامعة). هذا في مقابل ارتباطات سالبة (ثلاثة منها دالة واثنتان غير دالتين)، مع بيك للاكتئاب لدى طلبة الثانوي (وسيط =- ٠.٢٨) وارتباطات أخرى سالبة وجميعها دالة مع هذا المقياس نفسه لدى طلبة الجامعة (وسيط=-٠.٣٦)، وهذا ما يتسق مع النتائج التي أسفرت عنها دراسة الصورة التركية المختصرة للأداة مجال البحث بدلالة محك بيك للاكتئاب والتي أعطت بدورها ارتباطات سالبة أكثرها دالة (Digden,2008) كما يذكّر بالنتيجة التي أعطاها مقياس دينر للرضا العام عن الحياة عند دراسة ارتباطه ببيك للاكتئاب والتي أسفرت عن معاملات ارتباط سالبة ودالة (Saumders&Roy,1999)، ومهما يكن من أمر فإن أهم ما يمكن استخلاصه من خلال قراءة الارتباطات السابقة بمجموعها هو أن هذه الارتباطات أخذت منحاها الإيجابي أو السلبي المنتظر، كما جاءت ضمن الحدود المتوقعة لها أو أنها، في أسوأ الأحوال لم تخالف التوقعات المرتقبة على ما يبدو، هذا بالإضافة إلى أنها أظهرت توافقاً ملحوظاً لدى طلبة الثانوي والجامعة (باستثناء الارتباطات المتحصلة مع مقياس الداقع للإنجاز والتي سبقت الإشارة إليها)، لذا يمكن النظر إلى هذه الارتباطات على أنها مؤشر للصدق التقاربي للصورة المختصرة مجال البحث، ولصدقها التباعدي على حد سواء، ذلك لأنها أظهرت درجات من التقارب (أو التجاور) والتباعد (أو الاختلاف) التي يمكن أن يتوقعها المرء بين المجالات الخمسة

للرضا عن الحياة لدى الطالب من جهة؛ وبين شعور الرضا العام عن الحياة أو متغيرات ومظاهر إيجابية أو سالبة في الشخصية من جهة أخرى، كالدافع للإنجاز، والسعادة، والاكتئاب.

ودراسة الصدق التقاربي والتباعدي للصورة المختصرة موضع البحث لم تتوقف عند الحدود السابقة، وقد اعتمد الباحث "محكاً" آخر للصدق وهو الصورة المتدرجة لمقياس آيزنك للانبساط والعصابية. وارتكزت هذه الدراسة على أداء مجموعة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام الذكور والإناث وطلبة السنة الجامعية الثانية الذكور والإناث (تخصص طب الأسنان).وتظهر النتائج الخاصة بها في الجدول (٤).

الجدول (٤)

ترابطات الصورة المختصرة المعربة مع الانبساط والعصابية

المقاييس الفرعية	الانبساط				العصابية			
	٢ ثا ذ (ن=١٢٧)	٢ ثا إ (ن=١١٣)	٢ جا ذ (ن=٨٦)	٢ جا إ (ن=١٣٨)	٢ ثا ذ (ن=١٢٧)	٢ ثا إ (ن=١١٣)	٢ جا ذ (ن=٨٦)	٢ جا إ (ن=١٣٨)
الأسرة	٠.٢٩**	٠.٢٣*	٠.٣٥**	٠.٢٢*	-٠.٢٤*	-٠.٢٩**	-٠.٣١**	-٠.٠٩
الأصدقاء	٠.٢٢*	٠.٠٧	٠.٢٥**	٠.٣٦**	-٠.٢٦**	-٠.٠١	-٠.٢٧**	-٠.٢٤**
المدرسة	٠.٣٦**	٠.٢٥**	٠.٣٦**	٠.٤٢**	-٠.٣١**	-٠.٣٤**	-٠.١٣	-٠.٣٥**
بيئة الحياة	٠.٣٣**	٠.٣١**	٠.٢٩**	٠.٠٣	-٠.٢٣*	-٠.٠٣	-٠.٢٧**	-٠.١١
الذات	٠.٢٩**	٠.٢٣*	٠.٣٧**	٠.١١	-٠.٠٣	-٠.٢٧**	-٠.٠٤	-٠.٢٣*

ملاحظة: ثا: ثانوي؛ جا: جامعة ذ: ذكور؛ إ: إناث

ويظهر الجدول (٤) ارتباطات موجبة للمقاييس الفرعية الخمسة للصورة المعربة المختصرة مع مقياس الانبساط (٩ من أصل ١٠ ارتباطات منها دالة لدى طلبة الثانوي و٨ من أصل ١٠ ارتباطات منها دالة لدى طلبة الجامعة)، وقد بلغ وسيط هذه الارتباطات الدالة والموجبة ٠.٢٧ لدى طلبة الثانوي و٠.٣٥ لدى طلبة الجامعة، في الوقت نفسه يظهر هذا الجدول ارتباطات سالبة لهذه المقاييس مع مقياس العصابية (٧ دالة من أصل ١٠ لدى طلبة الثانوي بوسيط قدره - ٠.٢٥ و ٦ دالة من أصل ١٠ لدى طلبة الجامعة بوسيط قدره -٠.٢٧)، ولعل النتيجة الأهم التي يمكن استخلاصها هنا أيضاً هو أن هذه الارتباطاتأخذت منحاها الإيجابي المنتظر فيما يتصل بمقياس الانبساط، كما أخذت منحاها السلبي المنتظر فيما يخص مقياس العصابية، ولم تخرج على ما يبدو عن الحدود المتوقعة لها في أغلب الحالات، ومن الواضح أن هذه الارتباطات بمجموعها يمكن أن تعطي مؤشراً إضافياً للصدق التقاربي والتباعدي للأداة من خلال إظهار درجات من التقارب أو الاختلاف التي يمكن أن يتوقعها المرء بين المقاييس الفرعية الخمسة لهذه الأداة وكل من سمتي الانبساط والعصابية، هذا مع الإشارة إلى أن

الارتباطات السالبة وغير الدالة مع مقياس العصابية والتي يمكن أن تشير بحد ذاتها إلى علاقة واهية لمجالات الرضا عن الحياة بالعصابية؛ قد لا تخرج عن الحدود المتوقعة لها تماماً، ولا سيما عند الأخذ في الحسبان أن الكثير من الأشخاص الأقل رضا عن الحياة قد لا يتسمون بالعصابية بدرجة أكبر من الأشخاص الأكثر رضا.

٣- النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والخاص بمؤشرات صدق التكوين الفرضي التي يمكن أن تعطيها الاداة درست الترابطات " البينية" للمقاييس الفرعية الخمسة التي تتضمنها، وقد أُجريت الدراسة على المجموعات السابقة نفسها التي استخدمت في دراسة الصدق التقاربي والتباعدي للأداة، وهي مجموعات مختلطة (من الذكور والإناث) من طلبة الصف الثاني الثانوي والسنة الجامعية الثانية (قسم علم الاجتماع). وتظهر في الجدول (٥) النتائج الخاصة بهذه الدراسة .

الجدول (٥)

معملات الارتباط البينية للمقاييس الفرعية الخمسة للصورة المختصرة

ترابطات المقاييس الفرعية	طلبة الثانوية						طلبة الجامعة					
	ن= ٦٣	ن= ٧٦	ن= ٨٦	ن= ٦٨	ن= ٦٧	وسيط الارتباطات	ن= ٧٢	ن= ٦٥	ن= ٦٦	ن= ٦٢	ن= ٧١	وسيط الارتباطات
الأسرة مع الأصدقاء	٠.٤٤	٠.٤٩	٠.٣٩	٠.٥١	٠.٥٤	٠.٤٩	٠.٢٩	٠.٣٧	٠.٣٥	٠.٣٦	٠.٥١	٠.٣٦
الأسرة مع المدرسة	٠.٥١	٠.٤١	٠.٦٣	٠.٦٤	٠.٦٢	٠.٦٢	٠.٥١	٠.٤١	٠.٥٦	٠.٤٢	٠.٣٢	٠.٤٢
الأسرة مع بيئة الحياة	٠.٥٧	٠.٦٠	٠.٠٢	٠.٥٨	٠.٠١	٠.٥٨	٠.٦١	٠.٥٩	٠.٤٢	٠.٢٩	٠.٥٩	٠.٥٩
الأسرة مع الذات	٠.٤٣	٠.٤٩	٠.٦٦	٠.٦٤	٠.٦٣	٠.٦٣	٠.٣١	٠.٢٨	-٠.٠٤	٠.٢٧	٠.١٣	٠.٢٨
الأصدقاء مع المدرسة	٠.٥٢	٠.٣٥	٠.٤٣	٠.٤٠	٠.٤١	٠.٤١	٠.٤٤	٠.٥٥	٠.٣٩	٠.٥١	٠.٤٠	٠.٤٠
الأصدقاء مع بيئة الحياة	٠.٤٤	٠.٣٤	٠.٣٥	٠.٤١	٠.٣٦	٠.٣٦	٠.٣٣	٠.٣٣	٠.٥٣	٠.٤٥	٠.٣٩	٠.٣٩
الأصدقاء مع الذات	٠.٣٨	٠.٥٦	٠.٥٦	٠.٠٤	٠.٥٥	٠.٥٥	٠.٣٠	٠.٣٨	٠.٥٨	٠.٥١	٠.٢٧	٠.٣٨
المدرسة مع بيئة الحياة	٠.٦٠	٠.٥٩	٠.٤٣	٠.٣٩	٠.٥٩	٠.٥٩	٠.٣٢	-٠.٠٧	٠.٢٨	٠.١٢	٠.٠٣	٠.٣٠
المدرسة مع الذات	٠.٥١	٠.٤٦	٠.٥٢	٠.٤٦	٠.٤٠	٠.٤٦	٠.٥٢	٠.٤٩	٠.٤٤	٠.٢٧	٠.٣٦	٠.٤٤
بيئة الحياة مع الذات	٠.٣٧	-٠.١٠	٠.٤٤	٠.٣٩	٠.٤٠	٠.٣٩	٠.٤٦	-٠.١٠	٠.٢٧	٠.٠٢	٠.٣٨	٠.٣٨

يتبين من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط البينية للمقاييس الفرعية الخمسة للصورة المختصرة (وعددها ١٠٠ معاملاً) جاءت في معظمها في " المنطقة" الوسطى، ولم تبتعد عنها صعوداً أو هبوطاً بمسافة كبيرة إلا في حالات

قليلة، وبإمعان النظر في المعاملات المحسوبة لطلبة الثانوي نجد أنها لم تخرج عن الحدود المتوسطة، كما أنها دالة (باستثناء معاملين اقتربا من الصفر أعطاهما ترابط الأسرة مع بيئة الحياة، وبلغت قيمة الأول منهما ٠.٠٢ والثاني ٠.٠١، ومعامل ثالث قريب من الصفر أعطاه ترابط الأصدقاء مع الذات وبلغت قيمته ٠.٠٤، ومعامل رابع سالب أعطاه ترابط بيئة الحياة مع الذات وبلغت قيمته -٠.١٠).

وقد تراوحت وسيطات معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مقياس وآخر لدى المجموعات الخمس السابقة تراوحت ما بين ٠.٣٦ إلى ٠.٦٢، أما المعاملات المحسوبة لطلبة الجامعة فقد أعطت صورة مشابهة إلى حد كبير للصورة السابقة حيث كانت موجبة ودالة في معظمها (٣٨معاملاً من أصل ٥٠ معاملاً) وأظهرت سبعة منها هبوطاً ملحوظاً أو كان سالباً (ثلاثة منها أعطاها ترابط المدرسة مع بيئة الحياة واثنان أعطاهما ترابط الأسرة مع الذات واثنان آخران أعطاهما ترابط بيئة الحياة مع الذات)، وقد تراوحت وسيطات معاملات الارتباط المحسوبة بين كل مقياس وآخر لدى المجموعات الخمس من طلبة الجامعة تراوحت ما بين ٠.٢٨ ، ٠.٥٩ أي أنها كانت قريبة إلى حد ما من الوسيطات المحسوبة لطلبة الثانوي، والتي وقعت في المدى من ٠.٣٦ إلى ٠.٦٢، مهما يكن من أمر فإنه يمكن القول استناداً إلى النتائج السابقة بمجموعها : إن الترابطات البينية للمقاييس الفرعية الخمسة للصورة المختصرة لم تكن مرتفعة إلى الحد الذي يسمح بالدمج بينها، أو متدنية إلى الحد الذي يدعو إلى الفصل بينها تماماً بقدر ما يدعو إلى تأكيد الهوية الخاصة لكل منها واستقلاليته. وهذا ما يتماشى مع النظرة التعددية التي ينطلق منها المقياس متعدد الأبعاد موضع البحث، ويعطي مؤشراً لصدق تكوينه الفرضي.

ومن الطرائق التي اتبعت أيضاً في دراسة صدق االتكوين الفرضي للصورة المختصرة المعربة الطريقة القائمة على حساب الترابطات بين المقاييس الفرعية الخمسة لهذه الصورة والمقاييس الفرعية المناظرة لها للمقياس الكامل المعرب، وذلك استناداً إلى أداء العينات الخمس المختلطة السابقة نفسها من طلبة الصف الثاني الثانوي والسنة الجامعية الثانية (قسم علم الاجتماع). وتظهر نتائج هذه الدراسة في الجدول (٦).

الجدول (٦)

ترابطات مقاييس الصورة المختصرة مع مثيلاتها في المقياس الكامل

المقاييس الفرعية	طلبة الثانوي						طلبة الجامعة					
	ن= ٦٣	ن= ٧٦	ن= ٨٦	ن= ٦٨	ن= ٦٧	وسيط الارتباطات	ن= ٧٢	ن= ٦٥	ن= ٦٦	ن= ٦٢	ن= ٧١	وسيط الارتباطات
الأسرة	٠.٨١	٠.٧٢	٠.٦٩	٠.٥٩	٠.٧٤	٠.٧٢	٠.٧٤	٠.٨٣	٠.٧٢	٠.٧٧	٠.٨٥	٠.٧٧
الأصدقاء	٠.٧	٠.٧	٠.٧	٠.٦	٠.٧	٠.٧٣	٠.٦٩	٠.٧٧	٠.٦٦	٠.٧٩	٠.٦٨	٠.٦٩

المقاييس الفرعية	طلبة الثانوي						طلبة الجامعة					
	ن= ٦٣	ن= ٧٦	ن= ٨٦	ن= ٦٨	ن= ٦٧	وسيط الارتباطات	ن= ٧٢	ن= ٦٥	ن= ٦٦	ن= ٦٢	ن= ٧١	وسيط الارتباطات
	٤	٨	٣	٨	١							
المدرسة	٠.٨٣	٠.٨٧	٠.٧٦	٠.٧٧	٠.٧٩	٠.٧٩	٠.٨٣	٠.٧٩	٠.٨١	٠.٧٨	٠.٨٧	٠.٨١
بيئة الحياة	٠.٦٣	٠.٥٤	٠.٧١	٠.٧٤	٠.٥٨	٠.٦٣	٠.٧٩	٠.٧٢	٠.٨٠	٠.٧١	٠.٦٣	٠.٧٢
الذات	٠.٧٦	٠.٧٣	٠.٥٣	٠.٧٠	٠.٨١	٠.٧٣	٠.٧٥	٠.٧٤	٠.٨٦	٠.٧٢	٠.٨٥	٠.٧٥

يلاحظ من الجدول (٦) أن معظم الارتباطات التي أعطتها المقاييس الفرعية للصورة المختصرة تخطت بوضوح الحدود المتوسطة ومالت إلى الارتفاع بدرجة ما، وأن القليل منها فقط لم يتجاوز الحدود المتوسطة، مع ظهور بعض الفروق بين طلبة الثانوي والجامعة في هذه الارتباطات، وقد بلغت وسيطات هذه الارتباطات لدى طلبة الثانوي ٠.٧٢ لمقياس الأسرة (مقابل ٠.٧٧ لدى طلبة الجامعة)، و٠.٧٣ لمقياس الأصدقاء (مقابل ٠.٦٩ لدى طلبة الجامعة)، و٠.٧٩ لمقياس المدرسة (مقابل ٠.٨١ لدى طلبة الجامعة)، و٠.٦٣ لمقياس بيئة الحياة (مقابل ٠.٧٢ لدى طلبة الجامعة)، و٠.٧٣ لمقياس الذات (مقابل ٠.٧٥ لدى طلبة الجامعة). وبمقارنة هذه الترابطات بالترابطات البينية لهذه المقاييس (أي الترابط بين كل مقياس فرعي وآخر ضمن الصورة المختصرة ذاتها) (الجدول ٥) يتبين أنها تخطتها بمسافة كبيرة وواضحة، وهذا ما يصب في مصلحة الصورة المختصرة بطبيعة الحال، ويظهر قوة الصلة التي تربط كل مقياس فرعي بنظيره في الصورة الأم بالمقارنة مع الصلة التي تربطه ببقية المقاييس، كما يظهر أن مقاييس الصورة المختصرة " تماشي" إلى حد بعيد مقاييس الصورة الأم، أو أنها تعمل بالاتجاه نفسه تقريباً، ولكن دون أن يصل ذلك إلى الحد الذي قد يسوّغ إحلال مقاييس الصورة المختصرة محل الطويلة، أو الاستغناء عن هذه الأخيرة لصالح الصورة المختصرة، وبطبيعة الحال فإن النتيجة السابقة تعطي مؤشراً مهما لصدق التكوين الفرضي للصورة المختصرة.

والطريقة الأخيرة التي اتبعت في دراسة صدق الصورة المختصرة تمت عن طريق حساب ترابط كل من المقاييس الفرعية التي تتضمنها مع درجات أفراد المجموعات السابقة من طلبة الصف الثاني الثانوي العام في امتحانات الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ (وهي المجموعات نفسها التي استخدمت في دراسة الصدق بدلالة محك الانبساط والعصابية). وتظهر في الجدول (٧) ترابطات المقاييس الفرعية الخمسة للصورة المختصرة مع الدرجات التحصيلية لأولئك الطلبة في تلك الامتحانات.

الجدول (٧)

ارتباطات المقاييس الفرعية الخمسة للصورة المختصرة مع الدرجات التحصيلية

المقاييس الفرعية	المجموعات					وسيط الارتباطات
	ن=٦٣	ن=٥٦	ن=٤٦	ن=٤٩	ن=٥٧	
الأسرة	**٠.٣٣	**٠.٣٢	٠.١٤	*٠.٢٧	**٠.٣٥	**٠.٣٢
الأصدقاء	**٠.٢٩	٠.١١	**٠.٣١	**٠.٣٥	٠.٠٨	**٠.٢٩
المدرسة	**٠.٣٨	**٠.٤٩	**٠.٤٣	**٠.٣٩	**٠.٣٧	٠.٣٩**
بيئة الحياة	*٠.٢٥	**٠.٣٤	**٠.٣٦	٠.١٣	**٠.٢٨	**٠.٢٨
الذات	*٠.٢١	**٠.٢٨	*٠.٢٦	*٠.٢٢	*٠.٢١	*٠.٢٢

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط المحسوبة أظهرت هبوطاً واضحاً عن الحدود المتوسطة، ولكنها كانت دالة (باستثناء معامل واحد أعطاه مقياس الأسرة، واثنين أعطاهما مقياس الأصدقاء، ومعامل رابع أعطاه مقياس بيئة الحياة)، وقد تراوحت وسيطات معاملات الارتباط المحسوبة مع الدرجات التحصيلية لدى المجموعات الخمس السابقة ما بين ٠.٢٢ لمقياس الذات إلى ٠.٣٩ لمقياس المدرسة بوسيط قدره ٠.٢٩، وتشير هذه الارتباطات إلى الصلة التي يمكن أن يتوقعها المرء بين مجالات الرضا المختلفة للطلبة وتحصيلهم الدراسي، هذا مع الإشارة إلى أن مقياس الرضا عن المدرسة سجل أعلى الارتباطات مع الدرجات التحصيلية، وهو أمر متوقع، وقد يشير إلى الدور الذي قد يؤديه الرضا عن المدرسة بالذات في التحصيل الدراسي، ومهما يكن من أمر فإن هذه الارتباطات بمجموعها يمكن أن تؤخذ مؤشراً إضافياً لصدق الصورة العربية المختصرة.

استنتاجات ومقترحات:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الصورة المعربة الموازية للصورة المختصرة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطالب BMSLSS أعطت مؤشرات سيكومترية يمكن وصفها بأنها مقبولة عموماً، وقد ظهر هذا عند دراسة ثبات الاستقرار والاتساق للصورة المختصرة المعربة، كما ظهر عند دراسة الصدق التقاربي والتباعدي لها بدلالة عدد من المقاييس المحكية المعتمدة، إضافة إلى دراسة الترابطات البينية (أو الداخلية) للمقاييس الفرعية الخمسة لهذه الصورة، وترابطات هذه المقاييس الفرعية ذاتها مع مثيلاتها في المقياس الكامل (أو الصورة الأم المؤلفة من ٤٠ بنداً)، ناهيك عن ارتباطها بالدرجات التحصيلية .

ولعل ما يضفي على النتائج السابقة شيئاً من الأهمية والجدة أنها تظهر كفاءة سيكومترية مرضية للأداة عند استخدامها مع طلبة الجامعة، وهو مالم يكن موضع بحث في الدراسات السابقة للأداة، هذا بالإضافة إلى توفير المزيد من البيانات السيكومترية التي يمكن أن تنضم إلى البيانات السيكومترية المتجمعة حول الأداة استناداً إلى أداء طلبة المرحلة قبل الجامعية.

وبطبيعة الحال، فإن ما أظهرته هذه الأداة من توافق في دلالات الصدق التي أعطتها عند تطبيقها على مجموعات من طلبة الجامعة وطلبة الثانوي يمكن أن تعطي مؤشراً لما يعرف بـ " الصدق التصالبي للأداة" أو الصدق القائم على تقاطع النتائج Cross-validatio ، وهو ما يوفر المزيد من الدعم لصدق الأداة موضع الاهتمام.

من خلال النتائج السابقة يرى الباحث صلاحية الصورة المعربة المختصرة للاستخدام في سورية (أو غيرها) في البيئات العربية المشابهة مع طلبة الثانوي والجامعة على حد سواء، وأن هذه الصورة يمكن أن تلبي الأغراض البحثية وأغراض المقارنات الجماعية والدراسات المسحية والحضارية المقارنة بكفاءة عالية بوصفها أداة سهلة الاستعمال و" اقتصادية" في الوقت والجهد، وبطبيعة الحال فإنه ليس هناك ما يمنع من حيث المبدأ من استخدام هذه الصورة في مجال التشخيص الفردي التفريقي ولكن شرط أن يقتصر ذلك على الحالات التي يكون من العسير فيها استعمال الصورة الأم، أو الحالات التي يسعى الفاحص إلى تكوين فكرة أولية وسريعة عنها بأقل ما يمكن من الوقت والجهد، وذلك من خلال حصر المجال أو المجالات التي قد تبعث على الرضا (أو عدم الرضا) عند هذا الفرد أو ذاك .

ويقترح الباحث إخضاع الصورة المعربة المختصرة للمزيد من الدراسة والبحث، وذلك من أجل الحصول على المزيد من البيانات السيكومترية والمعيارية التي يمكن أن تدعم ثباتها وصدقها، وسيكون من المفيد بطبيعة الحال استخدام أساليب وطرائق أخرى لم تستخدم في دراسة هذه الأداة كطريقة الفرق المتقابلة (أو المجموعات المتضادة) من المبحوثين، بالإضافة إلى توفير بعض المؤشرات حول صدقها العاملي.

المراجع العربية:

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٦). **دليل تعليمات قائمة بيك للاكتئاب**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١). **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**. القاهرة : مكتبة النهضة العربية

الأنصاري، بدر محمد، وكاظم، علي مهدي (٢٠٠٨). قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعمانيين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 9(4) 107-131 .

الدسوقي، مجدي محمد (١٩٩٩). **مقياس الرضا عن الحياة**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٦) : **دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

المراجع الأجنبية:

Adelman,H.S.,Taylor,L.,&Nelson,P.(1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry & Human Development*,20. 135-147.

&rews,F.M,& Withey,S.B .(1976). *Social indicators of well-being: Americans Perceptions of life quality*. New York : Plenum.

Cantril,H.(1965). The *patterns of human concern*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Diener, E. & Diener, M. (1995). Cross – cultural correlates of life satisfaction & self-esteem. *Journal of Personality & Social Psychology* , 68,653-663.

Diener,E.,Emmons,R.A.,Larsen,R.J.,& Griffin,S.(1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*,49(1),71-75.

Digdem, M. S., & Alim, K.(2008).Validity & Reliability of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale With Turkish Children. Journal of

Psychoeducational Assessment,26(2),139-147. Retrieved July,21,2008 from http: / /jpa.sagepub.com /cgi/ content / abstract / 26 / 2 / 139.

Gilman, R., Huebner, E. S., & Laughlin, J.(2000). A first study of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with adolescents. *Social Indicators Research*, 52,135-160.

Greenspoon, P. J. & Saklofske, D. H.(1997). Validity & reliability of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with Canadian children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 15,138-155.

Huebner, E. S., Drane, J. W., & Valois, R. F.(2000). Levels & demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*,21,281-292.

Huebner, E.S.(1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction scale. *School Psychology International*, 12,231,243.

Huebner , E. S. (1994). Preliminary development & validation of a multidimensional life satisfaction scale. *Journal of Psychological Assessment* , 6,149-158.

Huebner,E.S.(1995). The Students, Life Satisfaction scale: An assessment of psychometric properties with black & white elementary school students. *Social indicators research*, 34,315-323.

Huebner,E.S.(2001). *Manual for the Multidimensional Students, Life Satisfaction scale*. University of South Carolina, Department of Psychology. Columbia, SC29208.

Huebner,E.S.,Laughlin , J.E.,Ash C.,&Gilman , R.(1998).Further validation of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*,16,118-134.

Huebner,E.S.,Suldo,S.,Valois,R.F.,Drane,J. W.&Zullig.K.(2004).Brief Multidimensional students life satisfaction scale: sex , race, & grade effects for a high school sample. *Psychological Reports.* 94:351-356.

Huebner,E.S.,Suldo,S.M.,&Valois,R.F.(2003).Psychometric Properties of Two Brief Measures of Children's Life satisfaction: The Students' Life satisfaction Scale(SLSS) & the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale(BMSLSS). *Paper prepared for the Indicators of Positive Development Conference*. March 12-13,2003. Running Head :Life Satisfaction.

Kamman,R.,&Flett,R.(1988).Affectometer2: A scale to measure current level of general happiness. *Australian Journal of Psychology*.35(2),259-265.

Lawton,M.P.(1975). The Philadelphia Geriatric Center Morale Scale: A

revision. *Journal of Gerontology*, 30.85-89.

Neugarten, B. L., Havighurst, R. J.,& Tobin, S. S.(1961). The measurement of life satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16, 134-143.

Sam, D.L.(2001).Satisfaction with life among international students: An exploratory study. *Social Indicators Ressearch*.53,315-337.

Saunders, S. A & Roy. C. (1999). The relationship between depression, Satisfaction with Life, & social interest. *South pacific Journal of Psychology*, 11(1),9-15.

Seligson,J.L.,Huebner,E.S.,&Valois,R.F.(2003).Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale(BMSLSS). *Social Indicators Research*,61,121-145.

Shin, D. C., &Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*,5,475-492.

Valois,R.F.,Zullig,K.J.,Huebner,E.S.,&Drane,J.W.(2001).Relationship between life satisfaction & violent behaviors among adolescents. *American Journal of Health Behavior*,25(4),353-366.

Veenhoven,R.(1991).Is happiness relative?. *Social Indicators Research*,24, 1-34

.

الملحق (١)

الصورة المختصرة لمقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد للطلبة (BMSLSS)

إرشادات :

تدور العبارات التالية حول درجة الرضا (أو عدم الرضا) الذي قد يشعر به الطالب في مجالات مختلفة من الحياة. يرجى التعبير عن درجة الرضا الذي تشعر به في مجالات الحياة المختلفة **بوضع دائرة حول خيار (أو بديل) واحد فقط تختاره من بين سبعة خيارات** (من ١ إلى ٧) تشتمل على درجات متفاوتة من الشعور بالرضا (أو عدم الرضا)، هذا مع العلم أن البديل ١ يشير إلى غياب الشعور بالرضا، وأن البديل ٧ يشير إلى الدرجة الأعلى لهذا الشعور، في حين أن البديل ٤ يشير إلى الدرجة المتوسطة له، ويمكن الاستعانة بسلم الدرجات التالي في عملية الاختبار:

١- الدرجة (١) تشير إلى غياب الشعور بالرضا **بصورة تامة**.
٢- الدرجة (٢) تشير إلى الشعور بعدم الرضا بشكل عام.
٣- الدرجة (٣) تشير إلى الشعور بعدم الرضا في أغلب الأحيان.
٤- الدرجة (٤) تشير إلى الدرجة المتوسطة لهذا الشعور (أي تعادل الشعور بالرضا مع الشعور بعدم الرضا).
٥- الدرجة (٥) تشير إلى الشعور بالرضا في أغلب الأحيان.
٦- الدرجة (٦) تشير إلى الشعور بالرضا بشكل عام.
٧- الدرجة (٧) تشير إلى الشعور بالرضا **بصورة تامة**.

(ملاحظة : لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة هنا، ونرجو منك إعطاء الإجابة التي تعبر فعلاً عن حقيقة شعورك وبمنتهى الصراحة).

الأسئلة	غير راض إطلاقاً	غير راض بشكل	غير راض في أغلب الأحيان	الشعور بالرضا يعادل الشعور بعدم الرضا (درجة	راض في أغلب الأحيان	راض بشكل عام	راض بصورة تامة
١- أقدر أن شعوري بالرضا نحو أسرتي تعبر عنه الدرجة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٢- أقدر أن شعوري بالرضا نحو الأصدقاء تعبر عنه الدرجة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٣- أقدر أن شعوري بالرضا عن مدرستي أو الجامعة التي أدرس فيها تعبر عنه الدرجة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٤- أقدر أن شعوري بالرضا عن نفسي تعبر عنه الدرجة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٥- أقدر أن شعوري بالرضا عن المكان الذي أعيش فيه (أو البيئة المحيطة بي) تعبر عنه الدرجة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧

An Investigation into Omani Physical Education Teachers' Beliefs about Physical Education Teachers' Characteristics and their Roles in Omani Schools

Nasser Yasser Al-Rawahi
Sultan Qaboos University, Oman
nrawahi@squ.edu.om

The purpose of this study was to investigate Omani physical education teachers' (pre-service and in-service) beliefs about the characteristics and roles of physical education teachers in Omani schools. Interviews were used to achieve this purpose by interviewing 29 participants: 12 student teachers and 17 teachers. Data were analysed qualitatively by using analytic induction and interpretive analytic framework. Qualitative results show that student teachers and teachers have similar beliefs about the general and professional characteristics of a physical education teacher. Between 70% and 95% of participants believed that the essential general characteristics of physical education teachers are: having a strong personality, being an ideal model for students, having patience and tolerance, and communicating effectively with students. Also, similar beliefs were found among the participants regarding the professional characteristics. They believed that a successful physical education teacher is one who has conviction about his profession, and who is always physically fit in order to be able to manage all of the profession's requirements in or out of school. Results also indicated that student teachers believed in traditional roles of the teacher who is more concerned about giving knowledge to students, while experienced teachers believe in progressive teaching roles of the teacher who facilitates students' learning. All the results are discussed in relation to the physical education context in Oman.

تقصي معتقدات معلمي التربية الرياضية قبل وبعد الخدمة نحو مواصفات وأداور معلم التربية الرياضية

ناصر الرواحي
جامعة السلطان قابوس

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي معتقدات معلمي التربية الرياضية قبل وبعد الخدمة نحو مواصفات وأداور معلم التربية الرياضية. استخدم الباحث المنهج النوعي عن طريق تطبيق المقابلة كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة. تكونت عينة الدراسة التي تمت مقابلتها من إثنى عشر طالبا وطالبة معلمة، وسبعة عشر معلما ومعلمة للرياضة المدرسية. خلصت الدراسة إلى أهم النتائج التالية :

حوالي ٧٠- ٩٥٪ من عينة الدراسة يمتلكون معتقدات إيجابية ومتشابهه نحو المواصفات العامة لمعلم التربية الرياضية، حيث أشاروا إلى أن من أهم المواصفات العامة لمعلم التربية الرياضية تتمثل في امتلاكه الشخصية القوية،والقدوة المثالية لطلابه،و يمتلك الصبر والتحمل اللازم للعمل التدريسي،ولديه القدرة على الاتصال الفعال مع طلابه.

وجود معتقدات إيجابية ومتشابه أيضا نحو مواصفات معلم التربية الرياضية التخصصية، حيث أشارت عينة الدراسة إلى أن أهم المواصفات الخاصة بتخصص التربية الرياضية التي يجب أن يمتلكها المعلم تتمثل في وجود القناعة التامة بالتخصص، وامتلاك اللياقة البدنية الكافية للعمل داخل وخارج المدرسة. اختلفت عينة الدراسة في معتقداتها نحو أدوار معلم التربية الرياضية، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة المعلمين أكثر اعتقادا بالأدوار التقليدية للمعلم مثل نقل المعرفة للطلاب، بينما تعتقد عينة الدراسة من المعلمين بالأدوار الحديثة للمعلم كدوره في تسهيل وإرشاد الطلبة نحو التعلم.

Introduction

There is growing research highlighting the importance of studying teachers' beliefs about different aspects of the teaching and learning process in different educational contexts. Researchers (e.g. Pajares, 1992; Kagan, 1992; Tsangaridou, 2006; Irez, 2007) have asserted that understanding teachers' beliefs can inform educational practice in a way that other research agenda have not provided. This view is based on the assumption that teachers' thoughts and beliefs are the best indicators of the decisions made by teachers throughout their teaching practice. Kagan (1992) has stated that the study of beliefs is significant to educational practice, that beliefs may be *"the clearest measure of a teacher's professional growth"*, and that understanding them is *"instrumental in determining the quality of interaction one finds among teachers in a given school"* (p. 85). Rovegno (2003) suggests that *"to understand good teaching, we need to hear teachers' voices and study what good teachers thought, knew, and believed" (p. 295).*

The role of beliefs in improving the teaching and learning process has been discussed by many researchers (e.g. Pajares, 1992; Fang, 1996; Richardson, 1996, Tsangaridou, 2006). Nespor (1987) argued that, to understand teaching from teachers' perspectives, we have to understand the beliefs with which they define their work. This view is further supported by O'Sullivan (2003), who argues that, to improve the quality of teacher education programmes, teacher educators need to understand the crucial role of teachers' beliefs and address them in their programmes in order to develop teachers' views about teaching and learning.

However, in spite of the fact that beliefs play such an important role, they have not received much attention from researchers in the context of general education as well as physical education (Tsangaridou, 2006). Very little attention has been paid to teachers' personal views and the ways they conceptualize their characteristics and their roles in teaching and learning physical education.

Empirical studies in different content areas have suggested the notion of 'image' to expose the personal beliefs teachers have about themselves, about the correct ways of teaching, about the roles of teachers, and about how lessons should be implemented (Connelly and Clandinin, 1988; Johnson, 1994; Calderhead and Robson, 1991). For instance, Capel (2004) argues that, to develop effective physical education teachers, we need to understand their images about themselves, their values, attitudes, and beliefs, and suggests that physical education teachers should be able to reflect on how beliefs, values and attitudes influence what they are doing and, therefore, how these components impact on students' learning. Teachers' beliefs about themselves play a crucial role in determining their relationships with students, their use of classroom management techniques, and the teaching strategies they use in their daily teaching practice.

A review of the literature related to teachers' beliefs about their role shows that teacher-centred and student-centred approaches are the most commonly used methods that teachers use in their actual classroom teaching practice. Simmons et al. (1999) suggest that teachers who prefer the teacher-centred approach view themselves as the only ones who have the responsibility to transmit, organize and deliver the content knowledge; rarely do they allow students to generate questions or procedures. They permit few interactions between students and use a limited repertoire of teaching strategies. On the contrary, teachers who prefer a student-centred approach play the role of a facilitator. They organize activities for students to gain experiences that will lead to the enhancement of the learning process. They also use alternative teaching strategies and forms of assessment.

Teachers are assumed to play a variety of roles in creating an effective teaching and learning environment. Petterson et al (2004) provide a list of key roles that teachers should play in the classroom: having a good relationship with students; facilitating learning; being a manager, an initiator, a reflection partner, a mentor, and administrator of teaching materials. Aligned with these roles, Aydin et al (2010) found that roles of facilitator, guide, autonomy supporter, authoritarian, and encourager were the dominant roles among Turkish mathematics teachers. Cakmak (2010) at Gazi University in Ankara found that prospective teachers believed in different teacher's roles, such as knowing individual differences, being a supervisor, a good listener, a leader, and having the ability to identify students' weaknesses.

Studies conducted in physical education have paid little attention to the common characteristics and the roles of physical education teachers. In one study, Fung and Chow (2002) tried to identify the dominant teachers' role and classroom practices of student teachers enrolled in a teacher preparation programme for secondary school teaching in Hong Kong. The responses to their questionnaire revealed that the dominant teacher's role, according to the participants, was that of 'nurturing', whereas the dominant set of actual classroom practices was a blend of the 'Apprenticeship' and 'Transmission' approaches. The study also revealed that the participants view themselves as facilitators of learning and as friends of their students. Fung and Chow concluded that better understanding of teachers' beliefs about their roles can have a significant impact on their teaching practices. However, there are few qualitative investigations that have taken into account the beliefs of teachers about their roles in teaching physical education. According to the few studies which have been conducted to understand physical education teachers' beliefs about their characteristics as teachers and their roles in teaching, teachers believe that a good physical education teacher is one who is physically fit, has a good knowledge base, uses a variety of teaching approaches, and is able to perform different activities (Matanin and Collier, 2003; Raudensky et al. 2000). The present study focused on the beliefs that Omani physical education teachers held about their roles as teachers in teaching and the common characteristics of a physical education teacher.

Statement of the study problem

The Omani government has paid significant attention to the design of well-planned physical education programmes in an attempt to increase the quality of physical education in Omani schools. Changes have been introduced in the curriculum – syllabus, objectives and teaching materials – in order to improve the quality of physical education(Nathmi, (2005). However, despite the numerous attempts and the enormous efforts devoted to improve the quality of physical education in Oman, limited research has been conducted to investigate the importance of the teachers' voices, and what beliefs they hold about teaching and learning in physical education. From personal experience as a supervisor of teacher trainees, the researcher has found that most pre-service teachers and in-service teachers in Oman hold negative beliefs about different aspects of teaching and learning in physical education. This may be related to the existing mismatch between the official requirements stated by policy makers and the teachers' own beliefs. Therefore, this study is an attempt to consider Omani physical education teachers' voices and their views on the characteristics and roles of physical education teachers in Omani schools.

Purpose of study

The purpose of the study is to offer a comprehensive understanding of how the participants interpret, understand, and constitute their beliefs about the characteristics and roles of physical education teachers. The study aims to answer the following research question:

What beliefs do Omani student teachers (pre-service) and teachers (in-service) hold about the characteristics and roles of physical education teachers?

Methodology

To answer the research question mentioned above, the qualitative method was felt to be an appropriate method for the current study. Knowledge from the interpretive or qualitative perspective is something that a researcher extracts from those being studied by using an interactive process like the interview method (Crotty, 2003; Flick, 2006). Therefore, data on teachers' beliefs about the characteristics and roles of physical education teachers was obtained through a dialogue between the participants (student teachers and teachers) and the researcher.

Further, justifications for adopting the qualitative approach in the current study are as follows. First, studying teachers' beliefs about the characteristics and roles of physical education teachers is a new study which has not been undertaken yet in Oman. Marshall and Rossman (2006) and Creswell (1994) claim that the interpretive approach can be very useful in new areas of research. Secondly, this study starts without any theoretical assumptions and did not aim to test any hypothesis but relies on what can be inferred from its subjects and understanding of participants' beliefs through induction, which is viewed as one of the most prominent characteristics of the qualitative approach, in which the process starts with data collection and ends with the formulation of a theory (Merriam, 1998). Finally, the researcher is himself the primary instrument of data collection from the field. In the qualitative approach, data are mediated through the researcher rather than through other mediators such as machines (Dey, 1993).

Population and Sample

Two types of population included in this study. The first one included of all inservice physical education teachers work in different primary, preparatory, and basic education schools including urban, suburban, and rural areas, in tow educational regions, Muscat and AL-Dakhliyah (N= 143)(Ministry of education, 2006). The second population included sixty eight student teachers who were attending teaching practicum experience during academic year 2007/2008. The sample size comprised of twelve student teachers (8 male and 4 female), and seventeen teachers (12 male and 5 female). The sample size is considered acceptable and meeting the minimum required sample size in qualitative study (Liamputtong & Ezzy, 2006). All participants were interviewed once at their convenient time and place during their teaching practice or teaching days.

Data collection

Semi-structured interviews were conducted to understand participants' thinking and perceptions about the characteristics and the roles of physical education teachers. As affirmed by Merriam (1998, 72) "interviewing is necessary when we cannot observe behaviours, feelings, or how people interpret the world around them". Using semi-structured interviews provides the perspectives of the interviewees and helps generate hypotheses from such perspectives (Vulliamy, 1990), and understand what the participants think is important in their own situation (Radnor, 2001).

All interviews in this study were conducted in convenient settings. For the teachers, interviews were conducted in the schools where they were teaching. Student teachers were interviewed at the University or at the schools during their teaching practice days. Each interview lasted approximately 35-45 minutes, and was recorded on audio tape, followed by a verbatim transcription.

Trustworthiness and credibility were achieved by applying Merriam's

(1998) strategies to ensure internal validity: triangulation, member checks, and peer examination. Member checks occurred throughout the study between the participants and the researcher to make sure (a) that the data accurately expressed what they believed, and (b) that the interpretations were presented accurately. Peer examination between two colleagues and the researcher was done to ensure that the findings of the study were presented systematically and logically.

To avoid misinterpretation of the language, and because the study was being conducted in an Arabic context, the interview schedule and information obtained from the interviews were translated into English and Arabic. The translations were subsequently given to three professional lecturers at the English department to check the accuracy of translation and ease of understanding. Modifications were made based on their comments, leading to the final version.

Data analysis

Qualitative data of the current study were analyzed using analytic induction and interpretive analytic framework. The analysis and data interpretation processes which were followed in this study were based on Merriam's (1998) approaches for analyzing and managing qualitative data, combined with the analytical stages of the grounded theory approach.

The first step was to analyze the data of the current study started by management data process. The qualitative researcher should start with coding the data in a way that makes it easy to access any information that might be needed later (Merriam, 1998). Therefore, files were created containing basic information on each participant, labelled with pseudonyms, teaching experiences and all data gathered from interviews regarding their beliefs about the characteristics and roles of physical education teachers. These files helped to sort out and reduce the data to a manageable size and provided the researcher with an important starting point for analyzing emerging patterns and relationships (Strauss and Corbin, 1998).

After the completion of the management step, the analytical stages of the grounded theory approach were followed. During the first stage, i.e. open coding, data is broken down into concepts (distinct ideas, events, or actions) and then labelled by these concepts and grouped into categories. The data sorted into the folders mentioned above was categorized under a given label. At this point, lists of categories were created from each interview, and compared with the list of categories created from other individuals' interviews in the same sample type. For example, the list of categories and subcategories of the first student teacher's beliefs about the characteristics and roles of physical education teachers was compared with the list from other student teachers and teachers. After the completion of this step, a synthesis of the similarities and differences of beliefs of the participants in each sample group (student teachers and teachers) was made in separate folders. This synthesis worked as a primary source to make comparisons between the two main samples of this study.

Following this was the axial coding stage. The categories and subcategories listed and identified in the previous stage were re-examined to determine how they linked together, in order to facilitate the explanation of the phenomena being studied. This stage included editing, validating, adding or deleting some ideas thought to be necessary for making the result more logical and comprehensive. In the final stage, the display data, the beliefs of Omani physical education student teachers and teachers about the characteristics and roles of physical education teachers were presented. They were presented with the addition of the total percentage for each characteristic or role for facilitating readers' understanding of how many times each characteristic and role were mentioned by the study

participants (See the result section for more details). The results presented in the following section are assumed to present the actual beliefs and thoughts that samples held about the characteristics and roles of physical education teachers in the Omani context.

Results

The following sections explore how student teachers and teachers perceive the characteristics and roles of Omani physical education teachers. The results generated from interviews with the participants of the study which regard to their beliefs about the characteristics of physical education teachers are classified into two main categories, namely general and professional characteristics.

General characteristics of physical education teachers

The common theme that emerged from the interviews and which was agreed upon by eleven student teachers (91%) and sixteen teachers (94%) was that a physical education teacher should have a strong personality. Ahmed, a student teacher, described a physical education teacher as follows: *"Firstly, a physical education teacher should have a strong personality.... he should deal in school with more than 1000 students and if he does not have a strong personality... he will fail to manage students properly"*

The teacher also is expected to be a proper role model for students in and outside the school. More than 80% of participants believed that the physical education teacher should be the one who students can learn from about the moral behaviour and educational skills. Fysal mentioned this, saying: *"The Physical Education teacher should be a model for students... in terms of the way of demonstrating sport skills... in terms of the moral dimension of behaviour... in terms of subject knowledge of sport."*

Other common characteristics believed to be important by many Omani student teachers and teachers were patience and tolerance, needed when working with students who have various needs and interests. Salwa commented on these virtues by saying: "*A physical education teacher should have general and specific characteristics. For example, he should be patient and tolerant, because for me as a physical education teacher with first levels... Students in these levels are moving a lot… so, I should be patient with them."*

A further common characteristic agreed upon by 75% of student teachers and 70% of teachers was that teachers should have the ability to communicate effectively with students. Mohammed, a student teacher, commented that *"The successful physical education teacher is the one who listen to students and is always alongside with them. Students like a teacher who deal with them as friends and understands* their needs".

52% of the experienced teachers added another dimension to the virtue of successful communication. They believed that the successful teacher is one who does not communicate solely with students in school, but with society as well. Rabah described this point well: *"It is important for you as PE teacher to involve with society outside the school… participate in activities with different groups and institutions, because this involvement helps you to get any help from them when you need it. For example, many times I used to borrow equipment for school from the clubs in society."*

Cooperation with administration and teachers in school was also believed by seven teachers to be an essential feature that a successful physical education teacher should have. In this regard, Hasan commented: *"In order to be successful in your job... you should cooperate with your colleagues and administration staff in school. Without cooperation no one can do his job alone especially in physical education."*

Professional characteristics of physical education teachers

Physical education requires teachers to hold specific and exclusive virtues and characteristics. The most common belief regarding this, held by 91% of Omani student teachers and 100% of teachers, was that teachers should have job confidence. They believe that to be a successful teacher in physical education, one must love it and have conviction to teach physical education. These characteristics are believed to lead to positive attitudes towards physical education. All these features were viewed by both groups as distinctive characteristics of the physical education teacher. The following statement supports this: "*I think, firstly, a teacher should have an intrinsic conviction that he wants to become a teacher in the field of PE. This is the first step."*

To illustrate the importance of this belief, Fatima said: *"if I have conviction of what I do... I will be able to manage my class perfectly... I will be able give students new things... I will be able to teach skills in the right way. I will do my job without frustration. I will work under any condition because I love my job."*

Working within the physical education setting requires teachers to have the energy and ability to fulfil all school and teaching requirements successfully. Thus, all the student teachers and fifteen teachers believe that the physical education teacher should be physically fit in order to carry out his job efficiently. The following statement made by Salem supports this: *"It is important as a PE teacher to be physically fit in order to practice different skills to different classes successfully."*

In addition to being physically fit, leadership was believed to be an essential virtue that characterises physical education teachers. Seventy-five per cent of student teachers and eighty-two per cent of teachers agreed that successful physical education teachers should have leadership characteristics. Yasser mentioned this point by saying: "As a PE teacher... if you don't able to *manage your students properly ... you feel that students don't follow your commands... They don't care what you are asking them to do... So, the leader teacher… encourages students to value physical education as a subject."*

In addition to the characteristics mentioned above, there are certain professional features which describe the physical education teacher. The teachers who participated in the study believe that another important characteristic of the physical education teacher is to have theoretical and practical knowledge of different sport skills. In addition, teachers should have cultural knowledge of various sports and rules. Hasan commented on this point:

"In order to be a successful teacher... You should know everything in your subject, not only the practical ways of doing skills but also the theoretical ones....For example if you teach a student a difficult skill... You need to know how to do it and you should also have background information of it in terms of the technical ways... its rules and so on."

A further professional characteristic mentioned by thirteen teachers was that physical education teachers should update their knowledge by reading and being aware of the recent changes and developments regarding their subjects. Their readiness and willingness to read is believed to be helpful in improving teaching and learning physical education. Raya, a teacher, said: *"One of the characteristics of the physical education teacher is reading a lot of books, knowing what new things have been discovered in his subject. Because this definitely will help him to enhance his teaching and student learning as well."*

The role of the physical education teacher

The physical education teacher, like other teachers, is expected to play significant roles in the teaching and learning process, starting from lesson planning, providing instructional tasks, and observing and enhancing students' learning process. The data collected regarding the role of the physical

education teacher were classified into two main categories, the "traditional teaching role" and the *"progressive teaching role".*

Traditional teaching roles

As mentioned above, the qualitative results of the study reveal that the majority of student teachers held views reflecting the traditional teaching roles. Data revealed that more than 50% of student teacher participants believed that one of the most important roles of a physical education teacher is transmitting knowledge. They considered that the physical education teacher is responsible for planning teaching tasks and ensuring that students acquire

all planned information through lesson plans. Nasser, a student teacher, described his role as follows: "*My duty in classroom is to make sure that students know every thing that I want them to know."*

Another traditional role believed to be important by eight student teachers (66%) and only three teachers (17%) was that the physical education teacher should make sure that students in the classroom achieved a high level of performance in various sport skills. Regarding this role, Kalfan said: *"The important thing to me in the classroom is that students apply the target skills perfectly.*"

It is also apparent that roles such as controller and manager were believed by many student teachers and a few teachers to be dominant teaching roles. More than half of student teachers and a few teachers believed that the successful teacher is one who can manage students in the classroom successfully, and who acts as a leader for all instructional missions in the teaching and learning process. One example of this belief was given by Fahad: *"Our job is to teach students skills and manage them in the classroom because if they feel you give them a chance to do what they do... you will lose your control… and you will find the class… I can say as a 'fish market'."* Similarly, Ramah said: *"Classroom management is very important. I think any teachers must have a good control over the class itself so that they can teach without any disturbance".*

Some participants also believed that one of the roles of a physical education teacher is to provide feedback to students' mistakes directly. Nora commented on this role as follows*: "I believe that a good teacher should be able to interfere when any mistakes happen in the classroom either when students learn skills or whatever it is. Without that, I will lose my control."*

Progressive teaching roles

The results show that experience in teaching has led the teachers in this study to believe in the usefulness of what can be described as progressive teaching roles of the physical education teacher. Fourteen experienced teachers and six student teachers in this study believed that one of the main roles of the physical education teacher is to develop student talents in various sport skills. They considered that students have natural talents in different sporting activities and teachers should develop these talents. One teacher, Yasser, commented on this: *"In fact, our job in the PE lesson is to develop student talents in sport that they like... Whether it is football... basketball... handball. Because most students have basic knowledge on how to do some sport skills particularly those students who join clubs in society... so, we should do is just develop their abilities".*

Another progressive teaching role mentioned by 23% of student teachers and 64% of teachers was that physical education teachers should be able to demonstrate various learning skills with students. They believed that a teacher is a live model for students and in order to teach perfectly, and to gain respect and good response from students, they should be sufficiently prepared in advance to perform the target skills themselves. The following comment was made by Bader: *"Our responsibility in class to show students how they can do the teaching skills... if you are*

not able to do that… I think your role in teaching will be useless".

Nine experienced teachers (52%) believed that it was important for a physical education teacher to act as a facilitator. They believed that the teacher is expected to help students expand their knowledge by themselves, rather than adopting a teacher-centred approach. Teachers also believed that it was best to help students correct their mistakes by themselves and give them the right feedback when it is necessary. Bader, a physical education teacher, addressed this point*: "We as PE teachers should try our best to give students opportunities to think for different ways to practice the intended learning skills… and should work as assistants to help them improve their skills and give them the right answers for any problems they face in their attempts to learn sporting skills."* Another example was mentioned by Fysal: *"We as a teacher should play the role of supervisor in class... we observe students… give them feedback rather than give them every thing… we should try to give them a role in class… we can divide them into groups and assign a leader for each group... the leader should work as assistant teacher... and carry out supervision matters such as giving feedback and praising students' achievement."*

In addition, more than a third of experienced teachers and only four student teachers believed that the physical education teacher should be an advisor and a supervisor for students' social, emotional, or cultural needs. Also, roles such as motivator and being a friend to students can be included in the role of advisor, since the teacher, while listening to students' problems, plays these roles at the same time. Regarding this belief, Fysel said: *"The physical education teacher is the heart of school... and although there is a social advisor in school... most students, when they have a problem, whatever it is, go to the physical education teacher... Because he is the most loved teacher in school."*

Besides the roles mentioned above, the physical education teacher has been viewed as playing a significant role in society. Ten of the participating teachers (58%) believed that the successful physical education teacher is one who strives to change the negative attitudes in Omani society towards physical education. According to their views, this mission can be achieved by effective communication with the world outside the school. Raya indicated this point by saying: *"We are in society which still does not care about physical education… Society believes that physical education is not important… So, we should try to change these views."*

Discussion

The interviews played a vital role in providing key significant findings in terms of the characteristics and the role of the physical education teacher. The participants mentioned several significant characteristics and roles that were not addressed in the existing literature. In terms of the significant characteristics of physical education teachers, between 80% and 92% of student teachers, and between 80% and 95% of teachers believed that the essential characteristics of physical education teachers are: having a strong personality, being an ideal model for their students, and holding the virtues of patience and tolerance. Also, between 91% and 100% of student teachers, and between 88% and 100% of teachers believed that the distinctive professional characteristics of a physical education teacher are: being physically fit and having conviction about the work. All of these characteristics seem to be more important than others for Omani physical education teachers. This might be attributed to the awareness of the participants about the negative beliefs held by many people towards the physical education profession. Many people in Oman do not consider working as a physical education teacher as a profession similar to that of teachers of other subjects. They view the physical education teacher as a teacher for "fun" or "play". These views certainly have an effect, at least emotionally, on teachers' willingness to enter the world of teaching in physical education. Thus, to be a physical education teacher in a society which does

not value physical education, it is necessary to have a strong personality and conviction about one's job. These characteristics will help teachers confront any "depressed beliefs" and also prove to others that working as a physical education teacher is not different from working as a teacher in other subjects.

Another key finding about the characteristics of physical education teachers obtained from the interviews was that 58% of the student teachers and 64% of the teachers believed that one of the main characteristics of physical education teachers is careful planning for physical education lessons. Planning for physical education lessons seems to be a very important aspect for participants, as it helps teachers to remember lesson stages, retrieve associated skills exercises, and avoid unplanned teaching. This finding coincides with Brickhouse's assertion that planning is very important for teachers, because it forms an ideal base for analysing views and practices (Brickhouse, 1993).

Concerning teachers' beliefs about their roles, the majority of student teachers believed in the traditional roles of the teacher as one who conveys knowledge, controls students, and manages all teaching tasks. On the other hand, the results indicated that the majority of experienced teachers expressed roles which represent the progressive roles of developer, advisor, facilitator, motivator, and modifier of negative beliefs about physical education. Similar roles were reported in the studies of Petterson et al. (2004), Aydin (2010) and Cakmak (2010). The disagreement between student teachers and teachers in this study can be attributed to experience. The teacher participants have had more experience in teaching than the student teachers, giving them opportunities to experience and evaluate the various roles that need to be held by physical education teachers.

As mentioned above, one of the most important roles expressed by the experienced teachers was that of modifier of negative beliefs about physical education. Experienced teachers, as proved in qualitative data, have experienced negative beliefs towards physical education either from students in their schools or from the wider society outside the school. Thus, it seems that they emphasised the role of teacher as modifier, because they expect themselves to play a crucial role in modifying and changing some of the negative beliefs towards physical education.

Conclusion

The results of this study proved that the successful implementation of physical education programmes cannot be achieved without consideration of teachers' beliefs, which should be the first step in designing and innovating school programmes. The results have validated Richardson's (1996) and many other researchers' (e.g. Pajares, 1992; Nespor, 1987; Doolittle et al, 1993; Tsangaridou, 2006) arguments that beliefs are an important concept in understanding teachers' thought processes, classroom practices, and learning to teach. The Omani government has introduced comprehensive changes in school subjects, including physical education. For physical education, new learning objectives have been outlined, new curriculum content designed, new teaching methods advised, and new assessment approaches recommended to meet the needs of the students and the country in the 21st century. The innovations or plans for the improvement of physical education programmes should accommodate, and be consistent with, the potentialities of the society for which it is intended. These innovations must be based on understanding physical education teachers' beliefs about different teaching and learning aspects including their characteristics and their roles in teaching.

The use of interviews for data collection has proven to be advantageous in exploring teachers' beliefs. The data that was generated from the interviews provided a good understanding of how Omani physical education teachers perceive different characteristics and roles of physical education teachers. It would not have been possible to obtain such a rich and deep understanding by using only a questionnaire, due to the limitations of the tool for participants to express their views frankly. The adoption of the interview method implies a need for using this method in future to gain insights about different aspects of teaching and learning processes. Also, further research methods, such as questionnaire and observation, are needed particularly for making generalizations and for understanding the relationships between what teachers believe and what they practise in the classroom context.

Finally, the findings of this study showed that, to a large extent, the practice of Omani physical education teachers is still based on a teacher-centred approach where the teachers play all instructional roles. This implies that curriculum planners should run workshops for training physical education teachers to shift their teaching approaches to become more student-centred. More training programmes are needed to meet the expectations for the successful implementation of physical education curricula. There is a need for training programmes which provide teachers with the skills to use different teaching styles, to apply different classroom management strategies, and to motivate and encourage students to participate in physical education lesson.

References:

Aydin, M., Baki, A., Yildiz, C. & Kogoce, D. (2010). Mathematics teacher educators' beliefs about teacher role. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5468-5473.

Brickhouse, N. W. (1993). What counts as successful instruction? An account of a teacheself-assessment. *Science Education*, 77, 115-129.

Cakmak, M. (2010). An examination of concept maps created by prospective teachers on teacher roles. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2464-2468

Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of Teaching: student teachers early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.

Capel, S. (2004). Teachers, teaching and pedagogy in physical education. In K. Green, & K Hardman (Eds.), *Physical education: Essential issues* (pp.111-117). London: Sage Publications.

Connelly, F. M., & Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners; Narratives of experience*. New York: Teachers College Press and the Ontario Institute for Studies in Education

Creswell, J. W. (1994). *Research design: qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.

Crotty, M. (2003). *The foundation of social research.* London: SAGE.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Doolittle, S.A., Dodds, P., & Placek, J.H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of pre-service teachers. *Journal of Teaching in Physical Education, 12*(4), 355-365.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38 (1), 47-64.

Flick, U. (2006). An introduction to qualitative research (3rd edn.). London: Sage Publications.

Fung, L., & Chow, L.P.Y. (2002). Congruence of student teachers' pedagogical images and actual classroom practices. *Educational Research*, 44 (3), 313-321.

Johnson, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as second language teachers. *Teaching and Teacher Education*. 10 (4), 439-452.

Irez, S. (2007). Reflection-oriented qualitative approach in beliefs research. *Eurasia Journal of Mathematic, Science & Technology Education*, 3 (1), 17-27.

Kagan, D. M. (1992) Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90

Liamputtong, P. & Ezzy, D. (2006). *Qualitative research methods*. (2nd ed.). Oxford.Marshall. C. & Rossman. G.B. (2006). *Designing Qualitative Research*. (4th edn.) Thousand Oaks, CA: Sage

Matanin, M., & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of pre-service teachers' beliefs about teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass

Ministry of Education. (2006). Statistical book. Muscat. Oman.

Nathmi, K. (2005). The philosophy and objectives of physical education in Oman. *Risalat Al Tarbia, 8, 18-23.*

Nespor, J. (1987) The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328

O'Sullivan, M. (2003).Learning to teach physical education. In S. Silverman & C. Ennis.(Eds.) *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (2nd Ed.) (pp. 275-294). Champiagn, IL: Human Kinetics

Peterson, T., Postholm, B., Flem, A. & Gudmundsdottir, S. (2004). The classroom as a stage and the teacher's role. *Teaching and Teacher Education, 20,* 589-605.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62(3),* 307-332.

Randor, H. (2001). *Researching your professional practice: Doing interpretive research*. Buckingham: Open University Press.

Raudensky, J., O'Sullivan, M., & O'Bryant, C.P. (2000). Socialization of prospective physical education teachers: The story of new blood. *Sport, Education and Society* , 5(2), 177-193

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In L., Sikula T.J., Buttery. & E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (2nd edn.)(pp.19-102) New York: Macmillan

Rovegno, I. (2003). Teachers' knowledge construction. In S. Silverman & C. Ennis (Eds). *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (2n ed) (pp.259-310). Champaign, IL: Human Kinetics

Simmons, P., Emory, A., Carter, T., Coker, T., & Finnegan, B. (1999). Beginning teacher: beliefs and classroom actions. *Journal of Research in Science Teaching,* 36, 40-930.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Grounded theory methodology. In N. K. Denzin. & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp.158-183). London: Sage Publications.

Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. In D. Kirk., D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp.486-501). London: Sage Publications.

Vulliamy,G., (1990). The Potential of Qualitative Educational Research Strategies in Developing18Countries. In: Vulliamy,Graham, K.M. Lewis and D.Stephens, 1990: *Doing Educational Research in Developing Countries: Qualitative Strategies.* London: The Falmer ss. pp.7-25.

Comparison Among New Residual-based Person-Fit Indices and Wright's Indices for Dichotomous Three-Parameter IRT Model with Standardized Tests

Rashid Al-Mehrzi
Sultan Qaboos University, Oman
mehrzi @squ.edu.om

Wright's residual-based person fit indices were the first person fit indices with dichotomous IRT model and commonly used with Rasch model software. Although there were number of studies which suggested modifications to improve the statistical properties of the Wright's indices, they remained to lack good statistical properties.The study presented a new person fit index and how it can be interpreted and applied for detecting person misfit. Moreover, through a simulated data, the study investigated the statistical properties and the power rates of the new index and compared it with Wright's indices. Results showed that the new index had superior statistical properties under different test conditions and overcome the Wright's index.

Keywords: Item response theory, Person fit, Residual difference, standardized tests.

مقارنة معاملات مقترحة لملائمة استجابة الفرد المعتمدة على البواقي مع معاملات رايت في النموذج الثلاثي لنظرية الاستجابة الثنائية للمفردة في الاختبارات المقننة

راشد المحرزي
جامعة السلطان قابوس

تعد معاملات ملائمة استجابة الفرد المعتمدة على البواقي للعالم رايت من أوائل معاملات ملائمة استجابة الفرد في نماذج نظرية الاستجابة الثنائية للمفردة والتي يشيع استخدامها في برامج تحليل الاختبارات حسب نموذج راش. وبرغم من ظهور العديد من الدراسات التي قدمت تعديلات لتحسين الخصائص الإحصائية لمعاملات رايت، إلا أنها ما زالت تفتقر إلى الخصائص الإحصائية المرغوبة. قدمت الدراسة الحالية معاملا جديدا لملائمة الفرد وكيفية تفسيره واستخدامه لكشف الأفراد ذوي الاستجابات غير الملائمة. كما قارنت الدراسة - من خلال بيانات محاكاة- الخصائص الإحصائية للمعامل المقترح ومعدلات قوته للكشف عن الأفراد ذوي الاستجابات غير الملائمة مع معاملات رايت. أظهرت النتائج أن المعامل المقترح حصل على خصائص إحصائية أفضل تحت ظروف اختباريه مختلفة بدرجة أعلى عن معاملات رايت.

الكلمات المفتاحية: نظرية الاستجابة الثنائية للمفردة، ملائمة استجابة الفرد، الفرق الباقي، الاختبارات المقننة.

.

There are many testing circumstances in which both developers and users of standardized tests might question an examinee's test score. For example, an examinee who is unfamiliar with a new item format might do badly on these items. In addition, students who perform well on multiple-choice items and simultaneously perform badly on constructed response items might raise the question of whether these students are using test-taking strategies or even cheating on the multiple-choice items. Students who have reading difficulty might do badly on a group of items measuring language ability besides arithmetic ability on an arithmetic test. On a reading test, an examinee might do badly on some reading passages because he/she is unfamiliar with the topics of the reading passages. In all of these circumstances and others, test developers consider such responses to be unacceptable and raise concerns about the validity of the students' scores (Meijer, Muijtjens, & Van der Vleuten, 1996).

Many methods have been proposed to obtain information from an examinee's response pattern across test items (Al-Mahrazi, 2003; Meijer & Sijtsma, 2001). The methods used for understanding response patterns, both expected and unexpected, are known as person fit indices or appropriateness measurement indices. In an IRT context, these methods focus on investigating whether the item responses of an examinee are congruent with the expectation of performance ascribed to the model used for calibrating test data. The response patterns for the majority of examinees tend to conform to expectations based on overall test performance and item interrelationships. However, unexpected response patterns do occur and must be examined and understood if the examinees' scores are to be maximally useful.

Wright's (1977) mean square index is one of such person fit indices and has been the focus of a fair number of research studies designed to both understand its utility as well as enhance its applicability (George, 1979; Hambleton, Swaminathan, Cook, Eignor, & Gifford, 1978; Reckase, 1981; Smith, 1991, 2000; Smith, Schumacker, & Bush, 1998). Within the framework of Rasch measurement, where the index was initially proposed, this mean square index was proposed as the central method for assessing data fit to the Rasch model. Wright (1977) proposed two versions of the mean square index: an unweighted and a weighted total-fit mean square. Harnisch and Tatsuoka (1983) applied these mean square indices to a three-parameter logistic model and showed how these indices could be adopted for any dichotomous IRT model.

The interest in Wright's (1977) index is understandable given the popularity of the Rasch model and the usefulness of a residual approach in assessing data fit to a given model in the measurement field and other fields. Almost all available software packages for Rasch model calibration (WINSTEPS, BIGSTEPS, FACETS, QUEST, and RUMM) utilize these mean square indices for assessing both model fit and person fit. However, many researchers raised a number of issues with the use of Wright's indices examining fit. Some later researchers (Hambleton et al., 1978; Smith, 1982; Waller, 1981) found both mean square indices are influenced by test lengths and sample size. Waller (1981) argued that Wright and Panchapakesan's index required a large sample size in order to provide precise results. Hambleton et al. (1978) argued against using a large sample size with the mean square index. They said that when the sample size is large, the chi-square test would always show a rejection of the null hypothesis of model fit. Smith (1998) stated that the total-fit mean square is sensitive to sample size and reliance on a single critical value for the mean square can result in an under-detection of misfit.

Many psychometricians continued to raise a number of criticisms associated with the use of these mean square indices (Andersen, 1973; Hambleton et. al., 1978; George, 1979; Gustafsson, 1980; Reckase, 1981; Van den Wollenberg, 1980, 1982; & Wainer, Morgan, & Gustafsson, 1980). For example, George (1979), Hambleton et. al.

(1978), and Reckase (1981) criticized the use of a normal approximation to the binomial distribution of examinee's response to an item. Smith(1998) showed that the empirical distribution was far off the expected theoretical distribution, as a result, using critical values based on the theoretical distribution, the mean square index was insensitive to aberrant item response patterns. Karabatsos (2000) summarized this by noting "this chain-like dependence among the fit indices is problematic: if a fit index does not meet its distributional assumptions for a particular test situation, then other indices dependent on this index will also not meet their distributional assumptions" (p. 162). In spite of the numerous modifications and versions of Wright's index, the concerns regarding its appropriateness continue. Karabatsos (2000) argued "but the fact that these indices need correction indicates that they are flawed to begin with. Therefore, it seems necessary to suggest a few alternatives…" (p. 171).

The focus of this investigation is to develop a modification of Wright's person fit index. This modification is a major one with relative to previous modifications to Wright's person fit index. The study is devoted to deriving and describing a new residual-based person fit index that stems from the total-fit mean square suggested by Wright (1977). The study outlines the derivation and interpretation of two versions of the new residual-based person fit index. The statistical properties of the new person fit index are examined and compared to Wright's mean square indices with simulated data.

Wright's Mean Square Index

Wright and Panchapakesan's (1969) mean square index standardizes the person's observed item score, y_{ij}, which is considered as the variable of interest. They called it as the standardized residual difference for person *j*'s observed score on item *i*,

$$z_{ij} = \frac{\left(y_{ij} - p_{ij}\right)}{\sqrt{p_{ij} q_{ij}}}, i = 1, 2, \ldots, n. \quad (1)$$

where p_{ij} is the probability of obtaining a correct score on item *i* by a person *j* with a given ability value, θ_j, using any IRT model given, and $q_{ij} = 1-p_{ij}$. The z_{ij} score is used as an indication of unexpected responses. Wright and Panchapakesan (1969) argued that these standardized residual difference scores are distributed as standard normal with a mean of zero and a standard deviation of one if the data fit the specified IRT model. Wright (1977) used this z_{ij} score to propose two versions of the mean square index: an unweighted and a weighted total-fit mean square. The unweighted total-fit mean square is,

$$UMS = \frac{1}{(n-1)} \sum_{i=1}^{n} z_{ij}^2 = \frac{1}{(n-1)} \sum_{i=1}^{n} \frac{\left(y_{ij} - p_{ij}\right)^2}{p_{ij} q_{ij}}. \quad (2)$$

The weighted total-fit mean square is,

$$WMS = \frac{\sum_{i=1}^{n} \left(p_{ij} q_{ij}\right) z_{ij}^2}{\sum_{i=1}^{n} p_{ij} q_{ij}} = \frac{\sum_{i=1}^{n} \left(y_{ij} - p_{ij}\right)^2}{\sum_{i=1}^{n} p_{ij} q_{ij}}. \quad (3)$$

Wright (1977) believed that both mean square indices are useful and needed. Wright and Stone (1979) suggested transformations to both unweighted and weighted mean square indices to remove the effect of sample size. The unweighted mean square index is transformed by a log transformation to as follows,

$$UT = \left[\ln UMS + UMS - 1\right]\sqrt{\frac{n-1}{8}}. \quad (4)$$

The weighted mean square index is transformed by a cube-root transformation,

$$WT = \left(\sqrt[3]{WMS} - 1\right)\left(3/r\right) + \left(r/3\right), \quad (5)$$

Where $r = \frac{\sqrt{\sum_{i=1}^{n} p_{ij} q_{ij} \left(p_{ij} - q_{ij} \right)^2}}{\sum_{i=1}^{n} p_{ij} q_{ij}}$

is the standard deviation of the *WMS* index. Wright and Stone (1979) argued that both *UT* and *WT* scores are distributed as a unit normal with a mean of zero and a standard deviation of one. Large positive values of both *UT* and *WT* indicate aberrant response patterns.

The New Modified Residual-Based Person Fit Indices

The proposed person fit index is similar to Wright's (1977) mean square index for the purpose of person fit analysis in that it employs the residual approach to assess the fit of a person's response pattern. However, the new index uses a simple function of the residual difference between the person's observed response and the probability of correctly answering the item as a measure of the degree of aberrance in a person's response pattern. The square of the residual difference is used as a core for this person fit index. Two versions of the proposed residual-based person fit index are formalized: Unweighted and Weighted.

In the unweighted version, the squared residual difference between the person's observed response and the probability of correctly answering each individual item, SRij, is computed as,

$$SR_{ij} = \left(y_{ij} - p_{ij} \right)^2, \quad = 1, 2, \ldots, n. \quad (6)$$

The values for SRij could take any value that ranges from 0 to 1. The closer the value of SRij is to 1, the less is the correspondence between the person's response and the IRT model prediction and, hence, the more aberrant is the person's response. However, this SRij is not sufficient to detect misfitting person responses because there is no identified value of SRij that can be used to determine whether the person's response is aberrant at any ability value. This squared residual difference can be standardized at any ability value by subtracting from it its expected value and then dividing by its variance. The expected value of SRij, is:

$$E\left(SR_{ij} \right) = p_{ij} q_{ij} = Var\left(y_i \middle| \theta_j \right), \quad i = 1, 2, \ldots, n. \quad (7)$$

and the variance of SRij scores at each ability level is,

$$Var\left(SR_{ij} \right) = p_{ij} q_{ij} \left(p_{ij} - q_{ij} \right)^2, \quad i = 1, 2, \ldots, n. \quad (8)$$

Then, the standardized squared residual index, USRij, for a person's response to an individual item is defined as,

$$USR_{ij} = \frac{SR_{ij} - E\left(SR_{ij} \right)}{\sqrt{Var\left(SR_{ij} \right)}} = \frac{\left(y_{ij} - p_{ij} \right)^2 - p_{ij} q_{ij}}{\sqrt{p_{ij} q_{ij} \left(p_{ij} - q_{ij} \right)^2}}$$

$$, i = 1, 2, \ldots, n. \quad (9)$$

However, Equation 9 can have undefined values in three cases in which the denominator has a value of zero: 1) pij = 0.0, 2) pij = 1.0, 3) pij = 0.5. The first two cases do not typically occur with the logistic IRT models. The last case might exist and, hence, USRij is set to be zero. This fixed value will not affect the performance of the index, because any response (0 or 1) is acceptable by the IRT model with this probability value.

Then, an overall unweighted person fit index across all n items, referred to here as USR, is computed as,

$$USR = \frac{1}{\sqrt{n}} \sum_{i=1}^{n} USR_{ij} = \frac{1}{\sqrt{n}} \sum_{i=1}^{n} \frac{\left(y_{ij} - p_{ij} \right)^2 - p_{ij} q_{ij}}{\sqrt{p_{ij} q_{ij} \left(p_{ij} - q_{ij} \right)^2}} \quad .(10)$$

Equation (10) can be further simplified as demonstrated in Al-Mahrazi (2003) to,

$$USR = \frac{1}{\sqrt{n}} \sum_{i=1}^{n} \frac{\left(p_{ij} - y_{ij} \right)\left(p_{ij} - q_{ij} \right)}{\sqrt{p_{ij} q_{ij} \left(p_{ij} - q_{ij} \right)^2}} \quad . (11)$$

The weighted version of the new person fit index is based on computing the sum of the squared residual differences across all test items, SRj,

$$SR_j = \sum_{i=1}^{n} SR_{ij} = \sum_{i=1}^{n} \left(y_{ij} - p_{ij} \right)^2 \quad . (12)$$

SRj provides test users with a simple measure of the degree of correspondence between the observed person's responses to test items and the prediction of the IRT model. SRj takes on values that range from zero to n. The closer the value of SRj to n, the more aberrant is the person's response pattern. Similarly, this SRj is not sufficient to detect misfitting person responses because there is no identified unique value of SRj that can be used to determine whether the person's response is misfitting at any ability value. This squared residual difference is then standardized at any ability value by subtracting from it its expected value and dividing by its variance. So, the standardized score of the SRj is the weighted version of the new index, and it is referred to here as WSR:

$$WSR = \frac{SR_j - E\left(SR_j\right)}{\sqrt{Var\left(SR_j\right)}} = \frac{\sum_{i=1}^{n} y_{ij} - p_{ij}^2 - \sum_{i=1}^{n} p_{ij} q_{ij}}{\sqrt{\sum_{i=1}^{n} p_{ij} q_{ij} \left(p_{ij} - q_{ij} \right)^2}} \quad .(13)$$

Equation (13) can be further simplified to,

$$WSR = \frac{\sum_{i=1}^{n} \left(p_{ij} - y_{ij} \right)\left(p_{ij} - q_{ij} \right)}{\sqrt{\sum_{i=1}^{n} p_{ij} q_{ij} \left(p_{ij} - q_{ij} \right)^2}} \quad (14)$$

If the data fit the IRT model, both USR and WSR are likely to follow a unit normal distribution with a mean of zero and a standard deviation of one. Hence, the values of the USR and WSR indices would be large and positive to indicate that the person is more likely to have an aberrant response pattern. This suggests that a one-tailed significance test (right tail) should be used to evaluate both the USR and WSR indices for the person.

Method

The study examined Wright's index and the new index for three-parameter logistic IRT model with respect to two criteria that are essential for any effective person fit index. These two criteria are: 1) the empirical null distribution of the index matches its hypothetical null distribution and this null distribution is invariant across different test conditions including the ability levels, and 2) the index reliably detects aberrant responses of various types. The properties of the four residual-based person fit indices were examined at seven ability values.

The analyses of the properties of these indices were conducted within each of twelve data sets that resulted from the combinations of the following test conditions: two test lengths, (n = 15 & n = 50), three levels of item difficulty, bi (less difficult, medium difficult, more difficult), and two levels of item discrimination (low ai, high ai). The first level of item difficulty represents tests with easy items, and it is generated from a uniform distribution in the interval U(-3.0, 0.0), the second represents tests with medium difficult items that are generated from a uniform distribution in the interval U(-1.5, 1.5), and the last represents tests with difficult items that are generated from a uniform distribution in the interval U(0.0, 3.0). All intervals of the three levels of difficulty parameters have the same moderate spread. The first level of item discrimination represents tests with items having low discrimination and generated from lognormal distribution (0.6, 0.02), while the second level of item discrimination represents tests with items of high discrimination which is generated using lognormal (1.4, 0.06). The guessing parameters , ci, for all data sets were generated using uniform distribution (0.0, 0.2).

The aberrant responses are simulated using an information-based approach suggested by Reise and Due (1991). The information-based approach involves simulating aberrant responses according to a model in which items are

differentially discriminating for different individuals. One such model is (Reise & Due, 1991) applied to the 3PL IRT model,

$$p_{ij} = Prob\ y_{ij} = 1 \mid \theta_j = c_i + \frac{1 - c_i}{1 + exp[-1.7\, a_p a_i (\theta_j - b_i)]}, \quad i = 1, 2, \ldots, n. \quad (15)$$

where all terms are similar to the terms on the 3PL IRT model, except for the term ap. The ap parameter is the aberrancy level parameter. The ap parameter is different across individuals and might be different or constant across items for a particular individual. In this study, the ap parameter is treated as constant across items for each particular individual.

Two values of ap is used here to simulate aberrant responses. The ap = 1.0 condition represents the case when equation 15 is identical to the 3PL IRT model. The data sets generated using this level of aberrancy represents data sets that fit the 3PL IRT model. At the other aberrancy condition, ap = 0.5, the item responses using equation 15 differ from the responses generated by the 3PL IRT model. This condition represents existence of aberrant responses.

Each simulated data set follows a similar procedure. First, the n, ai, bi, ci, and ap for each data set are specified for the 3PL IRT model. Then, for each data set, using the specified test length and item parameters, 1000 response vectors are generated at each of the seven points on θ scale using the model in Equation 17. The seven true θ values range from –3.0 to 3.0 with an increment of 1.0. This procedure is replicated 50 times. At ap = 1.0, the means, standard deviations, and type I error for all indices were examined. At the other aberrancy condition (ap = 0.5), the power rates of the indices were examined. For each simulated data set, all person fit indices are computed for each simulated response vector using the generated item responses specified in equation 15, while the predictions were based on the 3PL IRT model (Equation 15 when ap = 1.0).

Results

Table 1 through Table 3 present the statistical properties (means, standard deviations, type I error rates) of the four indices; UTa, WTa, USRa and WSRa, for the twelve data sets when data sets fit the 3PL IRT model (ap=1.0). Table 1 revealed that both means and standard deviations of the UT index deviated from their theoretical values at almost all theta values within all data sets. These deviations were larger at theta values that were farther from the difficulty level of each data set. For example, the mean values of the UT index were 0.106, 0.152, 0.118, -0.057, -0.596, -1.762, & -3.464; and the standard deviations were 0.941, 0.604, 0.866, 1.704, 3.067, 4.958, & 7.832, at ability levels of -3, -2, -1, 0, 1, 2, &3 for data set with n = 15, less difficult and low discriminating items. Results showed also that increasing items' discrimination worsens the deviation of the mean and standard deviation values of the UT index at ability levels that are farther from the difficulty level of items. For the same data set, the mean values became -0.096, 0.034, -0.162, -1.176, -3.177, -5.851, & 185.303; and the standard deviation became 1.841, 1.337, 2.456, 7.278, 54.921, 93.320, & 6220.932. Moreover, Lengthening test didn't improve the closeness of the mean and standard deviation of the UT index to zero.

Table 1.
The means and standard deviations of *UT* and *WT* indices under different test conditions.

		UT								*WT*							
		Mean				Standard deviation				Mean				Standard deviation			
		n=15		*n*=50		*n*=15		*n*=50		*n*=15		*n*=50		*n*=15		*n*=50	
b	*q*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*
More difficult	-3	-0.251	-0.483	-0.115	-0.285	2.337	2.883	2.342	3.055	-0.028	-0.050	-0.003	-0.008	1.106	1.125	1.038	1.045
	-2	-0.130	-0.442	-0.086	-0.290	1.964	2.890	1.952	2.887	-0.020	-0.051	-0.005	-0.011	1.073	1.112	1.024	1.045
	-1	0.005	-0.319	-0.007	-0.190	1.444	2.531	1.465	2.524	-0.001	-0.042	-0.003	-0.003	1.029	1.115	1.006	1.038
	0	0.106	-0.077	0.077	-0.081	0.941	1.749	0.967	1.935	0.002	-0.006	0.001	-0.007	1.002	1.018	0.999	1.008
	1	0.153	0.036	0.023	0.004	0.585	1.320	0.604	1.431	-0.001	0.005	-0.002	-0.005	1.005	1.001	1.003	1.006
	2	0.115	-0.247	-0.189	-0.231	0.841	2.491	0.874	2.815	-0.006	-0.002	0.004	0.007	0.993	0.989	0.994	1.003
	3	-0.051	-1.162	-0.055	-1.230	-1.660	7.169	1.798	9.161	0.000	0.005	-0.002	-0.007	1.006	0.981	1.009	1.014
Medium difficult	-3	-0.073	-0.394	-0.046	-0.275	1.710	2.781	1.714	2.816	-0.017	-0.043	-0.011	-0.011	1.058	1.121	1.017	1.045
	-2	0.063	-0.207	0.037	-0.150	1.118	2.237	1.216	2.354	0.003	-0.022	0.005	-0.004	1.008	1.079	1.005	1.021
	-1	0.139	-0.006	0.074	-0.017	0.709	1.483	0.736	1.619	0.002	-0.003	0.005	-0.001	0.991	1.006	0.994	1.003
	0	0.147	-0.014	0.077	-0.029	0.625	1.592	0.656	1.711	0.002	0.005	0.000	0.006	0.999	1.002	1.001	0.997
	1	0.052	-0.520	0.023	-0.587	1.209	3.682	1.301	4.553	0.000	0.003	0.003	0.004	1.000	0.974	0.999	0.994
	2	-0.259	-2.233	-0.189	-2.610	2.316	15.061	2.497	10.747	-0.020	-0.025	-0.002	-0.040	1.052	0.995	1.015	1.123
	3	-1.077	-6.106	-0.750	-8.019	4.070	24.666	4.464	83.827	-0.082	0.832	-0.022	0.037	1.129	0.446	1.086	0.849
Less difficult	-3	0.106	-0.096	0.054	-0.063	0.941	1.841	0.978	2.015	0.002	-0.012	0.006	0.000	0.996	1.020	1.000	1.005
	-2	0.152	0.034	0.082	0.001	0.604	1.337	0.601	1.403	0.002	0.006	0.004	-0.001	0.995	1.004	0.996	1.000
	-1	0.118	-0.162	0.061	-0.219	0.866	2.465	0.879	2.837	0.002	0.006	0.000	0.006	0.992	0.995	1.002	0.996
	0	-0.057	-1.176	-0.062	-1.311	1.704	7.278	1.783	8.089	-0.004	-0.003	-0.003	-0.007	1.008	0.983	1.002	1.015
	1	-0.596	-3.177	-0.391	-5.682	3.067	54.921	3.319	24.426	-0.050	0.274	-0.007	-0.138	1.108	0.706	1.040	1.145
	2	-1.762	-5.851	-1.406	7.708	4.958	93.320	5.957	560.860	-0.091	2.101	-0.066	0.625	1.100	0.223	1.173	0.497
	3	-3.464	185.303	-3.778	188.491	7.832	6220.932	10.251	6102.853	0.023	6.787	-0.169	2.915	0.875	0.065	1.251	0.148

The WT index performed better than the UT index. Both mean and standard deviation values of the WT index were better approximating to their theoretical values at all θ values with comparison to the UT index within all data sets. However, the mean values of the WT index showed deviated mean and standard deviation values at θ values farther from the average difficulty level of test items, and they deviated farther within data sets having high discriminating items. For example, the mean values were -0.091 and -0.023 at θ=2 and 3 for data set with n=50, less difficult and low discriminating items, whereas they were 2.101 and 6.787 at θ=2 and 3 for data set with n=15, less difficult and high discriminating items. The corresponding values for the standard deviation of the WT index were 1.100 and 0.875 for the low discriminating items and 0.223 and 0.065 for the high discriminating items. Moreover, increasing test length to n=50, reduced the deviation of the mean and standard deviation values of the WT index at all θ values within all data sets.

Moreover, Table 1 showed that the existence of guessing in test items improved the performance of both UT and WT indices at low ability values with comparison to high ability values within all data sets. The means and standard deviations were less deviated from their expected values at the low ability values within all data sets. This was especially evident with data sets of more difficult items (where low ability values are farther from the difficulty level of the data set).

On the other hand, results as shown in Table 2 revealed that the USR and WSR indices performed well at almost all ability values within all data sets. The means and the standard deviations of both indices were approximately equal to their theoretical values. The weighted version of the new person fit indices (WSR index) showed extremely closeness of means and standard deviations to their theoretical values at all ability values, even with data set with extreme characteristics. For example, the

WSR index had mean values of -0.006, 0.007, 0.006, -0.002, -0.002, -0.002, & 0.012

and standard deviations of 0.999, 0.999, 1.004, 0.992, 0.998, 0.997, & 1.031 at the ability values of -3, -2, -1, 0, 1, 2, & 3, respectively, for the most extreme data sets (where n=15, less difficult, high discriminating items).

Table 2.
The means and standard deviations of *USR*, and *WSR* indices under different test conditions

		USR								*WSR*							
		Mean				Standard deviation				Mean				Standard deviation			
		n=15		*n*=50		*n*=15		*n*=50		*n*=15		*n*=50		*n*=15		*n*=50	
b	*q*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*
More difficult	-3	0.007	0.000	0.004	0.001	1.007	0.997	1.006	0.999	0.007	0.001	0.004	0.001	1.006	1.001	1.005	0.001
	-2	0.002	-0.001	-0.001	-0.004	1.000	0.998	1.001	0.997	0.001	-0.002	-0.001	-0.002	0.999	0.998	1.001	-0.002
	-1	0.006	0.002	-0.004	0.004	1.002	1.007	0.996	1.002	0.007	0.000	-0.002	0.004	1.002	1.005	0.998	0.004
	0	0.002	-0.001	0.001	-0.007	1.004	1.001	1.000	1.000	0.003	-0.001	0.001	-0.006	1.006	1.001	0.999	-0.006
	1	-0.002	0.006	-0.003	-0.004	1.009	0.995	1.003	1.005	0.000	0.006	-0.002	-0.005	1.007	0.997	1.004	-0.005
	2	-0.006	-0.004	0.004	0.007	1.001	0.994	0.995	1.000	-0.007	-0.004	0.004	0.007	1.001	0.996	0.997	0.007
	3	-0.003	0.003	0.001	0.000	0.995	1.001	1.006	1.012	0.001	0.003	0.001	-0.003	0.994	0.995	1.003	-0.003
Medium difficult	-3	-0.001	0.005	-0.008	-0.003	1.002	1.004	0.997	0.998	-0.001	0.004	-0.009	-0.002	1.001	1.003	0.996	-0.002
	-2	0.004	0.004	0.006	-0.001	0.998	1.004	1.000	0.995	0.005	0.004	0.006	0.000	0.998	1.004	1.001	0.000
	-1	0.003	-0.003	0.004	0.000	1.000	0.996	0.995	0.999	0.001	-0.002	0.005	-0.001	0.996	0.998	0.995	-0.001
	0	0.003	0.006	-0.002	0.005	1.001	1.006	1.002	0.998	0.002	0.006	0.000	0.006	1.002	1.006	1.003	0.006
	1	0.000	-0.001	0.002	0.004	1.004	0.993	1.000	0.996	0.001	-0.001	0.003	0.003	1.006	0.995	1.002	0.003
	2	-0.003	-0.004	0.000	0.007	1.004	1.010	0.997	0.989	-0.003	0.007	0.000	0.007	1.002	0.992	0.997	0.007
	3	-0.004	0.002	0.002	0.013	0.999	0.939	0.993	1.148	-0.004	0.006	0.001	0.002	1.002	1.003	0.994	0.002
Less difficult	-3	0.001	-0.005	0.007	0.002	0.998	1.000	1.002	1.000	0.002	-0.006	0.006	0.001	1.001	0.999	1.001	0.001
	-2	-0.001	0.003	0.004	-0.003	0.998	0.998	0.999	0.997	0.002	0.007	0.004	-0.001	0.997	0.999	0.997	-0.001
	-1	0.003	0.005	-0.002	0.004	1.002	1.000	1.004	1.000	0.002	0.006	0.000	0.005	1.000	1.004	1.004	0.005
	0	-0.002	0.000	-0.004	-0.004	1.001	0.998	0.996	1.002	-0.001	-0.002	-0.003	-0.004	0.999	0.992	0.997	-0.004
	1	-0.004	0.009	0.001	0.000	1.002	1.158	0.994	1.004	-0.004	-0.002	0.001	0.002	1.003	0.998	0.994	0.002
	2	0.006	0.011	-0.002	0.035	0.995	1.178	1.001	1.614	0.006	-0.002	-0.003	0.000	0.998	0.997	0.997	0.000
	3	0.001	0.109	0.005	0.147	1.004	3.884	1.006	4.594	0.001	0.012	0.004	0.002	1.004	1.031	1.004	0.002

However, for the same data set, the USR index had mean values of -0.005, 0.003, 0.005, 0.000, 0.009, 0.011, & 0.109, and standard deviations of 1.000, 0.998m 1.000, 0.998, 1.158, 1.178, & 3.884 at the ability values of -3, -2, -1, 0, 1, 2, & 3, respectively. The USR index had acceptable mean values at all ability values but deviated standard deviations at ability values farther from the difficulty level within those data sets of less difficult and high discriminating items (both n=15 and n=50).

Table 3 present the type I error rates of the four indices for the twelve data sets at α=0.5. As expected from its extremely deviated means and standard deviations, the UT index had high type I error rates at most ability levels for all data sets; especially those with high discriminating items. This high type I error rates of the UT index did not improve as test length increased.

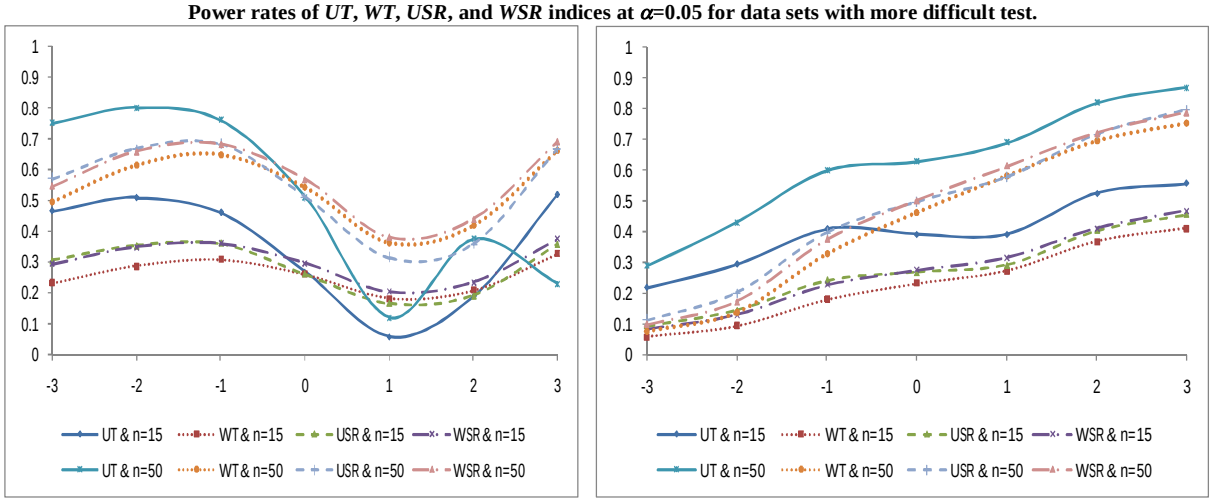
The WT index showed acceptable type I error rates at most ability levels for all data sets. However, it was unable to control type I error at ability values farther from the difficulty level for the high discriminating data sets. For example, it had type I error rates of 0.575, and 1.000 at θ=2 and 3 for the data set of n=15, less difficult and high discriminating items, and 0.081, and 0.961 for the data set of n=50, less difficult and high discriminating items.

Table 3.
Type I error rates of *UT*, *WT*, *USR*, and *WSR* indices at α=0.05 under different test conditions.

		UT				*WT*				*USR*				*WSR*			
		n =15		*n* =50		*n* =15		*n* =50		*n* =15		*n* =50		*n* =15		*n* =50	
b	*q*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*	Low *a*	High *a*
More difficult	-3	0.169	0.170	0.193	0.193	0.043	0.043	0.045	0.045	0.067	0.065	0.060	0.062	0.067	0.065	0.060	0.060
	-2	0.157	0.176	0.171	0.194	0.044	0.043	0.045	0.043	0.065	0.066	0.058	0.061	0.065	0.063	0.058	0.059
	-1	0.123	0.176	0.125	0.190	0.047	0.046	0.047	0.045	0.063	0.066	0.056	0.061	0.064	0.065	0.056	0.060
	0	0.063	0.138	0.057	0.150	0.053	0.047	0.051	0.047	0.059	0.061	0.055	0.056	0.064	0.063	0.057	0.058
	1	0.011	0.109	0.008	0.119	0.053	0.049	0.051	0.049	0.056	0.060	0.053	0.056	0.062	0.064	0.057	0.058
	2	0.048	0.125	0.044	0.169	0.051	0.050	0.050	0.051	0.054	0.060	0.054	0.059	0.062	0.065	0.057	0.061
	3	0.140	0.106	0.155	0.158	0.048	0.049	0.048	0.048	0.060	0.056	0.058	0.059	0.064	0.071	0.058	0.062
Medium difficult	-3	0.143	0.167	0.149	0.192	0.044	0.043	0.043	0.043	0.063	0.068	0.056	0.059	0.063	0.069	0.055	0.057
	-2	0.093	0.157	0.093	0.174	0.480	0.046	0.048	0.044	0.059	0.066	0.055	0.059	0.062	0.066	0.056	0.058
	-1	0.030	0.114	0.023	0.131	0.520	0.049	0.050	0.050	0.055	0.060	0.052	0.056	0.062	0.064	0.056	0.058
	0	0.015	0.127	0.013	0.147	0.052	0.052	0.051	0.049	0.058	0.062	0.053	0.056	0.062	0.066	0.056	0.058
	1	0.100	0.114	0.109	0.171	0.051	0.051	0.051	0.052	0.060	0.059	0.055	0.061	0.065	0.067	0.059	0.062
	2	0.165	0.100	0.194	0.141	0.046	0.053	0.045	0.044	0.065	0.051	0.059	0.057	0.064	0.077	0.058	0.067
	3	0.187	0.064	0.224	0.099	0.048	0.131	0.042	0.069	0.068	0.040	0.064	0.045	0.070	0.072	0.061	0.080
Less difficult	-3	0.063	0.133	0.058	0.153	0.051	0.047	0.051	0.049	0.056	0.062	0.055	0.059	0.063	0.063	0.058	0.059
	-2	0.013	0.114	0.009	0.112	0.049	0.049	0.051	0.049	0.055	0.061	0.054	0.055	0.059	0.064	0.056	0.058
	-1	0.054	0.115	0.046	0.171	0.052	0.052	0.052	0.050	0.055	0.062	0.054	0.061	0.063	0.067	0.059	0.059
	0	0.150	0.116	0.154	0.151	0.048	0.048	0.046	0.048	0.062	0.057	0.055	0.059	0.064	0.068	0.056	0.063
	1	0.182	0.079	0.217	0.120	0.044	0.082	0.043	0.047	0.069	0.044	0.062	0.049	0.068	0.088	0.060	0.077
	2	0.183	0.023	0.231	0.066	0.048	0.575	0.041	0.081	0.070	0.022	0.066	0.036	0.083	0.023	0.064	0.081
	3	0.155	0.004	0.212	0.012	0.060	1.000	0.047	0.961	0.066	0.004	0.069	0.011	0.070	0.004	0.061	0.012

Table 3 showed that both USR and WSR indices were able to control type I error rates closer to its nominal value at all ability values within all data sets. Similar to the WT index, both USR and WSR indices were unable to control type I error at the two most extreme high ability levels (θ=2 & 3) for the less difficult and high discriminating data set. However, the type I error rates for these two indices were deflated as opposite to the case with the WT index of which the type I error rates were inflated. The type I error rates were 0.022 & 0.004 for the USR index and 0.023 & 0.004 for the WSR index at θ=2 & 3 for the data set with n=15, less difficult and high discriminating items. The type I error rates were 0.036 & 0.011 for the USR index and 0.081 & 0.012 for the WSR index for the data set with n=50, less difficult and high discriminating items.

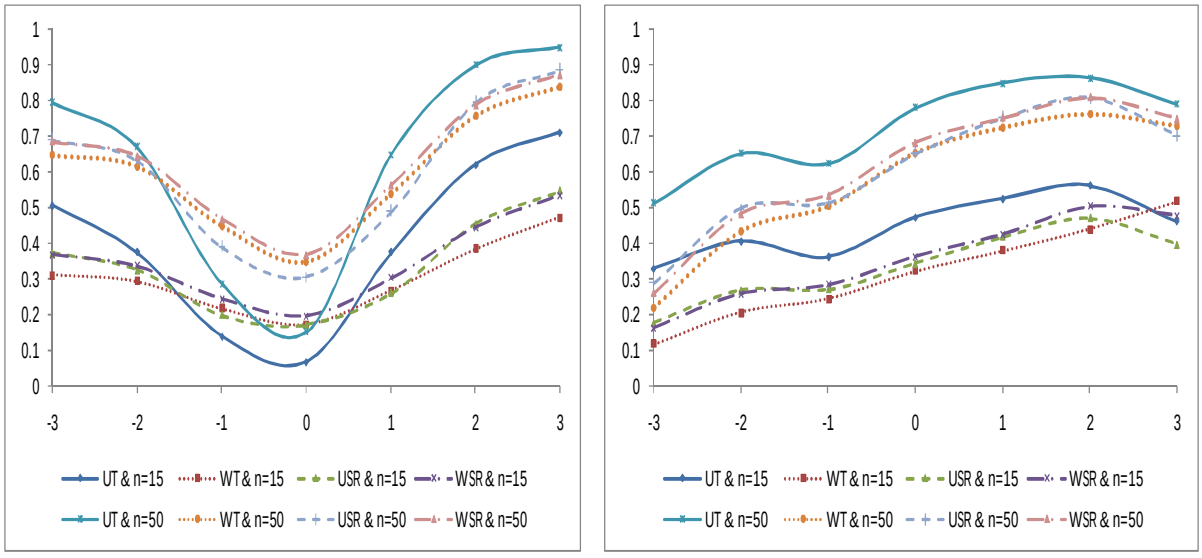
Figure 1.
Power rates of *UT*, *WT*, *USR*, and *WSR* indices at α=0.05 for data sets with more difficult test.



Low *a* **High *a***

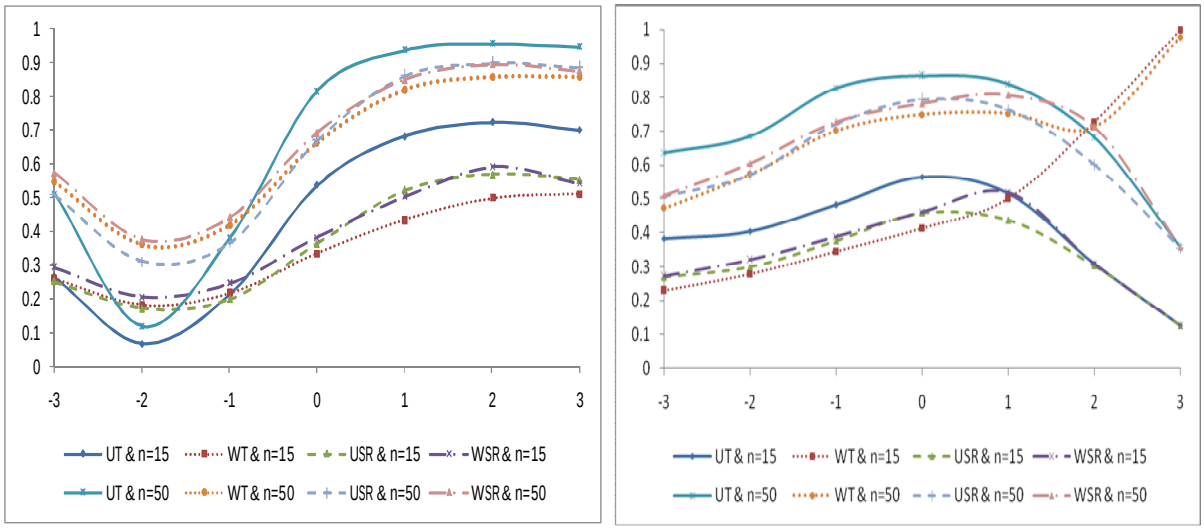
Figure 1 through figure 3 present the power of the four indices for the twelve data sets with the aberrancy level of ap=0.5. The power rates of the UT index were higher than all other indices at almost all test conditions as a result of the inflated type I error rates, and hence, it is not considered in further discussion. The WT index and the new indices (USR and WSR) showed similar power rates at most ability levels within all data sets. The WSR index had a slightly higher power rates than the WT index at most ability levels. The USR index had less power rates than WSR index at ability levels closer to the difficulty level of the data set with low discriminating items. For the high discriminating data set, the power rates of the USR index were closer to the WSR index.

Figure 2.
Power rates of *UT*, *WT*, *USR*, and *WSR* at α=0.05 for data sets with medium difficult test



Low *a* **High *a***

Figure 3.
Power rates of UT, WT, USR, and WSR at α=0.05 for data sets with less difficult test.



All indices had different power rates pattern with different levels of item discrimination. For the data sets with low discriminating items, the power rates of all person fit indices were higher at ability levels that were farther from the difficulty levels than at ability levels that were closer t to the difficulty level of the data set (see

the left graph on the three figures). However, for the data sets with high discriminating items, the power rates of the four indices were low at low ability levels (power was less than 0.15) and they were increasing as the ability levels increased from -3 to 3 for the more difficult and medium difficult data sets. However, for the high discriminating and less difficult data sets, the power rates of the four indices were high at low ability levels and it was slightly increased as the ability levels approached medium ability. At the high ability values, the power rates of the WT index jumped higher and reached 1.000. However, for the other indices, the power rates dropped down and became low at high ability values. In addition, results shown in the three figures revealed that the power rates of the four indices were higher within data sets with longer test (n=50) than within data sets with shorter test (n=15).

Discussion and Conclusions

The results of the study revealed that the new indices (USR and WSR) performed well in terms of means and standard deviations at all ability values within all data sets. The USR index had acceptable mean values at all ability values but deviated standard deviations at only those ability values which were farther from the difficulty level within those extreme data sets (less difficult and high discriminating items, both n=15 and n=50). In addition both USR and WSR indices were able to control type I error rates closer to its nominal value at all ability values within all data sets. Exceptions of that were at the two most extreme high ability levels (θ=2 & 3) for the less difficult and high discriminating data set. The type I error rates for these USR and WSR indices were deflated (less than 0.05). on the other hand, the WT index had inflated type I error rates. Although the USR and WSR indices were unable to control type I error rates at these conditions, the small type I error rates shown by them have less consequences on the detection of aberrant responses in real testing as compared to the high type I error rates with the WT index. This is because the positive error decision resulted from the USR and WSR indices (person fits while he/she is not) has less price with comparison with the negative error decision resulted from the WT index (person misfits while he/she fits).

Moreover, the two new indices showed good power rates. The WSR index had similar and even slightly higher power rates than the WT index at most ability levels within all data sets. The USR index had less power rates than WSR index at ability levels closer to the difficulty level of the data set with low discriminating items. This indicates that the USR index is less sensitive to person misfit at ability levels that are closer to the difficulty level of the data set. However, for the high discriminating data set, the power rates of the USR index were closer to the WSR index. This could lead to say that having high discriminating items on the test increases the power rates of the person fit indices and make them give similar results.

Although the two versions of the new person fit index proposed here and Wright's person fit indices are similar in that they both use the residual difference between the observed and expected person's item responses, the new person fit index differs procedurally from Wright's person fit index in several ways. First, the proposed person fit index standardizes a squared transformation of the residual difference between a person's observed response and the expected probability for each individual item. This squared transformation can assume any value between zero and one. On the other hand, Wright's index standardizes the person's response. The person's item response is dichotomous, i.e., either zero or one. Hence, the variable of interest that is standardized in the new indices can be considered as a continuous variable, whereas the variable of interest that is standardized in Wright's index is a discrete variable. This structure of the new person fit indices suggests that these new person fit indices could address the criticisms that are raised with Wright's indices regarding the use of the normal approximation to the binomial

distribution of a person's responses to dichotomous items and the use of the Pearson chi-square as a distribution of Wright's mean square indices. In addition it is expected that the new person fit indices should be less influenced by the typical problems associated with sample size as supported by the results of this study. Both USR and WSR showed superior statistical properties when data fits the IRT model and similar or even better power of detecting aberrant responses as demonstrated by this simulation study.

Moreover, both USR and WSR indices are straightforward indices which require only standardizing the squared residual difference which is a stable quantification of aberrant responses. On the other hand, the UT and WT are chain-like dependence indices since they require standardizing the person's response to item, squaring it, summed it, and transforming it to follow a unit normal distribution. This simplicity of the new indices is an advantage and provides test users with easy interpretation and understanding of the causes of aberrance in person's responses.

References

AL-Mahrazi, R. S. (2003). *Investigating a new modification of the residual-based person fit index and its relationship with other indices in dichotomous Item Response Theory*. Unpublished doctoral dissertation. University of Iowa.

Andersen, E. B. (1973). A goodness of fit test for the Rasch model. *Psychometrika, 38*, 123-140.

George, A. A. (1979). *Theoretical and practical consequences of the use of standardized residual as Rasch model fir statistics*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Gustafsson, J. E. (1980). Testing and obtaining fit of data to the Rasch model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. *33*, 205-233.

Hambleton,R. K., Swaminathan, H., Cook,L. L., Eignor, D. R. & Gifford, J. A. (1978). Developments in latent trait theory: Models, technical issues, and applications. *Review of Educational Research, 48*, 467-510.

Harnisch, D. L. & Tatsuoka, K. K. (1983). A comparison of appropriateness indices based on item response theory (pp 104-122). In R.K Hambelton (ED.), *Applications of item response theory*. Vancouver, Canada: Kluwer

Karabatsos, G (2000). A Critique of Rasch Residual Fit Statistics. *Journal of Applied Measurement*; 1 1, 152-178.

Meijer, R. R., Muijtjens, A. M., & Van der Vleuten, C. P. (1996). Nonparametric person-fit research: Some theoretical issues and an empirical example. *Applied Measurement in Education, 9*, 77-90.

Meijer, R. R., & Sijtsma, K. (1995). Detection of aberrant item score patterns: A review and new development. *Applied Measurement in Education, 8*, 261-272

Meijer, R. R., & Sijtsma, K. (2001). Methodology Review: Evaluating person fit. *Applied Measurement in Education, 25*, 107-135

Reckase, M. D. (1981). *The validity of latent trait models through the analysis of fit and invariance*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Loss Angeles, CA.

Reise, S. P. & Due, A. M. (1991). Test characteristics and their influence on the detection of aberrant response patterns. *Applied Psychological Measurement, 15*, 217-226.

Smith, R. M. (1982). *Detecting measurement disturbances with the Rasch model*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Chicago.

Smith, R. M. (1991). The distribution properties of Rasch standardized residuals. *Educational and Psychological Measurement, 51*, 541-565.

Smith, R. M. (1998). Using item mean squares to evaluate fit to the Rasch model. *Journal of Outcome Measurement, 2*, 66-78.

Smith, R. M. (2000).Fit analysis in latent trait measurement models. *Journal of Applied Measurement, 1,* 199-218.

Smith, R. M. Schumacker, R.E., & Bush, M. J. (1998). Using item mean squares to evaluate fit to the Rasch model. *Journal of Outcome Measurement, 2*, 66-78.

Van den Wollenberg, A. L. (1980). *On the Wright-Panchapakesan goodness of fit test for the Rasch model*. Intern Rapport 80-MA-02, K.U. Nijmegen.

Van den Wollenberg , A. L. (1982). Two new test statistics for the Rasch model, *Psychometrika, 47,* 123-140.

Wainer, H., Morgan, A., & Gustafsson, J. E. (1980). A review of estimation procedures for the Rasch model with a view towards longer test. *Journal of Educational Statistics, 1*, 35-69.

Waller, M. I. (1981). A procedure for comparing logistic latent trait models. *Journal of Educational Measurement, 18*, 119-125.

Wright, B. D. (1977). Solving measurement problems with the Rasch model. *Journal of Educational Measurement, 14*, 97-115.

Wright, B. D., & Panchapakesan, N. (1969). A procedure for sample-free item analysis. *Educational and Psychological Measurement, 29,* 23-48.

Wright B.D., & Stone, M. H. (1979). *Best test design*. Chicago: MESA Press.

Journal of Educational & Psychological Studies

Journal of Educational & Psychological Studies (JEPS) is a refereed periodical issued by Sultan Qaboos University. It is concerned with publishing original research that has originality of thought, clarity of methodology, & accurateness of documentation, in curricula & teaching methods, educational psychology & educational administration. The journal also publishes reports about conferences & symposia, reviews of recently published educational & psychological books & synopses of university dissertations in different fields of education. JEPS is published in Arabic & / or in English.

Academic Publication Board

Amer Ali Al-Rawas, Chairman of *Academic Publication Board*		
Ali Anwar Amer	*Ali El Mahi*	*Ibrahim Eltayeb*
Jamal Khalid Al - Ghailani	*Eugene Johnson*	*Mohamed Ould Khaoua*
Lamk Mohamed Al Lamki	*Reginald Victor*	

Editorial Board

Editor-in-Chief *Ali Anwar Amer*	*Editor* *Maher Abu hilal*	
Associate Editors		
Abdulqawi Al-Zubaidi	*Sam Ammar*	*Hashim Kilani*
Salha Essan	*Ali Al Mosawi*	*Samira Moosa*

International Advisory Board

Nizar M.Al-Ani, Bahrain University, Bahrain	Mohamad A. Al-Beyali, UAE University	Soma Abu Goda, American Univ., Lebanon
Hesham Nashaba, Chair, UNESCO Executive Council	AbdulAziz Kamal, Qatar Uinversity, Qatar	Ahmad Bustan, Kuwait University, Kuwait
Sariya A. Sedqi, Helwan University, Egypt	George Johnson, Ohio University, USA	AbduRahman Al-Tariri, King Saud Univ., Saudi Arabia
Salha Sunqur, Damascus University, Syria		

Typesetting & cover Design: Intisar Nasser Volume ٤, No. ٢, June, 20١٠

Copyright © 20١٠ by Sultan Qaboos University Journal of Educational & Psychological Studies. All rights reserved. The Journal is not responsible for opinions printed in its publications; they represent the views of the individuals to whom they are credited and are not binding to the Journal.

Annual subscriptions are payable in advance in Omani Riyals or US Dollars. Oman R.O. 15/-. Outside Oman US $50. All correspondence should be addressed to the Journal office at Sultan Qaboos University Journal for Education, Sultan Qaboos University, P.O. Box. 32, Muscat 123, Sultanate of Oman- Tel.: (00968) 24143868 Fax: (00968) 24414817- Email: **jesedu@squ.edu.om**

Printed at Sultan Qaboos University Press.

Journal of Educational & Psychological Studies, SQU

PUBLISHING PROCEDURES:

1. Three copies of manuscript typed using Microsoft Word are to be submitted:

   - Articles in Arabic must be printed using Simplified Arabic (SA) with a (12) font size, (2) cm top, bottom & left margins & a (3) cm right margin with 1.5 line spacing.

   - Articles in English must be printed using (Times New Roman) with a (12) font size, (2) cm top, bottom & right margins & a (3) cm left margin.

2. When the work is accepted for publication, the author will be asked to submit his/her research (after making modifications, if required) on a CD or via e-mail.

3. The paper should not exceed 30 pages including the graphs, references, tables & appendices.

4. All manuscripts must include an Arabic abstract & English abstract containing a maximum of 200 words each, typed on separate sheets of paper along with keywords which will help readers to search through related databases.

5. All references must be documented throughout the research & in the bibliography using the APA (The American Psychological Association) Style. Arabic references come first followed by English references.

6. Submitted works are subject to peer review. Papers submitted for publication in JEPS are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are confidentially selected by the editorial Bord.

7. JEPS reserves its right to ask the author(s) to omit, reformulate or re-word his/her manuscript or any part thereof in a manner that conforms to the publication policy.

8. Authors are to be informed about the results within three months.

9. The journal retains the copyright.

10. JEPS will not pay to the authors for accepted articles.

11. Priorities & order of publication are subject to technical considerations. Manuscripts will not be returned to the c&idate regardless of whether these are published or not.

References should be presented in accordance with the following APA examples:

A- BOOKS:

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning & teaching.* New York: Oxford University Press.

B- JOURNAL ARTICLES:

Amer, A. (1994). The effect of knowledge-map & underlining on the reading comprehension of scientific texts. *English for Specific Purposes*, *13* (1), 35-45.

C- CHAPTERS IN AN EDITED VOLUME:

Abu Hilal, M. (2008). Motivation, attribution of academic experiences & achievement among Arab students within a socio-cultural context. In T. O. Seng, D. M. McInerney, A. D. Liem, & T. Ai-Girl (Eds.) *Research in Multicultural Education & International Perspectives* (Vol. 7, pp. 217-244). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

D- CONFERENCE PROCEEDINGS:

Pica, T., Washburn, G., Evans, B., & Jo, V. (1998). *Negative feedback in content-based second language classroom interaction: How does it contribute to second language learning?* Paper presented at the Annual Pacific Second Language Research Forum, Tokyo, Japan.

E- ON-LINE JOURNALS:

Amer, A. (2002). Advanced Vocabulary Instruction in EFL. *The Internet TESL Journal*, 8, (2). Retrieved July 17, 2005 from **http://iteslj.org/**

F- UNPUBLISHED DISSERTATIONS:

Boyd-Kletz&er, R. (2000). *Student responsibility in a whole language classroom*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

G- BOOK (ONE AUTHOR)

Reference:
Komisar, L. (1991). *The new feminism.* New York: Franklin Watts.
In-Text:
(Komisar, 1991)

H- BOOK (TWO TO MORE AUTHORS)

Reference:
Strunk, W., Jr. & White, E.B. (1979). *The elements of style* (3rd ed.). New York:Macmillan.
In-Text: (two authors):
(Strunk & White, 1979)
In-Text (three or more authors):
(Strunk, White, & Smith, 1979)
In-Text (subsequent references):
(Strunk et al., 1979)

I- BOOK CHAPTER

Reference

Roll, W.P. (1976). ESP & memory. In J.M.O. Wheatley & H.L. Edge (Eds.), *Philosophical dimensions of parapsychology* (pp. 154-184). Springfield, IL: American Psychiatric Press.

In-Text

(Roll, 1976)

J- JOURNAL ARTICLE (ONE AUTHOR)

Reference:

Abu-Hilal, M. (2000) A structural model of attitudes toward school subjects, academic aspiration & achievement. *Educational Psychology, 20,* 75-84.

In-Text:

(Abu-Hilal, 2000) or Abu-Hilal (2000)

K- JOURNAL ARTICLE (TWO AUTHORS)

Reference:

Atkinson, R.C., & Shiffrin, R.M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225, 82-90.

In-Text (two authors):

(Atkinson & Shiffrin, 1971)

In-Text (three to five authors):

(Smith, Zappella, Rosen, Gustman, & Rock, 1994)

In-Text (six or more authors): or **In-Text (subsequent references):**

(Smith et al., 1994)

L- MAGAZINE ARTICLE (ONE AUTHOR)

Reference:

K&el, E. R. (2000, November 10). Neuroscience: Breaking down scientific barriers to the study of brain & mind. *Science, 290*, 1113-1120.

In-Text:

(K&el, 2000)

M- NEWSPAPER ARTICLE (NO AUTHOR)

Reference:

Amazing Amazon region. (1989, January 12). *New York Times*, p. D11.

In-Text:

("Amazing Amazon Region," 1989)

N- SPECIFIC INTERNET SITE

Reference:

Electronic reference formats recommended by the American Psychological Association. (2000, October 12). Retrieved January 3, 2001 from **http://www.apa.org/journals/jwebref.html**

In-Text:

(American Psychological Association [APA], 2000)

In-Text (subsequent references):

(APA, 2000)

http: / / www.iugaza.edu.ps / ara / research / articles

O - ELECTRONIC ARTICLE (JOURNAL ARTICLE FOUND IN A DATABASE)

Reference:

Jacobson, J.W., Mulick, J.A., & Schwartz, A.A. (1995). A history of facilitated communication: Science, pseudoscience, & antiscience. *American Psychologist, 50*, 750-765. Retrieved January 12, 2001, from PsycARTICLES database.

P- ONLINE JOURNAL ARTICLES

Reference:

V&en, G., Knapp, S., & Doe, J. (2001). Role of reference elements in the selection of resources by psychology undergraduates [electronic version]. *Journal of Bibliographic Research, 5*, 117-123.

In-Text:

(V&en et al., 2001)

TABLE OF CONTENTS

Subject	Researcher	Page
Self Esteem and Student Participation in the Activities of Physical Education and Sport at High School Education in Algeria	***Hechaichi Abdelouaheb. Yaqub Al Eid Msila University*** ***(In Arabic)***	**1-١٨**
Psychological Stresses of Psychological and Educational Counselors in the Governorate of Ajloun in Jordan	***Rami Tastoush Al Qassim University*** ***Ranya Mazahre Ajloun National University*** ***(In Arabic)***	**١٩-٥1**
A Study of the Brief Multidimensional Students' life Satisfaction Scale (BMSLSS) with Syrian Secondary and University Students	***Emtanuos Michaeel Damascus University*** ***(In Arabic)***	**52-73**
An Investigation into Omani Physical Education Teachers' Beliefs about Physical Education Teachers' Characteristics and their Roles in Omani Schools	***Nasser Al-Rawahi Sultan Qaboos University*** ***(In English)***	**١-13**
Comparison Among New Residual-based Person-Fit Indices and Wright's Indices for Dichotomous Three-Parameter IRT Model with Standardized Tests	***Rashid Al Mehrizi Sultan Qaboos University*** ***(In English)***	**14-26**

Volume (4) Issue (2) June 2010

ISSN 2218 – 6506

JEPS
Journal of Educational & Psychological Studies

Peer Reviewed Journal Issued Biannually

In this issue

Self Esteem and Student Participation in the Activities of Physical Education and Sport at High School Education in Algeria

Psychological Stresses of Psychological and Educational Counselors in the Governorate of Ajloun in Jordan

A Study of the Brief Multidimensional Students' life Satisfaction Scale (BMSLSS) with Syrian Secondary and University Students

An Investigation into Omani Physical Education Teachers' Beliefs about Physical Education Teachers' Characteristics and their Roles in Omani Schools

Comparison Among New Residual-based Person-Fit Indices and Wright's Indices for Dichotomous Three-Parameter IRT Model with Standardized Tests