مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثاني عشر - العدد الأول

ربيع الأول 1432 هـ - مارس 2011 م

تصدر عن

كليـة التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كليـة التربيـة – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني: http://www.jeps.uob.edu.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل

وزارة الإعلام

MEC 284

ثمن العدد

البحـــرين دينـــار	السعـودية 15 ريـالاً
الكويت دينـار وربع	الإمـارات 15 درهمـاً
عمـــان 1.5 ريـالاً	قطـــر 15 درهمـــاً
اليمـن 500 ريـالات	تـونـس دينـارين
الجزائـر 250 دينار	المغـرب 30 درهمـاً
ليـبيـا 2 دينـــار	مصـر 10 جنيهـات
سـوريـا 100 ليـرة	لبنـان 6000 ليـرة
الأردن دينـار ونصف	السـودان 700 جنيه

التـــوزيـــع : AL AYAM الأيام

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف: 17617733، فاكس : 17617744 (973+) - مملكة البحـرين

البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ. د. منى صالح الأنصاري
القائم بأعمال عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ. د. داود عبدالملك الحدابي
جامعة صنعاء

أ. د. سام عبدالكريم عمار
جامعة دمشق

أ. د. صالح عبدالله جاسم
جامعة الكويت

أ. د. عامر بن عبدالله الشهراني
جامعة الملك خالد

أ. د. عبدالله خضر مدني
جامعة الخرطوم

أ. د. عبدالسلام الوزاني
جامعة محمد الخامس

أ. د. عبدالعزيز عبدالرحمن كمال
جامعة قطر

أ. د. عبداللطيف حيدر الحكيمي
جامعة صنعاء

أ. د. عدنان الأمين
الجامعة اللبنانية

أ. د. محمد سعيد الصباريني
جامعة اليرموك

أ. د. ممدوح عبدالمنعم الكناني
جامعة المنصورة

أ. د. هدى حسن الخاجة
جامعة البحرين

Prof. Gary M. Ingersoll
United Arab Emirates University

Prof. Rozhan M. Idrus
Universiti Sains Malaysia

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ. د. منى صالح الأنصاري
القائم بأعمال عميد كلية التربية / جامعة البحرين

مدير التحرير

د. فيصل حميد الملاعبدالله

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. خليل إبراهيم شبر

أ. د. معين حلمي الجملان

د. جيهان بوراشد العمران

د. راشد حماد الدوسري

المدقق اللغوي

د. السيد عيسى جواد الوداعي

الإخراج والتنفيذ الفني

فاطمة السيد باقر محمد

سكرتارية التحرير

نوال عبدعلي محمد

ليلى سيد جعفر محمد

الطباعة

مطبعة جامعة البحرين
085378-2011

ص. ب: 32038، الصخير – مملكة البحرين
تلفون: 17438806 (973+)
فاكس: 17449632 (973+)

قواعد النشر بالمجلة

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية ولم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(٢) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات، ومراجعات الكتب والتقارير، والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(٣) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق، وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(٥) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦**(٣) ١٩-٣٤.

مثال لتوثيق كتاب:

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي: مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان : دار الفكر.

(٦) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة لفحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(٧) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(٨) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلي جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.

(٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم، ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.

(٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :
مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**
على العنوان الآتي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨
مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة
تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعني
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
تصدر عن كلية التربية - جامعة البحرين

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي:

* الأفراد:	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون	6 د.ب	12د.ب	18 د.ب
الدول العربية	6 د.ب	12 د.ب	18 د.ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً

* المؤسسات :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون	10 د.ب	20 د.ب	30 د.ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

*** يضاف إليها أجرة النقل البريدي**

الاسم: ..... المهنة: .....

العنوان: .....

.....

الهاتف: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

الاشتراك المطلوب في سنة: ☐ سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ابتداءاً من / /

مرفق: ☐ شيك ☐ نقداً بمبلغ/

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين
ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي:

مملكة البحرين - جامعة البحرين - كلية التربية - الصخير - ص. ب: ٣٢٠٣٨
هاتف: ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+) - فاكس: ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني: http://www.jeps.uob.edu.bh

فهرسة المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية JEPS مفهرسة ومصنفة في قواعد البيانات العالمية والفهارس العلمية الدولية الآتية:

- قاعدة البيانات الدولية الـ (Ulrichs).
- قاعدة البيانات التربوية الأسترالية الـ (Edna).
- قاعدة بيانات رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).
- الفهرس المغاربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية.
- قاعدة المعلومات التربوية لدار المنظومة السعودية (EduSearch).
- قاعدة بيانات المجلات العلمية المفتوحة الإطلاع (DOAJ).

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:
http://www.jeps.uob.edu.bh

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

المحتويات

الموضوع	الصفحة
• **افتتاحية العدد** ..... **أ.د. منى الأنصاري**	٩
أولاً • البحوث العلمية باللغة العربية	١١
* مدى فاعلية العلاج النفسي-الإسلامي في خفض مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة النفسية لدى عينة من المراجعين لعيادة الأمل للطب النفسي في مدينة عمان ..... **د. سلطان العويضة**	١٣
* الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار باستخدام مؤشر Q3 ..... **د. إياد حمادنه**	٣٩
* أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن ..... **د. فريال أبو عواد، د. انتصار عشا**	٦٩
* فعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان في التحصيل والاتجاه نحو المادة **د. سعود النبهاني**	٩٧
* درجة أهمية البيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها كمسببات للعنف الطلابي في الجامعات الأردنية: دراسة مسحية ارتباطية ..... **د. صفاء الشويحات**	١٢١
* مقومات البيئة الصفية الصحية برياض الأطفال في دولة الكويت ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية للطفل داخل الفصل ..... **د. هناء الأمعري، د. نداء الخميس**	١٥١
* العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا ..... **د. مجدي زامل**	١٧٥
* مدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان من وجهة نظر طلاب الجامعة ..... **د. وائل التل**	٢٠٣

الموضوع	الصفحة

* التفكير الرياضي وعلاقته باتجاهات الطلبة وتحصيلهم: دراسة على طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات ٢٤٣
د. محمد الخطيب، أ.د. عبدالله عبابنه

* بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة باضطرابات النطق والكلام لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة تنبؤية مقارنة . ٢٦٧
د. إبراهيم إبراهيم

ثانياً ● البحوث العلمية باللغة الإنجليزية ٩

* اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومدى استخدامهم نظام إدارة المساق (الموديل) كأداة مساندة لزيادة فعالية عملية التدريس التقليدية: دراسة حالة في الأردن ... ١١
د. فوزي اشتيوه

افتتاحية العدد

عندما بدأنا بإصدار "مجلة العلوم التربوية والنفسية" منذ عشر سنوات، كان أحد أهدافنا أن يبحث التربويون والأكاديميون في القضايا المعاصرة في مجال علوم التربية، وأن يتواصلوا عبر هذا المنبر العلمي مع المستجدات في حقل التربية والتعليم، كي يستفيد منه زملاؤهم الآخرون. وقد تحقق هذا الهدف فعلا، وامتلأت كشوف البحوث الواردة إلى المجلة ببحوث ودراسات من الأكاديميين والتربويين من مشرق الوطن العربي ومغربه، تعكس مدى تفهمهم لأهمية البحث العلمي التربوي، ومدى رغبتهم في تطوير حركة البحث العلمي في الوطن العربي وتنشيطها.

وهكذا أصبحت المجلة سعيدة بالبحوث المختلفة والدراسات المتنوعة من مختلف أقطار الوطن العربي، كما أنها سعيدة بالتقدير الذي تناله من كليات التربية في الجامعات العربية، فعندما يتم الاستعانة بها واعتمادها ضمن المجلات العلمية المحكّمة للترقية الأكاديمية في كليات التربية فلا شك أن الأمر يفرحنا ويدفعنا للسعي إلى المزيد من العطاء، والعمل بروح التعاون بيننا وبينكم هو ما يجلب المزيد من التقدير، ويعود الفضل في ذلك إلى الجهود المتضافرة، والنوايا المخلصة، والأبحاث الرصينة، ونحن متأكدون من أن ذلك سيستمر ويتطور في المستقبل، من خلال بذل المزيد من الجهود وتحقيق مستوى أعلى من الطموح، وبذلك تتجسد هوية المجلة وتتحقق تطلعاتها المستقبلية.

وهيئة تحرير المجلة، إذ تهنئ جميع الأكاديميين والباحثين في كليات التربية في مختلف أرجاء الوطن العربي بالعام الميلادي الجديد، فإنها تدعوهم إلى استمرار التواصل مع المجلة في تقديم البحوث الأصيلة ذات الجودة في الفكر والأسلوب والمنهج، والتي من شأنها سبر أغوار التجديد في الفكر التربوي العربي وتحقيق الارتقاء بمستوى البحث العلمي.

والعدد الحالي من المجلة يحمل بين دفتيه بابين، إذ يشتمل الباب الأول والخاص بالبحوث باللغة العربية على عشرة أبحاث، يتناول البحث الأول مدى فعالية العلاج النفسي–الإسلامي في خفض مستوى أعراض اضطرابات ما بعد الصدمة، ويتناول البحث الثاني الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار باستخدام مؤشر Q3، في حين يتناول البحث الثالث أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. أما البحث الرابع فيدور حول فعالية استخدام طريق التمثيل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان في التحصيل والاتجاه نحو المادة، و البحث الخامس

يدور حول درجة أهمية البيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها كمسببات للعنف الطلابي في الجامعات الأردنية، ويتناول البحث السادس مقومات البيئة الصحية برياض الأطفال في دولة الكويت ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية للطفل داخل الفصل، في حين يتناول البحث السابع العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا، ويدور البحث الثامن حول مدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان من وجهة نظر طلاب الجامعة، أما البحث التاسع فيتناول التفكير الرياضي وعلاقته باتجاهات الطلبة وتحصيلهم: دراسة على طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات في الأردن، في حين يتناول البحث العاشر بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة باضطرابات النطق والكلام لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة تنبؤية مقارنة.

أما الباب الثاني والخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية، فيحتوى على بحث واحد حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومدى استخدامهم نظام إدارة المساق كأداة مساندة لزيادة فعالية عملية التدريس التقليدية.

وأخيراً نأمل أن تسهم الأبحاث المقدمة في هذا العدد في تلبية متطلبات واحتياجات التربويين من أكاديميين واختصاصيين وإداريين ومعلمين في مختلف علوم التربية، كما لا يفوتنا أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير والمحكمين والباحثين والقراء وكل من يسهم من قريب أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوى العلمي للمجلة لتبقى منبراً علمياً أصيلاً.

هذا وبالله التوفيق،،،

أ.د. منى صالح الأنصاري
رئيس هيئة التحرير
القائم بأعمال عميد كلية التربية

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

مدى فاعلية العلاج النفسي – الإسلامي في خفض مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة النفسية لدى عينة من المراجعين لعيادة الأمل للطب النفسي في مدينة عمان

د. سلطان موسى العويضة
قسم علم النفس
كلية التربية – جامعة الملك سعود

مدى فاعلية العلاج النفسي–الإسلامي في خفض مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة النفسية لدى عينة من المراجعين لعيادة الأمل للطب النفسي في مدينة عمان

د. سلطان موسى العويضة
قسم علم النفس
كلية التربية– جامعة الملك سعود

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فاعلية العلاج النفسي–الإسلامي في خفض مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة النفسية لدى عينة قصدية من المراجعين لعيادة الأمل للطب النفسي في مدينة عمان، بلغت (٢٠) مصاباً ومصابة.

ولتشخيص (PTSD)، قام الباحث باستخدام معايير تشخيص (PTSD) وفقاً لمعايير (DSM, IV, 1994) ومقياس (PTSD) للكبيسي (١٩٩٨)، ولخفض مستوى أعراض (PTSD)، اعتمد الباحث برنامج العلاج النفسي–الإسلامي الذي قام ببنائه وتطبيقه (العبيدي، ٢٠٠٣). إذ قام الباحث بتطبيقه على عينة من المصابين بـ (PTSD)، في مسجد الغزالي الواقع في منطقة طارق بمدينة عمان.

اشتمل برنامج العلاج النفسي–الإسلامي على (١٦) جلسة علاجية استمرت كل جلسة ثلاث ساعات.

وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى فاعلية العلاج النفسي–الإسلامي في خفض مستوى أعراض (PTSD)، لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود انخفاض في مستوى أعراض (PTSD) بين القياسين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأوصت الدراسة الحالية بضرورة العمل على تفعيل هذا النوع من العلاج، من خلال تأسيس مراكز علمية متخصصة.

الكلمات المفتاحية: اضطراب ما بعد الصدمة النفسية، برنامج العلاج النفسي الإسلامي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٢/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٢/٣م

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

The Effectiveness of the Islamic Psychotherapy in Reducing the Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) for a Sample of Patients at Al-Amal Clinic for Psychiatry in Amman

Dr. Sultan M. Al-Owadah
College of Education
King Saud University

Abstract

The purpose of this current study was to detect The effectiveness of the Islamic Psychotherapy in reducing the level of (PTSD) for a purposive sample of (20) patients at Al-Amal Clinic for Psychiatry in Amman. To diagnose (PTSD) the researcher used two tools of diagnosis: 1) criteria of diagnose (PTSD) with (DSM, IV, 1994), and 2) Al-Kobeisi (PTSD) questionnaire (1998).To reduce the symptoms of (PTSD) the researcher applied the Islamic Psychotherapy Programme which was designed and applied by Al-Obaidi (2003) on a sample of PTSD (patients in Al-Ghazali mosque located in Tarik area, Amman.

The Islamic Psychotherapy included (16) therapy sessions, two sessions per week on Tuesdays and Fridays. Each session lasted for three hours. The results of the statistical analysis indicated the following:

There were significant differences between the pre and post diagnosis for both groups.

There were no significant differences between the pre and post diagnosis for two small independent groups using the Man Whitney Test.

Based on the previous results, the study strongly recommended the improvement and activation of this type of therapy .

Key words: Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD), the islamic psychotherapy programme.

مدى فاعلية العلاج النفسي–الإسلامي في خفض مستوى أعراض اضطراب ما بعد الصدمة النفسية لدى عينة من المراجعين لعيادة الأمل للطب النفسي في مدينة عمان

د. سلطان موسى العويضة
قسم علم النفس
كلية التربية– جامعة الملك سعود

المقدمة

حظي اضطراب ما بعد الصدمة النفسية باهتمام العلماء منذ القدم، حيث ورد وصفه في الأدبيات اليونانية القديمة، وفي الأدبيات العربية لاحقاً، والتي تشير إلى اهتمام العرب والمسلمين بوصفه وتفسيره تجريبياً، إذ سبقوا علماء الغرب في ذلك، ومن بينهم ابن سينا، الذي قام بتجربته المشهورة بربط حمل وذئب في غرفة واحدة، دون أن يتمكن أحد من الوصول إلى الآخر، الأمر الذي أدى في المحصلة إلى هزال الحمل وموته لاحقاً (النابلسي، ١٩٩١). ويشير التطور التاريخي لهذا المفهوم إلى أن أُبينهيم (Oppenheim, 1884) الوارد في النابلسي (١٩٩١)، من أوائل الذين استخدموا مفهوم العُصاب الصدمي، وعمل على وصفه وتمييزه.

ويُعد اضطراب ما بعد الصدمة (Disorder Stress Traumatic–Post PTSD) من الاضطرابات النفسية الذي تصدت البحوث والدراسات لتشخيصه وعلاجه، الأمر الذي أدى في المحصلة إلى ظهور تصنيفات عالمية له، ومن بين هذه التصنيفات: التصنيف الدولي العاشر للاضطرابات النفسية والسلوكية (WHO, 10-ICDM, 1993)، والتصنيف الرابع للرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA IV-DSM, 1994). والدليل التشخيصي الرابع المعدَل (APA, TR-IV-DSM, 2000). ووفقاً للتشخيص الرابع المعدل، يعتبر (PTSD) اضطرابًا ضغطيا يلي الصدمة، ويحدث بعد تجارب مُرعبة، فيصيب بعض الأفراد الذين تعرضوا لحوادث صدمية، كالكوارث الطبيعية، والكوارث الاصطناعية (APA, 2000). ويعاني الأفراد المصابين بهذا الاضطراب من أفكار مّرعبة مستعصية، وذكريات مؤلمة ذات صلة بالحادث الصدمي الذي يسبب لهم دوماً تهديداً للحياة والإنذار بقرب الموت، ويستذكرونه على شكل كوابيس واستذكارات مزعجة في النهار، كما قد يعانون من مشاكل

في النوم، والكآبة، والشعور بالانعزال، والبرود الانفعالي، وانعدام الحس، وسرعة الجفلة، وتضاؤل الاهتمام بالأمور التي اعتادوا على ممارستها، والشعور بالهيجان، والعدوانية أكثر من ذي قبل، وتجنبهم للأماكن والمواقف المسببة لهم الذكريات الأليمة، إذ تعد الذكرى السنوية للحادث الصدمي بمثابة الشرارة الأولى لهذا الاضطراب، والمثيرة لأعراضه الشديدة (عمار، ٢٠٠٢).

وردت في الأدبيات السيكولوجية الأجنبية أسماء عديدة، تسمى بها زملة الأعراض التي تعقب الأحداث الصدمية أو الصدمات النفسية، ومنها: صدمة القنابل، وصدمة البدن، وانفعال الصدمة، ورهاب الصدمة، والصدمة العصبية، ومتلازمة الناجون، وعصاب الحرب، والاضطراب الوضعي العابر، ومتلازمة صدمة الاغتصاب، واضطراب ما بعد الصدمة النفسية (APA, 1994).

يسمّى هذا الاضطراب في العربية بتسميات عديدة، منها: العصاب الصدمي، والشدة النفسية عقب التعرض للصدمة، واضطراب الإجهاد ما بعد الشدة، واضطراب ما بعد الضغوط الصدمية، ويسمى عند المحللين النفسيين بعصاب الصدمة، وعند الأطباء النفسيين بوضعية الكارثة، وعند علماء النفس العياديين والصحة النفسية بالصدمة النفسية (النابلسي، ١٩٩١، العطراني، ١٩٩٥، السامرائي، ١٩٩٤، الكبيسي، ١٩٩٨).

ويحتل اضطراب ما بعد الصدمة النفسية الرقم (F43) من اضطراب القلق في التصنيف الدولي العاشر للأمراض السلوكية والعقلية (WHO, 1993) والرقم (٨) من اضطرابات القلق في الدليل التشخيصي المعدل (APA, 2000).

وتعد الأحداث الصدمية، كالمواقف الخطرة التي تقع خارج نطاق الخبرة الإنسانية الاعتيادية، من الأسباب الأساسية المؤدية للإصابة بهذا الاضطراب، إذ ينتج عن هذه الأحداث الصدمية استجابات عنيفة لدى الشخص المتعرض لها، الأمر الذي يتطلب منه بذل جهود كبيرة، ولمدة طويلة لإعادة التكيف (Atkinson, 1990).

فعند تعرض أي شخص لخبرة صدمية مباشرة أو غير مباشرة، فمن المتوقع أن يعاني من تعطيل وظائفه النفسية (Rothabaum, Rigg, Murdocx & Walsh, 1992) إن اضطراب ما بعد الصدمة النفسية يتطور استجابة لحادث صدمي فقط ،فهو لا يمكن أن يظهر من التعرض لحوادث ضغطية أخرى ،كالعمل ،والطلاق مثلاً (Urasano, 2002).

وتعتمد الاستجابات المباشرة للأحداث الصدمية على طبيعة الصدمة وخطورتها ،أو الكارثة ودرجة عدم توقعها (APA, 2000).

وتعد الكوارث وما ينجم عنها من خسائر، من التجارب الخطرة جداً على الأفراد، إذ غالباً ما تستحوذ على جزء كبير من تفكيرهم، إذ تبقى ذكريات مخاطر التجربة الصدمية في الوعي لا إراديا. وعليه ،يكون ضحية الصدمة متردداً جداً في التطرق للتجربة الصدمية، بسبب فقدان الثقة الناجم عن إعادة الاستذكار ،أو خوض تجربة المشاعر المرتبطة بالصدمة، والخوف من أنها ستكون مؤلمة جدا.لذا، فإن التذكر المتكرر لتجربة الصدمة ،ينطوي على مخاطر تصبح بها الصدمة ذات أثر أسوأ ،في حين أن تفاديها عقلياً هو آلية غريزية في الدفاع عن النفس (Lange, 2000).

وعلى الرغم من التشابه الكبير بين أعراض، (PTSD) وأعراض كل من القلق والاكتئاب، فإن مريض (PTSD) يكون قد مر بأحداث صدمية، واستجابات لها تميزت بالخوف الشديد أو العجز، في حين مرض القلق والاكتئاب لا يشترط فيهم هذا، وإنما قد تكون أحداث حياتية (Miller, 1995).

وهناك تداخل بين اضطراب ما بعد الصدمة النفسية (PTSD) وبين اضطراب الضغط الحاد، (Acute Stress Disorder, (ASD) إذ إنّ (ASD) هو استجابة مباشرة للأحداث الصدمية، ويظهر على الأفراد المتعرضين للصدمة على الرغم من عدم وجود الأعراض العصابية لديهم قبل الصدمة.

ويتميز اضطراب (ASD) بوجود ثلاثة أعراض ،هي :نوبات غير مضبوطة من الانفعال مصحوبة بالقلق، والغضب ،والكآبة، والأرق، والأحلام المزعجة عن الحادث الصدمي، ونقص كلي أو جزئي في مختلف المهارات الشخصية، وفقدان وظائف الذات، وعدم القدرة على التركيز.

ففي حالة تكرار هذه الأعراض وتطورها بصورة مستمرة وخطرة ،فإن اضطراب (ASD) يتطور إلى، (PTSD) وبهذا فإن (ASD) ليس من أنواع، (PTSD) وتظهر أعراضه خلال الأسابيع الأربعة الأولى من الصدمة، وتستمر من يومين إلى أربعة أسابيع، وهو أكثر استجابة للعلاج من،(PTSD) (Lange, 2000).

وتتراوح شدة الأعراض المصاحبة لهذا الاضطراب بين المعتدلة إلى الحادة ،فالمزمنة، فقد تكون سريعة الزوال، وقد تستمر لشهور أو لسنوات، ولا يتحسن المصابون بها إلا من خلال التدخل العلاجي (APA, 2002). ويصيب هذا الاضطراب كلا الجنسين من الذكور والإناث، وكافة الفئات العمرية، فقسم منهم قد لا يحتاج للعلاج فيشفى عن طريق مساعدة الأصدقاء بتوجيه الإرشاد والنصيحة وتقديم الدعم لهم، وقسم آخر يحتاج إلى

التدخل العلاجي الفعلي (APA, 2002). ما يميز (PTSD) أن مدة استمراره تكون أكثر من شهر، فإذا استمرت أعراضه (١–٣) أشهر سمّى باضطراب ما بعد الصدمة النفسية الحاد، (Acute- PTSD)، وإذا استمرت أعراضه لثلاثة أشهر فأكثر، سمّى باضطراب ما بعد الصدمة النفسية المزمن، (Chronic-PTSD) أما إذا ظهرت علامات الاضطراب بعد ستة أشهر، و لم تظهر قبلها، سمّى باضطراب ما بعد الصدمة النفسية المتأخرة الظهور (Delaved-PTSD) (Lange, 2000).

يعتبر تشخيص (PTSD) في الممارسة الإكلينيكية من الأمور الصعبة ،وغالباً ما يتعرض للفشل، نظراً لأن المريض لا يعطي المعلومات طواعية عن الحادث الصدمي أو شكل أعراض الاضطراب.

وعليه، توجد العديد من العوامل المرتبطة بتشخيص هذا الاضطراب، هي :الاستعداد الوراثي، والعوامل النفسية (كاعتقاد الضحية أنه سيموت)، وتاريخ الضحية من حيث تعرضه لمشكلات نفسية سابقة تجعله عرضة للإصابة بهذا الاضطراب أكثر من غيره، والإصابة المسبقة بالكآبة التي من شأنها زيادة نسبة الإصابة به.

وأشار أراسانو (Urasano, 2002) إلى أن التجارب الصدمية هي تراكمية، فالشخص المتعرض لأكثر من صدمة ،يصبح أكثر حساسية لأعراض (PTSD) وعليه، هناك جملة عوامل منفصلة تبين كيفية استجابة الفرد لأعراض، (PTSD) هي :الانعزاليون أكثر عرضة للإصابة به، والأفراد الذين يجدون الحادثة الصدمية متسائلين (لماذا أنا بالذات) يكونون أكثر عرضة للإصابة باضطراب (PTSD) المزمن، والأفراد الذين لديهم تذكر مزمن عن الصدمة، كفقدانهم عضو من الجسم يكونون أكثر عرضة للإصابة به (Urasano, 2002).

وهناك (٨٠٪) من مرضى (PTSD) يعانون من اضطرابات مصاحبة، ومن أكثرها شيوعاً: الكبت الحاد، والشذوذ العقلي، (Dysthymia) واضطراب القلق العام، واضطرابات الهلع، والاضطراب ثنائي القطب، وسوء استعمال الأشياء ،واضطرابات الفوبيا، والانعزال، وتزايد الكآبة، ورفض الدواء، وفقدان السيطرة على الانفعالات والتعرض لخطر الانتحار (Lange, 2000). وعلى الرغم من كثرة الدراسات، وتعداد أدلة التشخيص لهذا الاضطراب، فإنّ العلم لم يتمكن حتى الآن من التنبؤ الدقيق لاستجابة الفرد لحادث صدمي، لكن هناك عوامل يمكن أن تكون بمثابة مؤشرات على احتمال وحدة وجود هذا الاضطراب، ومنها: مدى حدة الصدمة واستمرارها، ومدى قرب الشخص من الصدمة، ومدى خطورتها، والصدمات السابقة ودرجة المعاناة منها، وأسلوب التكيف وأساليب الدعم (Blanchard, 1997).

لقد ظهرت نماذج عديدة لتفسير، (PTSD) ومنها الأنموذج السيكوديناميي، كتفسير فرويد للعصاب الصدمي، والتفسير السيكوسوماتي التحليلي للعصاب الراهن أو العصاب اللانمطي، وتفسير ميلاني كلاين لصدمة، (الأنا)، وأنموذج المناعة النفسية لموسون، وأنموذج متلازم التكيف العام لسيلي، وأنموذج العوامل الشخصية والموقفية لولسون وكراوس، وأنموذج ماسيك في الصدمة الثقافية، والأنموذج المعرفي لهورويتز، وأنموذج التشابكات العصبية، والأنموذج السلوكي (الكبيسي، ١٩٩٨؛ المهدي، ١٩٩٠؛ Gelder, Gath, Mayon & Philip, 1997).

لقد ركزت نظرية فرويد في تفسير (PTSD) على المفاهيم الآتية:

– العُصاب الصدمي: أي أن سبب العصاب يُعزى إلى العُقد النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة. وعليه، فإن أي عُصاب صدمي ناجم عن صدمة نفسية لا علاقة لها بمرحلة الطفولة المبكرة، يتعارض مع نظرية فرويد.

– اعتراف فرويد قبل وفاته، بوجود ما أسماه (العصاب الراهن أو العصاب اللانمطي)، إذ اعتبره بمثابة شذوذ عن قاعدة طروحات التحليل النفسي، وأنها غير قابلة للشفاء باستخدام العلاج القائم على التحليل النفسي، الذي يُركز جهوده على العقد النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة (النابلسي، ١٩٩١).

– أشار ماكدانيل (McDaniel, 1998) إلى ازدياد مدة المعاناة لدى الشخصية الشكاكة، والمتوجهة سلبياً نحو الحياة، وغير القادرة على التعايش مع الآخرين بأسلوب واع، وذلك لأن الاستجابة للصدمات النفسية، تعبر عن تراكم صراعات ماضية.

– أشار كل من ولسون وكراوس (Wilson & Kirouss, 1985)، إلى أن سبب ظهور أعراض (PTSD) لدى الضحية يُعزى إلى ضعف قوة الذات الضرورية للتعامل مع الحدث الصدمي.

أما أنصار التفسير السيكوسوماتي التحليلي لـ (PTSD)، فقد ركزوا على مفهوم العصاب الراهن أو العصاب اللانمطي، حيث اعتبروا أن المصاب بهذا العصاب يكون أقل قدرة على تحمل الصدمات النفسية، وذلك بسبب وجود خلل في الجهاز النفسي المسؤول عن إصابته بهذا العصاب، كما يعتقدون بإمكانية وجود العصاب النفسي مع العصاب السيكوسوماتي (النابلسي، ١٩٩١).

ووفقاً لآراء هذا الأنموذج، يُصنف العصاب الراهن أو اللانمطي إلى: عصاب سلوكي، ناجم عن سوء تنظيم في الجهاز النفسي، وعصاب طبائعي، ناجم عن عدم كفاية التنظيم

النفسي، الذي يُصنف من حيث عدم الكفاية إلى ثلاث درجات، هي: جيد التعقيل، وغير مؤكد التعقيل، وسيئ التعقيل (النابلسي، ١٩٩١).

وأما تفسير ميلاني كلاين لصدمة الأنا، فقد وضعته في جدول مؤلف من أربع نقاط، هي: الجسد يهدد الأنا، أي عندما يكون الجسد هو مصدر الصدمة التي تهدد الحياة، والجسد موضوع تهديد، أي عندما يكون الجسد سليماً، ولكنه يتعرض لتهديد عوامل خارجية، والجسد المشوه، أي الخوف من تشويه الجسد، والجسد المتخلف، أي التفكك النفسي أو الجسدي (النابلسي، ١٩٩١).

أما أنموذج المناعة النفسية لموسون (١٩٩٦) (ترجمة النابلسي) الذي انبثق عن دراسات عديدة للأحداث الصدمية، فقد أكدت أن العامل الأهم في تحديد استجابات الأفراد ليس الحادث الصدمي بحد ذاته، بل القدرة على المواجهة، أو السيطرة على الموقف، التي تساعده على التحكم في مشاعر الحيرة، والقلق، والخوف، والأعراض المصاحبة لها، كتسارع ضربات القلب، والتعرق، وارتفاع الضغط وغيرها.

وبفضل الدراسات التجريبية التي قامت بها موسون، والتي أكدت على وجود تفاعلات مزدوجة التوجه بين الدماغ – العقل – وبين الضوابط المناعية، فقد أصبح موضوع الضبط النفسي– العصبي– الغددي– المناعي محوراً أساسياً للدراسات المتعلقة بشدة الصدمة وانعكاسها (موسون، ١٩٩٦).

لقد أكدت موسون في تجاربها على الحيوانات المخبرية، أن الحيوانات الأقدر على المواجهة، كانت لديها مستويات أدنى من أفيونات المخ المسماة (أندروفين)، وجهاز مناعي ومستوى نورأدرينالين أفضل، مما لدى الحيوانات ذات القدرة المنخفضة على المواجهة (النابلسي، ١٩٩١). وأشارت موسون إلى عامل مهم يؤدي إلى ارتفاع نسب الأمراض النفسية، وهو قلق المستقبل، وأن أفضل طريقة لمواجهته تتمثل في تحسين الأوضاع الاجتماعية (موسون، ١٩٩٦).

ووفقاً لأنموذج متلازم التكيف العام، لاحظ سيلي (Selye)، الوارد في النابلسي (١٩٩١)، أن نتيجة الإرهاق الناجم عن الشدة تنعكس على الصعيد الجسدي بمظاهر عديدة، منها: تضخم الطبقة الخارجية في الغدتين الكظريتين، ونزيف في غشاء المعدة، وتدهور في الأنسجة الليمفاوية.

وبحسب رأي سيلي، هناك ثلاث مجموعات من العوامل الصدمية، وهي: عوامل الضغط النفسي الجسدي كالأصوات المزعجة، والجروح، والآلام الجسمية، وعوامل الضغط النفسي، كالمخاوف، والقلق، والوحدة، والإرهاق الفكري، وعوامل الضغط الاجتماعي،

كالخلافات الأسرية، والعزلة الاجتماعية، والصراعات المهنية، وظروف المعيشة الصعبة.

ووفقاً لرأي سيلي، يمر متلازم التكيف العام بثلاث مراحل، هي: مرحلة الإنذار وتتمثل برد فعل، يتجلى بتحريك قدرات الجسد للتصدي للعوامل الصدمية، ومرحلة المقاومة، وتتمثل بتهيئة قدرات الجسد كافة لمواجهة العوامل الصدمية، ومرحلة الإنهاك، وتتميز باستنزاف قدرات الجسد على التكيف مع العوامل الصدمية، مما يجعل الجسد عاجزاً عن التفاعل معها، إذ قد يؤدي استمرارها إلى الموت (النابلسي، ١٩٩١).

ووفقاً للتصور النظري الذي وضعه كل من ولسون وكراوس (Wilson & Kirouss, 1985) لتفسير (PTSD)، فقد أشارا إلى أنه يعتمد على عدد من العوامل الشخصية والموقفية، إذ يحدث اضطراب في ميكانيزمات التكيف، والدفاع الذاتي نتيجة العبء النفسي الزائد، والناتج عن طبيعة الخبرة الصدمية، وشدتها ومعناها. وبذلك، فإن التعامل مع الصدمة النفسية تساهم في تقويم حالة العبء النفسي الزائد، والتي تتأثر بعدة عوامل، كخصائص الشخصية قبل المرض، وقوة أو ضعف الذات، والميول السلوكية، والمتغيرات الموقفية، كتعرض الضحية للصدمة لوحده، أو مع الآخرين في البيت، أو في مكان آخر (Wilson & Kirouss, 1985).

ويرى ولسون وكراوس (Wilson & Kirouss, 1985) أن الصدمات النفسية تختلف وفقاً لعوامل شخصية وموقفية عديدة، كفقدان الأهل، والمقربين، وتهديد الحياة، وسرعة بداية الصدمة، وعزل الأفراد عن المجتمع، وخطورة الضغط في الحدث الصدمي، ومدى السيطرة على إعادة حدوث الموقف الصدمي، وطول مدة الصدمة.

ويرى ولسون وكراوس (Wilson & Kirouss, 1985) أن الدعم الاجتماعي يسهل العودة السريعة إلى الأداء الاجتماعي النفسي الطبيعي، وذلك لأن الضحية إذا شعرت بنقص الدعم الاجتماعي المهم، فإن تأثيرات الصدمة، ربما تصبح شديدة، وحينها قد تعزل نفسها، وتشعر بالعزلة، والقلق، والاكتئاب. وأشار ولسون وكراوس إلى إمكانية أن تنتج بعد الصدمة فئتان، هما: النمو، وإعادة التوازن مقابل الاضطراب المرضي (Wilson & Kirouss, 1985).

وفي أنموذج ماسيك (Masic, 2002) في الصدمة الثقافية، أشار إلى خمسة أطوار لـ (PTSD)، وأربعة أطوار للصدمة الثقافية، أما أطوار (PTSD) فهي: طور الصدمة الحادة، حيث تنخفض الوظائف النفسية كافة، ويعاني المريض من نوبات قلق، وهلع شديد، واسترجاع حوادث الصدمة وتفاصيلها، والطور السلبي أو الضمني، وفيه يتم تأسيس دفاعات نفسية قوية ضد عملية استذكار الصدمة، وطور التعبير الانفعالي، وفيه يشعر المصدوم بغضب شديد

جداً نحو نفسه أولاً ثم الآخرين، والشعور بالخوف والكراهية، والحزن، والاكتئاب، وطور التكيف النسبي، وفيه يصبح المصدوم راغباً في التحدث عن التجربة الصدمية، وفهم ما حدث، وتكون العلاقات مسالمة، بدرجة كبيرة مع قلة الشكوى، والطور النهائي، وفيه يرى المصدوم ضوء الشمس.

أما الأنموذج المعرفي في تفسير (PTSD)، فيرى هورويتز (Horowitz, 1979) أن إصابة الفرد، أو عدم إصابته بأعراض (PTSD) بعد الصدمة يعتمد على موقف الفرد من الصدمة، وطريقة إدراكه إيّاها، ومدى التمثيل الشخصي لخبرة الصدمة في المخطط الإدراكي له.

وقد افترضت هذه النظرية أن التجارب العاطفية مخزونة في الذاكرة ضمن مخطط معرفي معقد التنظيم من المثيرات والاستجابات (الكبيسي، ١٩٩٨).

ووفقاً لآراء ليتز وكين (Litz & Keane, 1989)، فإنّ الأفراد المصابين بـ (PTSD) يعانون من خلل في الشبكة الإدراكية للصدمة، الأمر الذي يؤدي إلى معالجتهم للحدث الصدمي بطريقة خاطئة، حيث يدركون الأشياء المهددة على نحو مبالغ فيه، ويفسرون عددًا من الأحداث المهمة على أنها تهديد. لقد حصلت هذه النظرية على تطوير من قبل جانوف وبولمان (Janoff & Bulman, 1985)، المشار إليه في النابلسي (١٩٩١)، مبينين أن التجارب للصدمية ينتج عنها حالة عدم التوازن التي تتسم بالضغط والقلق الشديدين، والناتجة عن عدم إدراك الفرد لصدمة بطريقة صحيحة، وعدم توقعه إيّاها.

وأما أنموذج التشابكات العصبية، فيرى أن هناك علاقة بين هذه التشابكات (Synapses Neurotransmitters or) من جهة، و(PTSD) من جهة ثانية، إذ توصلت الدراسات الأكلينيكية إلى وجود نشاط مفرط في كل من: نورأدرينالين، والأفيونات، ومحور ما تحت السرير البصري– النخامي– الكظري) لدى المصابين بـ (PTSD) (Gelder, Gath, Mayon & Philip, 1997).

وأشارت دراسات إكلينيكية أخرى، إلى النشاط الزائد في الجهاز العصبي الذاتي عن مرض (PTSD)، وذلك من خلال ازدياد ضربات القلب، واضطرابات النوم وقراءات ضغط الدم (الكبيسسي، ١٩٩٨؛ المهدي، ١٩٩٠).

وفي الأنموذج السلوكي لتفسير (PTSD) يكون الحدث الصدمي بمثابة مثير غير شرطي، يظهر الخوف، والقلق بالاستجابة غير الشرطية، ويصبح المثير غير الطبيعي (كخبرة ما تقترن بالحدث الصدمي كالأصوات العالية، أو سيارات الإطفاء، أو الإسعاف، وغيرها من المثيرات مثيراً شرطياً، وتظهر الاستجابة العاطفية الشرطية المتمثلة بالخوف، والقلق، والتي يشعر المريض بسببها بعدم الراحة، ويسلك سلوكاً تجنباً سلبياً (الكبيسي، ١٩٩٨). لقد حصلت

أعراض (PTSD) وأنواعه التي تم تشخيصها باستخدام الدليل التشخيصي الرابع المعدل على تأييد واسع من قبل العديد من الدراسات (Lange, 2000; Inoue, 2002; Urasano, 2002). ويعد التشخيص النفسي وعلاج (PTSD) من المسائل المعقدة، فغالباً ما يتعرض تشخيصه للفشل، كما لا يمكن تطبيق مفهوم (الوصفة الجاهزة) على كافة المضطربين، وذلك بسبب النطاق الواسع لأعراضه، وخصائصه النفسية والبيولوجية المعقدة (Bullman & Kany, 1994).

لقد ظهرت أساليب علاجية عديدة ومتنوعة لعلاج الأفراد المصابين بهذا الاضطراب، بهدف رفع المعاناة عنهم، إذ يقوم علاج مضطربي (PTSD) على ثلاث دعائم تتمثل في المستوى التعليمي والثقافي للمضطرب، والمزاوجة بين العلاج الدوائي والنفسي، باعتباره أفضل الأساليب العلاجية، نظراً لوجود مكون بيولوجي في هذا الاضطراب، فهناك عدة برامج للتدخل العلاجي النفسي، كالعلاج المعرفي، والسلوكي، والعلاج السيكوديناميي، والعلاج الاجتماعي والأسري (القبانجي، ٢٠٠٢).

يساهم العلاج الدوائي في السيطرة على أعراض (PTSD) وتخفيفها، ومن ثمّ يوفر للمريض المشاركة بفاعلية أكبر في العلاج النفسي من دون دواء (APA, 2002) هناك قائمة واسعة من الأدوية المستخدمة في علاج (PTSD)، ومن أبرزها دواء (Zoloft) (Lange, 2000).

وتستعمل الأدوية في الحد من تأثيرات معظم الأعراض الصدمية، التي تتيح للمريض التركيز على العلاج النفسي، وذلك لأن أي وصفة دوائية، من الضروري، أن تكون جزءاً من عملية العلاج النفسي (Lange, 2000). أما العلاج النفسي الجماعي أو الفردي، فهناك قسم من مرضى (PTSD) يعتمدون عليه بديلاً عن الأدوية أو مصاحباً لها بهدف السيطرة على أعراض (PTSD).

ويصنف العلاج النفسي إلى عدة أنواع، وهي:

العلاج بالتعريض عن طريق التخيل، حيث يقوم المريض بتخيل حادث الصدمة، ويفسر الذكريات ويشرحها بالتفصيل، ويكرر هذه العملية مرات عدة، بهدف إعادة التعامل مع الحادث الصدمي حتى تفقد الذكريات أثرها الاكتئابي. أما اسلوب التعريض الواقعي، ففيه يطلب المعالج من المريض أن يعرض نفسه تدريجياً لمواقف، أو أماكن كان يتجنبها، لأنها تذكره بحادث الصدمة (Young & Blacke, 1999).

أما النوع الثاني من العلاج النفسي، فهو العلاج السلوكي-المعرفي، حيث يركز على تصحيح الأنماط الحادة، والمؤلمة في سلوك المريض، وأفكاره، وذلك بتعليمه أساليب علاجية،

وفحص عملياته العقلية، ومواجهتها، إذ يتطرق المعالج لمعتقدات ضحية الصدمة، الأ مر الذي يساعد المريض عل التكيف (APA, 2002).

وأما النوع الثالث من العلاج النفسي، فهو العلاج السيكوديناميي، الذي يركز على مساعدة مرضى (PTSD) في تعرف القيم الشخصية، وأساليب السلوك التي واجهوها، بهدف معرفة الآثار الواعية، وغير الواعية للصدمة، لمساعدة المريض على بناء مفهومه الذاتي، واستعادة الثقة بالنفس لديه (Gelder, Gath, Mayon & Philip, 1997).

أما النوع الرابع من أساليب العلاج النفسي، فهو العلاج السلوكي، الذي يركز على تصحيح الأنماط العدائية، والمؤلمة للسلوك، والتفكير بتعليم المرضى أساليب الاسترخاء، والسيطرة على القلق، والحث على التفكير الإيجابي، والتحدث مع النفسي لتعويض الأفكار السلبية، بهدف فهم مواجهة العمليات العقلية التي تكون مسؤولة عن مشكلاتهم (Gelder et al., 1997). وأما العلاج الاجتماعي والأسري، فيركز على تأثير سلوك الأهل والأقارب في سلوك مريض (PTSD) (APA, 2002).

أما النوع السادس، من أساليب العلاج النفسي، وهو العلاج الجماعي، فإنه يهدف إلى إعادة تكيف المريض مع نفسه ومع الآخرين، وتسهيل مهمة اندماجه في المجتمع (Gelder et al., 1997). وأما النوع السابع والأخير من أساليب العلاج النفسي ،وهو العلاج النفسي- الديني فإنه يستعمل بهدف إعادة إحياء معنى لحياة المريض ،وتعزيز الإيمان لديه لتقوية إرادته، وتصحيح تصوراته الخاطئة عن الحياة والموت والكون (Hasanovic, 2002). وعلى الرغم من استخدام طيف واسع من أساليب التدخل العلاجي النفسي، فإنّ هناك ازديادًا في نسبة انتشار (PTSD)، وذلك لأن كافة هذه الأساليب هي مساندة، نظراً لأن هذا الاضطراب نتاج تفاعل عوامل بيولوجية وبيئية معاً (مايكل، ٢٠٠٩).

ونظراً إلى عجز العديد من أساليب التدخل العلاجي النفسي في الحد من نسبة انتشار هذا الاضطراب، وذلك لأنها نابعة من الثقافة الغربية في الأساس، فقد ظهرت ضرورة ملحة لاستخدام العلاج النفسي-الإسلامي في علاج الاضطرابات النفسية، استجابة لعدة مبررات تتمثل في نظرة الإسلام إلى النفس نظرة كلية متكاملة واحدة، فضلاً عن أن هذا الأسلوب يتصف بالإنسانية والأخلاقية، ومن السهل تطبيقه في مجتمعاتنا والتفاعل مع مفرداته والاستجابة لها، وذلك لأنها نابعة من ثقافتنا، باعتبار أنّ الجانب الروحي يمثل الركن الرابع، إضافة للأركان الجسمية والنفسية، والاجتماعية للصحة النفسية (عمار، ٢٠٠٢).

لقد ظهر العلاج النفسي-الإسلامي بمنهجية علمية في بداية الثمانينات من القرن العشرين،

فكانت المحاولة الأولى قد بدأها، أبو العزايم، في مستشفى العباسية بمصر، ثم قام: فخر الإسلام بالمحاولة الثانية في مستشفى القصر العيني بمصر أيضاً، ثم قام الرضاوي بممارسة هذا العلاج على نطاق واسع في المملكة العربية السعودية، فبدأ تطبيقه عام ١٩٨١م تحت إشراف الأطروني و الراضي بمستشفى الصحة النفسية في الطائف، وكانت النتائج مشجعة، ثم استمر تطبيقه من قبل علماء الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية (المهدي، ١٩٩٠). ويتميز العلاج النفسي–الإسلامي في تصوره الشامل للإنسان والمجتمع، والكون، والله – سبحانه وتعالى – ويتصف باعتباره علاجاً إيمانياً، وخلقياً، وواقعياً، وشمولياً، وتقويمياً، وتعزيزياً، كما يهدف إلى مساعدة الفرد على تعديل سلوكه من خلال السيطرة الواعية عليه، على نحو يساعد على التصالح مع نفسه، ومجتمعه، والكون، والتصالح مع الله– سبحانه وتعالى – (صالح وطارق، ١٩٩٨).

ويمر العلاج النفسي–الإسلامي بأربع مراحل، هي: مرحلة الاعتراف، والتفريغ، والتوبة، والتبصر، وأخيراً تكوين، واكتساب اتجاهات وقيم إيمانية إسلامية جديدة (المهدي، ١٩٩٠). أما عناصره، فتتضمن التوبة، وتصحيح التصورات والمفاهيم، والإيمان، وأركان الإسلام، وقراءة القرآن، والاستماع إليه، وذكر الله، والدعاء، والصبر، والعمل الصالح، والرقية الشرعية (القبانجي، ٢٠٠٢). ووفقاً لهذا التصور النظري، يتضح أن العلاج النفسي الإسلامي يتمتع بنظرة شمولية وتكاملية لكل من الإنسان والمجتمع، والكون، كمنظومة واحدة متكاملة.

وتأسيساً على ما سبق، ومن خلال استعراض الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، تمكن الباحث من الحصول على دراسات عربية وأجنبية عديدة، قسم منها تناولت تشخيص (PTSD)، وقسم آخر تناولت علاجه، لكن الدراسات التي تناولت استخدام العلاج النفسي–الإسلامي تكاد تكون قليلة جداً. وتصنف الدراسات التي حصل عليها الباحث إلى فئتين، فئة الدراسات ذات الصلة غير المباشرة، التي تناولت في مجملها فاعلية العلاج النفسي – الإسلامي في علاج بعض الاضطرابات النفسية كالاكتئاب والإدمان مثلاً، وفئة الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية، وبلغ عددها ثلاث دراسات، اثنتان منهما أجنبية والثالثة دراسة عربية.

ففي دراسة جليوفيلو وبرافو (Jelilovic & Bravo, 1999) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية العلاج النفسي–الإسلامي في خفض أعراض (PTSD) لدى عينة من النساء البوسنيات اللواتي تعرضن للصدمات في الحروب، أشارت النتائج إلى فاعلية هذا الأسلوب في خفض أعراض (PTSD) لديهن، وهدفت دراسة حسنوفيك (Hasanovic, 2002) إلى

الكشف عن فاعلية العلاج النفسي – الإسلامي في خفض أعراض (PTSD) لدى عينة من الذكور البوسنيين، وتوصلت الدراسة إلى الدور الفاعل لهذا الأسلوب في علاج هذا الاضطراب، عن طريق مساعدته في التغلب على مصادر الضغوط المسببة للصدمات. وقام العبيدي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر العلاج النفسي – الإسلامي في خفض مستوى أعراض (PTSD) لدى عينة قصدية من الأسرى العراقيين العائدين من إيران والمراجعين للعيادات النفسية في بغداد، بلغت (٣٤) أسيراً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر فاعل للمزاوجة بين العلاج الدوائي والعلاج النفسي–الإسلامي في خفض مستوى أعراض (PTSD) لدى الأسرى، واستمرار تحسنهم، أكثر من العلاج الدوائي وحده.

اما الدراسات التي تناولت أثر العلاج النفسي الإسلامي في خفض أعراض بعض الاضطرابات النفسية فهي: دراسة عبد الله (١٩٩٦) التي هدفت التعرف إلى أثر سماع القرآن الكريم في مستوى الأمن النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة إربد في الأردن، لدى عينة عشوائية بلغت (١٣٠) طالبة، خضعن لسماع القرآن الكريم على مدار (١٢) جلسة مدة كل منها (١٥) دقيقة، وأظهرت النتائج أن التغير في مستوى الأمن النفسي للمجموعة التجريبية أعلى منه عند المجموعة الضابطة، مما يدلل على وجود أثر لسماع القرآن الكريم في مستوى الأمن النفسي للطالبات.

وهدفت دراسة موسى (١٩٩٣) إلى بيان أثر التدين في الاكتئاب النفسي لدى عينة بلغت (١٨٠) طالباً وطالبة من كليات التربية والدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم بين (٩–٢٣) سنة، باستخدام اختبار الصحة النفسية، الدينية وأشارت النتائج إلى أن الأفراد ذوي التدين المرتفع من الذكور والإناث أقل حدة في الاعراض الاكتئابية من الأفراد متوسطي ومنخفضي التدين، مما يدل على أن التدين يقلل من الأعراض العصابية.

وهدفت دراسة أبي العزائم وجنيل (Abo El-Azayem & Janial, 1989) التعرف إلى تقييم أربعة برامج علاجية في عيادة طبية، موازنة بالبرامج التي تتم في المركز النفسي، الإسلامي، بالتعاون مع إحدى الهيئات الأمريكية المهتمة بالإدمان على مجموعتين من مدمني الأفيون، بلغت (١٢٠) مريضاً، وأظهرت النتائج أن المدمنين الذين عولجوا في المسجد قد أحرزوا (٧) نقاط على المقياس المشتمل لتقييم التحسن بالمواموة (بنقطتين) فقط للمجموعة الأخرى من المدمنين الذين عولجوا في عيادة طبية عادية، كما أظهرت نتائج تقييم المتابعة، أن عمليات الانتكاس كانت (أقل) في المجموعة التي عولجت في المسجد، وقد أقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي هذه النتائج. ويبدو من خلال الاستعراض السابق، ومطالعة

الأدبيات الحديثة لعام ٢٠٠٩، عدم وجود دراسات ذات صلة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، الأمر الذي يعزز بحسب رأي الباحث من أصالة هذه الدراسة، باعتبارها المحاولة الأولى في الأردن.

مشكلة الدراسة

تعد المنطقة العربية من المناطق المتوترة والمشتعلة بالحروب الدولية، والإقليمية، والداخلية، التي شكلت في مجملها بيئة ضاغطة، تؤثر في أفراد المجتمع، ويمكن أن تسبب لهم صدمات، ينتج عنها ظهور (PTSD) لديهم، فالأفراد الذين يتعرضون لهذه الصدمات، يمكن أن يظهر لديهم مثل هذا الاضطراب الذي يؤثر سلباً في جوانب حياتهم النفسية، والجسمية، والاجتماعية، والدينية كافة، فيقلل من إنتاجيتهم وفاعلية أدائهم. وانطلاقاً من ذلك، ظهرت أساليب علاجية عديدة ومتنوعة استندت إلى المدارس والاتجاهات الحديثة في علم النفس لخفض مستوى الأعراض لدى مرضى هذا الاضطراب، وتبين وجود فاعلية محدودة لها، نظراً لأنها قائمة على نظرة مادية صرفة، وتفتقر إلى النظرة الشمولية للإنسان والحياة والكون، وإغفالها لتأثير الجانب الروحي من شخصية الإنسان في سلوكه، وتقليلها من شأن البعد الديني في العلاج، فضلاً عن أنها ناجمة عن بيئات ثقافية مختلفة عن ثقافتنا شكلاً ومضموناً. وفي ضوء ذلك، ونظراً لندرة الدراسات الأجنبية عامة، والعربية خاصة ذات الصلة المباشرة بالكشف عن فاعلية العلاج النفسي-الإسلامي في خفض مستوى الأعراض لدى مرضى اضطراب (PTSD)، تكمن مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الآتي: "ما فاعلية العلاج النفسي-الإسلامي في خفض مستوى أعراض (PTSD) لدى أفراد عينة الدراسة؟".

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية العلاج النفسي الإسلامي في خفض مستوى الأعراض لدى عينة قصدية من المرضى المصابين باضطراب (PTSD) ، والمراجعين لعيادة الأمل للطب النفسي في مدينة عمان.

فرضيات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة تم صياغة الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا يؤثر برنامج العلاج النفسي - الإسلامي في خفض مستوى أعراض (PTSD) لدى

أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أعراض (PTSD) بين التشخيصين البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية المحافظة على سلامة الصحة النفسية للفرد، من خلال تأمين بيئة آمنة، ومستقرة له. فإذا ما تمكنت الدراسة الحالية من التحقق من فاعلية برنامج العلاج النفسي-الإسلامي في علاج مرضى اضطراب (PTSD)، فمن المؤمل أنها ستؤسس لتأصيل استخدام هذا الأسلوب كأحد أساليب التدخل العلاجي المساند في الممارسة الإكلينيكية، وبناء قاعدة معلومات عن هذا البرنامج، يمكن أن تفيد الباحثين والمهتمين بإدارة الكوارث وكيفية التغلب على مواجهة نواتجها.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من مرضى اضطراب (PTSD) والمراجعين لعيادة الأمل للطب النفسي في مدينة عمان للعام ٢٠٠٧/٢٠٠٨، إضافة إلى برنامج العلاج النفسي-الإسلامي المعتمد في هذه الدراسة، وأدوات الدراسة التي اشتملت على معايير تشخيص (PTSD) وفقاً لمعايير (DSM, IV, 1994)، ومقياس تشخيص (PTSD) للكبيسي (١٩٩٨).

مصطلحات الدراسة

اضطراب ما بعد الصدمة النفسية ((Disorder Stress Traumatic-Post (PTSD)): هو اضطراب ناتج عن تأثير الصدمة النفسية، ويتمثل بظهور استجابات قوية ومستمرة، بحيث تؤدي إلى أعياء المصاب به، ويستمر في إعادة خبرة الحدث الصدمي، ويتجنب المثيرات المرتبطة بالصدمة، وتكون مدة ظهور الأعراض أكثر من شهر، كما يصنف تبعاً لشدته إلى حاد، ومزمن، ومتأخر الظهور، إذ يؤثر في كافة الجوانب المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، والمهنية للفرد المصاب به (APA, DSM, IV, 1994).

أما إجرائياً، فهو الدرجة التي حصل عليها مرضى اضطراب (PTSD) والمراجعون لعيادة الأمل للطب النفسي، باستخدام معايير تشخيص (PTSD) والنفسي وفقاً لمعايير (DSM,

IV, 1994)، ومقياس تشخيص (PTSD) للكبيسي (١٩٩٨)، المعتمدة في هذه الدراسة.

برنامج العلاج النفسي-الإسلامي: هو أحد أنواع أساليب العلاج النفسي-الديني، الذي يقوم على افتراضات أساسية ذات صلة بالأساليب والمفاهيم، والمبادئ الدينية الروحية والأخلاقية، ويتمثل في ممارسة مجموعة من النشاطات الدينية، كالصلاة، وقراءة القرآن الكريم، وذكر الله، والعمل الصالح، والرقية الشرعية، ويتضمن سلسلة من الخطوات تهدف إلى مساعدة الفرد في مواجهة الضغوط المسببة للصدمات النفسية، والتغلب على نواتجها (صالح وطارق، ١٩٩٨).

أما إجرائياً، فيتمثل في أثر برنامج العلاج النفسي-الإسلامي في خفض مستوى الأعراض لدى مرضى (PTSD)، المعتمد في هذه الدراسة (العبيدي، ٢٠٠٣).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة ولاختبار فرضياتها، تم اعتماد المنهج السريري، والقائم في العديد من إجراءاته على استخدام المنهج التجريبي، كما استخدم الباحث تصميم (المجموعات المتكافئة)، والجدول رقم (١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١)
نوع التصميم التجريبي في الدراسة الحالية

مجموعة تجريبية	اختبار قبلي (لتشخيص PTSD قبل تطبيق البرنامج العلاجي)	متغير مستقل (تطبيق برنامج العلاج النفسي – الإسلامي)	اختبار بعدي تشخيص PTSD بعد تطبيق البرنامج العلاجي	اختبار تقييم أثر المتابعة
مجموعة ضابطة	اختبار قبلي (لتشخيص PTSD قبل تطبيق البرنامج العلاجي)	× (عدم تطبيق برنامج العلاج)	اختبار بعدي (بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية)	

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، تم اعتماد أداتين إكلينيكيتين، هما: مقياس (PTSD) للكبيسي (١٩٩٨)، الذي تم تطويره في ضوء المراجعة الرابعة للرابطة الأمريكية للطب النفسي (DSM, IV, 1994) وهو يتألف من ستة معايير فرعية، ثلاثة منها وهي (أ، هـ، و) يستفاد منها في قبول الاستمارة أو رفضها، وثلاثة أخرى وهي (ب، ج، د) بمثابة معايير تشخيصية، على أساسها يتم تقييم الحالة المرضية، ويتألف هذا المقياس من (٨٥) سؤالاً، وهو

يتمتع بدرجة صدق وثبات عاليتين (العبيدي، ٢٠٠٣).

أما الأداة الثانية، فهي معايير تشخيص (PTSD) وفقاً لمعايير (DSM, IV)، والتي طورها العبيدي (٢٠٠٣)، وتتألف من (١٧) عرضاً لـ (PTSD) يجاب عنها (بنعم) أو (لا)، ويشترط في المصاب توافر (٦) أعراض فأكثر، وقد تم اعتماد تطابق الأداتين ليعد الشخص مصاباً بـ (PTSD).

وللكشف عن أثر العلاج النفسي – الإسلامي في خفض مستوى الأعراض لدى مرضى (PTSD)، تم اعتماد البرنامج الذي طوره العبيدي (٢٠٠٣)، وهو يتمتع بخصائص سيكومترية ملائمة لأهداف الدراسة الحالية، حيث يشتمل هذا البرنامج على خطوات بنائه، والافتراضات التي يقوم عليها، والأساليب والعمليات والتقنيات المستخدمة فيه، والمراحل التي يمر بها، والأشخاص المنفذين له، وإجراءات تطبيقه.

إجراءات التنفيذ

لتنفيذ برنامج العلاج النفسي–الإسلامي، المعتمد في هذه الدراسة، قام الباحث الحالي بالخطوات الآتية:

١– تحديد الأشخاص القائمين على تنفيذ البرنامج: الباحث، الذي قام بتشخيص (PTSD)، بالإضافة لتطبيقه أسلوب العلاج النفسي – الإسلامي، باعتباره استشارياً في الإرشاد والعلاج النفسي، علاوة على وجود أفراد عينة الدراسة الذين خضعوا للعلاج.

٢– التنسيق بين المعالج النفسي– الديني، والمجموعة العلاجية، لتحديد مكان تطبيق البرنامج، ومواعيد تطبيقه، وعدد الجلسات العلاجية، ومدة كل جلسة، والمدة الإجمالية للبرنامج ككل، فقد تم الاتفاق على تحديد مسجد (الغزالي) الواقع في منطقة طارق بمدينة عمان مكاناً لتطبيق الجلسات العلاجية، وبلغت مدة كل جلسة ثلاث ساعات، تتضمن كل جلسة أهدافًا ومحتويات وإجراءات محددة، وقد بلغ عدد الجلسات العلاجية (١٦) جلسة، الأولى منها للتعارف، والأخيرة للتقويم، وبواقع جلستين في الأسبوع، أي يومي (الثلاثاء والجمعة)، واستمرت الجلسات لمدة شهرين، بدأت الجلسة الأولى يوم الجمعة الموافق ٢٠٠٧/١١/٣٠، وانتهت الجلسة الأخيرة التقويمية للجلسات العلاجية يوم الجمعة الموافق ٢٠٠٨/١/٢٢م.

٣– بعد ذلك، تم الاتفاق مع المجموعتين (التجريبية، والضابطة) لإجراء اختبار بعدي لهما، تم فيه تشخيص مستوى أعراض الـ (PTSD) من قبل الباحث، وذلك في عيادة الطبيب النفسي المعتمد في عيادة الأمل للطب النفسي الواقعة في منطقة الشميساني بمدينة عمان، وذلك

بعد مرور أسبوعين من تطبيق البرنامج والذي صادف يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٠٨/٢/٥م، في تمام الساعة الرابعة مساءً، بعدها تم الاتفاق فقط مع أفراد المجموعة التجريبية لتقييم أثر المتابعة لتشخيص مستوى أعراض الـ (PTSD) من قبل الباحث، وذلك يوم الخميس الموافق ٢٠٠٨/٣/٦م في تمام الساعة الخامسة مساءً في العيادة النفسية المذكورة أعلاه، أي بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج.

٤- أما توزيع الوقت لكل جلسة علاجية، باستثناء الجلستين الأولى والأخيرة، كما وردت في العبيدي (٢٠٠٣) فقد خُصصت (١٥) دقيقه لصلاة الظهر جماعة و (١٠) دقائق بعد الصلاة مباشرة للاستماع إلى أدعية الاستشفاء لعلاج آثار الصدمات النفسية والتي أعدها العبيدي لهذه الغاية، بعدها استراحة (٥) دقائق، يليها الاستماع إلى آيات الشفاء القرآنية لمدة ثلاثين دقيقة يقوم بها الباحث نفسه كمعالج نفسي، تليها استراحة لمدة (٥) دقائق، ثم إلقاء محاضرة دينية يلقيها الباحث نفسه لمدة (٣٠) دقيقة، بحيث يخصص لكل جلسة علاجية موضوع محدد، بعدها استراحة غداء خفيف لمدة (١٥) دقيقة، بعدها يقوم المعالج النفسي بالعلاج النفسي- الإسلامي عن طريق المناقشة الحرة في مشكلات المجموعة العلاجية ومعاناتها لمدة (٣٠) دقيقة، يليها استخدام الرقية الشرعية لأفراد المجموعة العلاجية لمدة (١٥) دقيقة يقوم بها المعالج النفسي، بعدها تتم مناقشة الواجبات البيتية لمدة (١٠) دقائق، ثم (٥) دقائق تخصص لتعبئة التقويم الذاتي، وأخيراً تنتهي الجلسة بصلاة العصر لمدة (١٠) دقائق.

المعالجة الإحصائية

لفحص الفرضيات الصفرية المعتمدة في هذه الدراسة، تم استخدام ما يأتي:

١- الإحصاء اللابارامتري (Statistics Parametric-Non) عن طريق استعمال ما يأتي:

أ- اختبار مان_وتني (Mann- hitny) لعينتين صغيرتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التشخيص القبلي والبعدي.

ب- اختبار ولكوكسن (Wilcoxon Test) لعينتين صغيرتين مترابطتين، للتعرف على دلالة الفروق بين التشخيص (البعدي والمتابعة) للمجموعة التجريبية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية أسلوب العلاج النفسي-الإسلامي في خفض مستوى أعراض الـ (PTSD) لدى أفراد عينة الدراسة، وذلك من خلال فحص الفرضيات

الصفرية المعتمدة فيها.

ولتحقيق ذلك، اختيرت عينة قصدية من ضحايا الـ (PTSD) بلغت (٢٠) مصاباً ومصابة، وبعد جمع البيانات وتحليلها، توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن الفرضية الصفرية الأولى

التي مفادها: لا يؤثر العلاج النفسي-الإسلامي في خفض مستوى أعراض الـ (PTSD) لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

وللإجابة عن هذه الفرضية، تم استخدام اختبار مان – وتني لعينتين صغيرتين مستقلتين، والجدول رقم (٢) يبين نتائج الفرضية.

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار مان- وتني لعينتين صغيرتين مستقلتين

المجموعة / تشخيص (PTSD) وفقاً	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة المحسوبة (W)	الدلالة
لمعايير DSM, IV, 1994	تجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠٠	٣,٨٥٤-	٠,٠٠٠
	ضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠٠		
لمقياس الكبيسي (١٩٩٨)	تجريبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠٠	٣,٧٩٠-	٠,٠٠٠
	ضابطة	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠٠		

من الجدول رقم (٢) يتضح أن قيمة الإحصائي (W) بلغت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) باستخدام معايير (DSM, IV, 1994)، ومقياس الكبيسي (١٩٩٨)، حيث بلغت القيمة المحسوبة للإحصائي (W) (-٣,٨٥، -٣,٧٠) بالترتيب، مما يشير إلى وجود تأثير للعلاج النفسي – الإسلامي في خفض مستوى (PTSD) لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث إن متوسط رتب المجموعة التجريبية بلغ (٥,٥)، مقارنة بمتوسط رتب المجموعة الضابطة الذي بلغ (١٥,٥) وفقاً لمعايير (DSM, IV, 1994)، ومقياس الكبيسي (١٩٩٨) لتشخيص (PTSD)، وهذا يشير إلى وجود انخفاض في مستوى (PTSD) نتيجة للبرنامج المعتمد في الدراسة.

وهذه النتيجة أدت إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على أنه "يؤثر العلاج النفسي – الإسلامي في خفض مستوى أعراض (PTSD) لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة".

ثانياً : النتائج المتعلقة بالاجابة عن الفرضية الصفرية الثانية

التي مفادها: لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى أعراض (PTSD) بين التشخيص البعدي والمتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وللاجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار ولكوكسن (Wilcoxon) والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار ولكوكسن (Wilcoxon) لعينات صغيرة مترابطة

المجموعة / تشخيص (PTSD) وفقاً	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانجراف المعياري	القيمة المحسوبة (W)	الدلالة
لمعايير DSM, IV, 1994	القبلي	١٠	٦,٩٠	١,١٠	١,٤١-	٠,٠١٦
	البعدي	١٠	٧,١٠	١,١٥		
لمقياس الكبيسي (١٩٩٨)	القبلي	١٠	٦٨,٨٠	٥,٠١	٠,٥٨-	٠,٠٥٨
	البعدي	١٠	٦٨,٩٠	٤,٧٢		

من الجدول رقم (٣) يتضح أن قيمة الإحصائي (W) لم تبلغ الدلالة الإحصائية عند مستوى (α≤٠,٠٥) وفقاً لمعايير (DSM, IV, 1994)، ومقياس الكبيسي (١٩٩٨)، للفرق بين القياسين البعدي وتقييم أثر المتابعة لدى أفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغت القيمة المحسوبة للإحصائي (W) (-١,٤١، -٠,٥٨) بالترتيب، مما يشير إلى عدم وجود انخفاض في مستوى أعراض (PTSD) بين القياسين البعدي وتقييم أثر المتابعة، الأمر الذي يشير إلى تأثير البرنامج العلاجي الذي لم يختلف بمرور مدة المتابعة، الأمر الذي يفضي إلى قبول الفرضية الصفرية.

يتضح من نتائج الفرضية الصفرية الأولى، وجود أثر فاعل لبرنامج العلاج النفسي الإسلامي في خفض مستوى الأعراض لدى أفراد المجموعة التجريبية موازنة بأفراد المجموعة الضابطة، وتعزى هذه النتيجة بحسب رأي الباحث إلى طبيعة هذا البرنامج العلاجي المنسجم في شكله ومضمونه مع مفردات ثقافتنا والهادف إلى الموازنة الشمولية والكلية بين كافة مكونات الصحة النفسية (عمار، ٢٠٠٢). وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع كل من دراسات (العبيدي، ٢٠٠٣؛ Hasanovic, 2002).

أما نتائج الفرضية الصفرية الثانية فقد أكدت على استمرار فاعلية برنامج العلاج النفسي – الإسلامي، حيث ظل التحسن ثابتاً مع مرور فترة من الزمن لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتفسّر هذه النتيجة وفقاً لرأي الباحث بنجاعة البرنامج باعتباره علاجاً إيمانياً، وأخلاقياً، وواقعياً، وشمولياً وتقويمياً، وتعزيزياً، ويتمتع بنظرة شمولية وتكاملية لكل من الإنسان،

والمجتمع والكون، والخالق كمنظومة واحدة متكاملة (صالح وطارق، ١٩٩٨).

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج الواردة في دراسات كل من (العبيدي، ٢٠٠٣؛ Hasanovic, 2002).

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن استنتاج ما يأتي:

يصلح برنامج العلاج النفسي-الإسلامي لعلاج المرضى المصابين بـ (PTSD)، نظراً لأنه برنامج متكامل نظرياً وتطبيقياً، لوجود أثر فاعل له في خفض مستوى أعراض (PTSD)، فضلاً عن أنه علاج شمولي وتكاملي.

وبناء على نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بضرورة تأسيس مركز علمي متخصص يعنى بهذا الاضطراب، وإدارة الكوارث، وإنشاء مركز علاجي نفسي - ديني ملحق بأحد دور العبادة، وضرورة وضع معايير عربية وإسلامية لتشخيص اضطراب (PTSD)، وذلك لتأثر معايير هذا الاضطراب بالعوامل الثقافية والحضارية.

المراجع

السامرائي، محمد عبد الحميد (١٩٩٤). الاضطرابات النفسية لدى أسرى الحرب العراقيين العائدين من الأسر في الأسبوع الأول لعودتهم (دراسة أولية). **المجلة الطبية العسكرية العراقية**، مديرية الخدمات الطبية العسكرية، بغداد، العراق، **٦**(١)، ١٩-٤٢.

صالح قاسم حسين والطارق، علي (١٩٩٨). **الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية من منظوراتها النفسية والإسلامية** (ط١). صنعاء، اليمن: مكتبة الجيل.

عبد الله، عندليب أحمد (١٩٩٦). **أثر سماع القرآن الكريم على مستوى الأمن النفسي لطالبات المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العبيدي، محمد إبراهيم (٢٠٠٣). **أثر العلاج النفسي الديني في اضطراب ما بعد الصدمة النفسية، دراسة سريرية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- ابن رشد - جامعة بغداد، العراق.

العطراني، سعد سابط (١٩٩٥). **عقابيل التعرض للشدائد النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من عوائل ضحايا ملجأ العامرية والعوامل المحيطة به**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

عمار، سليم (٢٠٠٢). **العلاج النفسي في الإسلام**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٠٧/٦/٣ من موقع مجلة الابتسامة: http:// www.ibtesama.com/vb/showthrend-t_10908.html www.ibtesama.com/vb/showhread_t_10908.html

القبانجي، علاء الدين (٢٠٠٢). **العلاج النفسي في القرآن، معالم علم النفس في القرآن**. مقالات نفسية وسلوكيه. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٠٩/١١/١٧ من موقع اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة الالكتروني: http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art8Artcat=3&id=440

الكبيسي، طارق فحل (١٩٩٨). **بناء مقياس الاضطراب ما بعد الضغوط الصدمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

مايكل جيه، سكوت (٢٠٠٩). تجاوز الصدمة، **دليل لضحايا الصدمات وعائلاتهم واصدقائهم** (ترجمة حنان لطفي زين الدين). عمان، الأردن: مؤسسة حنان زين الدين للنشر والتوزيع.

المهدي، عبد الفتاح (١٩٩٠). **العلاج النفسي في ضوء الإسلام**. المنصورة، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.

موسى، رشاد علي عبد العزيز (١٩٩٣). **أثر التدين على الاكتئاب النفسي، (دراسات في علم النفس المرضي)**. مدينة النصر، القاهرة، مصر: دار المعرفة للنشر والتوزيع.

موسون، اليزبث (١٩٩٦). نظريات حديثة في الطب النفسي (ترجمة محمد أحمد النابلسي). **مجلة الثقافة النفسية**، بيروت، لبنان، ٧(٢٥)، ٥٠-٥١.

النابلسي، محمد (١٩٩١). **الصدمة النفسية: علم نفس الحروب والكوارث**. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

Abo Al-Azayem & Janial, M. (1989). The role of faith in transcultural. **Psychiatric Research Review, XXVI**(4), 273-299.

American Psychiatric Association (APA) (1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorder.** Washington, DC: American Psychiatric Press.

American Psychiatric Association (APA) (2002). **Ethical principles of psychologist.** Washington, DC: American Psychiatric Press.

American Psychiatric Association (APA) (2000). **Diagnostic and statistical manual of mental disorder** (4th ed. Text revision) (DSM-IV-TR). Washington, DC: Author.

Atkinson, R. L. & Atkinson, R.C. (1990). **Introduction to psychology.** Paper presented 10th Ed-San Diego, Harcourt Braces Jovanovich, 565–566.

Blanchard, E.B. (1997). Prediction of remission of a cute PTSD in motor vehicle accident victims. **Journal of Traumatic Stress, 10**(2), 60-65.

Bullman, F. & Kany, H.K. (1994). PTSD and the risk of traumatic death among Vietnam veterans. **J-Nerv-mel-Dis, 3**(183), 57 - 63.

Gelder, M., Gath, D., Mayon, R., Philip, G. (1997). **Reaction to stressful experiences, consis**. Oxford Textbook- of psychiatry, Chapter 16, 86-88, Oxford.

Hasanovic, M. (2002). **Islamic approach to treatment of al coholism, depression, suicide and trauma.** (6th international congress of the WIAMH). (www. File://A://Hasanovic M-Islamic Approach to treatment of alcoholism and suicide htm 13/02/23.

Horowitz, M. (1979). Psychological response to serious life event. In: Hamiltion 22 D. Warburton (Eds.). **Human stress and cognition,** (pp. 246–253). NewYork: Wiley & sons.

Inoue, Yousishi (2002). **Psychotherapy I the treatment of post traumatic stress disorder.** Retrieve from: www.file://comp 7/f/aaaaa/treatment of PTSD which centers on psychotherapy, htm, pp. 1-13.

Jelilovic, J. & Bravo, A. (1999). **Significance of Islam in coping with traumatic Losses- over view of work of apsychofraumatic group. Human stress and cognition.** New York: Wiley & Sons.

Lange, J.T. (2000). Primary care treatment of post tranmatic stress disorder. **Journal of American Family Physician, 62**(3), 1-9 .

Litz, B.T. & Kean, T.M. (1989). Information processing in anxiety disorder application to the understanding of the PTSD. **Clinical Psychology Review, 9**(2), 243-255.

Masic, M. (2002). PTSD and culture shock in the Bosian. Refugee population in Chicago. **Journal of American Psychological Association, 5**(4), 6-27.

McDaniel, E.G. (1998). Psychological response to disaster, in: Bashett & Weller (Eds). **Medicine for disaster** (p.230-245). London: Wright.

Miller, T.W. (1995). An up date on PTSD. **Direction in Clinical Psychology, 5**(8), 5-8.

Rothabaum, B., F. Rigg, D., Murdocx, T. & Walsh, P. (1992). Stress disorder in rape victims. **Jorunal of Traumalic Stress, 1**(5), 470-496.

Urasano, R.J. (2002). Post Trammatic stress disorder. **New England Journal Medicine, 10**(2), 130-132.

Wilson, J.P. & Krauss, G.E. (1985). Predicting post traumatic stress disorder among Vietnam. In W.E. Kelly (Ed.). **Post traumatic stress disorder and the war vetern patient** (pp., 106-108). New York: Brunner/ Mazel.

World Health Organization (WHO) (1993). **The ICD-10, classification of mental behavioral disorder:** Diagnostic criteria for research, (152-171), New York, NY: WHO.

Young, B.H. & Blacke, D. (1999). **Group treatment of post traumatic stress disorder.** Washington, DC: American Psychiatric Press.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار باستخدام مؤشر Q3

د. إياد محمد حمادنه
قسم الإدارة التربوية والأصول
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار باستخدام مؤشر Q3

د. إياد محمد حمادنه
قسم الإدارة التربوية والأصول
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار باستخدام مؤشرQ3، ومعرّف نسبة عدد أزواج الفقرات التي تظهر ارتباطًا موضعيًا باختلاف مستوى القدرة لدى أفراد عينة الدراسة، وكذلك معرف علاقة افتراض أحادية البعد بافتراض الاستقلال الموضعي لنظرية الاستجابة للمفردة، وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث البيانات المتوافرة حول اختبار المستوى في الحاسوب، الذي تعده جامعة آل البيت؛ لقياس مستوى الطلبة المستجدين في الحاسوب، عند قبولهم في برنامج البكالوريوس للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وهو اختبار مؤلف في صورته الكلية من (٥٠) فقرة، ويقيس بعض المهارات في الحاسوب. تكونت عينة الدراسة من استجابات (١١٠٨) مفحوص، موزعين على خمس جلسات مختلفة، وعلى نموذج الاختبار نفسه. ولتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث ثلاث برمجيات إحصائية (SPSS, Bilog–MG3, LDID) على الترتيب.

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عدد أزواج فقرات الاختبار التي كشف مؤشرQ3 عن وجود ارتباط موضعي بينها بلغت ٠,١٣٥. وكذلك أظهرت النتائج أن هذه النسبة تنخفض بانخفاض مستوى القدرة للمفحوصين. كما أظهرت نتائج الدراسة أن افتراض أحادية البعد وافتراض الاستقلال الموضعي لنظرية الاستجابة للمفردة، هما افتراضان متكافئان.

الكلمات المفتاحية: نظرية الاستجابة للمفردة، الارتباط الموضعي للفقرة، أحادية البعد، مؤشر Q3.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٣/٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/١٠/٧م

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

Detecting Local Item Dependence between the Test Item Pairs Using Q3 Index

Dr. Iyad M. Hamadneh
Faculty of Educational Sciences
Al al-Bayt University

Abstract

The present study aimed at detecting local item dependence (LID) between the test item pairs using Q3 index; identifying the percentage of item pairs that appear LID under different levels of examinees ability, and identifying the relationship between two Item Response Theory (IRT) assumptions: Unidimensionality and Local Item Independence, according to the 2–Parameters Logistic Model (2-PLM). To achieve this, the researcher used data available about the Computer Placement Test prepared by Al al-Bayt University, which is used to measure the freshman students' level when joining the (BA) program in 2007/2008. The test consisted of (50) items measure some computer skills. The sample of the study consisted of (1108) examinees, distributed into five different sessions on the same test. To analyze the collected data, the researcher used three statistical programs (SPSS, Bilog-MG3, LDID) respectively.

The results of the study indicated that the percentage of item pairs that reveal LID, using Q3 index, estimated at about 0.135. The results also indicated that the percentage of item pairs that reveal LID, using Q3 index, increased with increased examinees ability level. Finally, the results indicated that the two item response theory (IRT) assumptions: Unidimensionality and Local Item Independence were equivalent assumptions.

Key words: item response theory, local item dependence, unidimensionality, Q3 index.

الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار باستخدام مؤشر Q3

د. إياد محمد حمادنه
قسم الإدارة التربوية والأصول
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

المقدمة

اهتم علماء القياس بالتحقق من صدق وثبات الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، وذلك منذ أن وجدت حركة القياس النفسي والتربوي، وكان الهدف الأسمى وراء هذا الاهتمام هو تحقيق أعلى درجة من الموضوعية والدقة في تلك الاختبارات، وخاصة أن الوحدة الأساسية في أي اختبار هي فقراته. وقد أجريت العديد من الدراسات حول فعالية النظرية التقليدية في القياس (CTT, Classic Test Theory) في اختيار فقرات الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية بشكل عام (Clarke, 1986; Duff, 1997; Entwistle & Kozeki, 1985; John, 1990)، وتبين من خلال دراسة الخصائص السيكومترية لمعظم المقاييس التي استخدمت في هذه الدراسات مثل: معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز والصدق والثبات، أنها تتأثر بخصائص عينة المفحوصين الذين تطبق عليهم. من هنا، تدعو الحاجة إلى تطوير مقاييس جديدة تتمتع بفقرات ذات خصائص سيكومترية متحررة من الأفراد، وبتقدير قدرات الأفراد بصورة موضوعية متحررة من الفقرات التي يستجيبون لها (Frisby, 1991).

ونتيجة لهذه الاهتمامات والجهود ظهرت بعض الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم التربوي. وأبرز هذه الاتجاهات نظرية الاستجابة للمفردة Response Item Theory (IRT) (علام، ١٩٨٦؛ كاظم والشرقاوي والشيخ وعبد السلام، ١٩٩٦)، أو ما يطلق عليها أحياناً نظرية السمات الكامنة Latent Trait Theory (LTT)، إذ تقدم هذه النظرية أساساً مختلفاً عن النظرية التقليدية (CTT)، إذ تفترض أنه يمكن التنبؤ بأداء المفحوصين أو يمكن تفسير أدائهم في اختبار نفسي أو عقلي معين في ضوء خاصية أو خصائص مميزة لهذا الأداء تسمى القدرات أو السمات (Traits). وفي الحقيقة، يصعب ملاحظة هذه السمات مباشرة؛ لذلك يجب تقديرها، أو الاستدلال عليها من أداء المفحوصين على مجموعة من فقرات الاختبار أو المقياس (Embretson & Reise, 2000; Skaggs, 2007).

ونتج عن هذه النظرية مجموعة من النماذج تعرف باسم نماذج السمات الكامنة (Latent Models Trait)، تهدف إلى تحديد العلاقات بين أداء الفرد في الاختبار والسمة التي تكمن وراء هذا الأداء وتفسّره. ويمكن تصنيف هذه النماذج إلى ثلاثة أصناف، يرتبط الصنف الأول منها بالاستجابات الثنائية (Dichotomous)، أما الصنف الثاني فيرتبط بالاستجابات المتعددة (Polytomous)، والصنف الثالث، يكون خليطا من الصنفين الأول والثاني. وتجدر الإشارة، إلى أن النماذج اللوجستية ذات المعلم الواحد (نموذج راش) والمعلمين والثلاثة معالم، من أهم النماذج واسعة الانتشار، وتختلف هذه النماذج في عدد معالم الفقرة التي تقدرها، إذ يمثل النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم الشكل العام للنماذج اللوجستية؛ لأنه يضم المعالم الثلاثة الممكنة للفقرة، وهي: الصعوبة، والتمييز، والتخمين (c_i, a_i, b_i) على الترتيب، أما في النموذج اللوجستي ثنائي المعلم: فيفترض أن جميع قيم التخمين للفقرات تقترب من الصفر، وفي النموذج اللوجستي ذي المعلم الواحد، يفترض أن جميع قيم التخمين للفقرات تقترب من الصفر، وأن جميع الفقرات تميز بنفس القدر بين الأفراد، لكنها تتباين فقط في صعوبتها، ويعد النموذج اللوجستي ذو المعلمة الواحدة أكثر نماذج السمات الكامنة في عدد الافتراضات اللازم توافرها في البيانات (Gruijter & kamp, 2005; Lee, 2000).

ويشير هامبلتون (Hambleton, 1989) إلى أنه لا يوجد أساس إحصائي على الإطلاق يضمن لنا بأن الافتراضات لنموذج ما قد تحققت من قبل مجموعة من البيانات، وتحليل البيانات حسب نموذج إحصائي ما له غرض معين، وبقدر ما يتم الاستجابة لافتراضات النموذج في البيانات التي بين أيدينا، يتم تحقيق الغرض الذي نريده من تحليل البيانات. وفي الدراسة الحالية، استخدم الباحث النموذج اللوجستي ثنائي المعلم؛ وذلك لانسجام بيانات الاختبار التي تم الحصول عليها مع افتراضات النموذج اللوجستي ثنائي المعلم.

وتقوم نظرية الاستجابة للمفردة على مجموعة من الافتراضات أهمها: افتراض أحادية البعد (Unidimensionality) ويعني وجود قدرة واحدة تفسر أداء المفحوص في الاختبار، وافتراض الاستقلال الموضعي للفقرة (Local Item Independence, LII) ويعني أن تكون استجابات المفحوص للفقرات المختلفة في اختبار مستقلة إحصائيا، بمعنى أن لا تؤثر استجابة المفحوص لأحد الفقرات في استجابته لإحدى الفقرات الأخرى (Fennessy, 1995; Hambleton & Swaminathan, 1985).

ومن الجدير بالذكر، أن افتراض الاستقلال الموضعي للفقرة من الافتراضات الأساسية في كل من النظرية التقليدية في القياس(CTT)، ونظرية الاستجابة للمفردة (IRT). إذ تفترض النظرية التقليدية في القياس وبشكل ضمني، أن أخطاء القياس مستقلة إحصائيا (Statistically

Independence) بين الفقرات المختلفة المكونة للاختبار (Allen & Yen, 1979). أما في نظرية الاستجابة للمفردة فإن افتراض الاستقلال الموضعي للفقرة يعني وبشكل صريح، أن استجابات المفحوص لأي فقرتين مختلفتين يجب أن تكون مستقلة إحصائيا عن بعضها عند مستوى قدرة معين. وبمعنى أكثر تحديداً، أن لا تعطي إجابة المفحوص للفقرة أي تلميحات أو دلائل (Clues) نحو استجابته عن فقرة أخرى (Lawson & Brailovsky, 2006).

وعندما يتحقق افتراض الاستقلال الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار، فإن احتمال نمط استجابة ما لمفحوص تساوي حاصل ضرب احتمال استجابة المفحوص إجابة صحيحة عن الفقرة (i) عند مستوى قدرة معين (θ)، واحتمال استجابة المفحوص لنفس الفقرة (i) إجابة خاطئة. وعموماً، يتحقق افتراض الاستقلال الموضعي لمجموعة الاستجابات على فقرات مختلفة عددها ((nعند مستوى قدرة معين(θ) إذا كانت العلاقة الآتية صحيحة:

$$L(u_1, u_2, u_3, \ldots, u_n / \theta) = \prod_{i=1}^{n} P_i(\theta)^{U} Q_i(\theta)^{1-U} \qquad (1)$$

حيث إن Pi(θ): تشير إلى احتمال إجابة الفقرة (i) إجابة صحيحة.و Qi :احتمال إجابة الفقرة (i) إجابة خاطئة، وui: استجابة المفحوص على الفقرة (i) وتكون قيمتها واحدًا صحيحًا إذا استجاب المفحوص على الفقرة استجابة صحيحة، وصفراً إذا استجاب المفحوص على الفقرة استجابة خاطئة. و $L(u_1, u_2, u_3, \ldots, u_n / \theta)$: تشير إلى الاحتمال المشروط لنمط استجابة المفحوص (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991).

وبين ماكدونالد (McDonald, 1981; Dresher, 2003) أنه يوجد نوعان من الاستقلال الموضعي للفقرة (LII)، هما: الاستقلال الموضعي المتشدد الذي يكون عند تحقق المعادلة (١) السابقة، مقابل الاستقلال الموضعي الضعيف، الذي يتحقق عندما يكون التباين المشترك بين أي فقرتين عند مستوى قدرة معين يساوي صفراً، ويعبر عنه بالصورة الآتية:

$$Cov(ui\ uj / \theta) = 0, i \neq j$$

أما إذا كانت قيمة التباين المشترك لأي فقرتين لا تساوي صفراً، فهذا مؤشر على عدم وجود استقلال موضعي بين الفقرتين موضع الاهتمام، وهو ما يعرف بالارتباط الموضعي للفقرة (Local Item Dependence, LID).

وقد بين زنسكي وهامبلتون وسيرسي (Zenisky, Hambleton & Sireci, 2002) أن وجود مثل هذا الارتباط بين فقرات اختبار يعدّ أمراً غير مرغوب فيه (Undesirable)؛ لأنه ربما يؤدي إلى تقديرات غير دقيقة لمعالم الفقرات وقدرات المفحوصين وإحصاءات الاختبار بشكل عام. ومن جهة أخرى، أشار الباحثون أنفسهم إلى أنه أحياناً تكون هنالك حاجة

مقنعة لتضمين الاختبار مثل هذا النوع من الفقرات المرتبطة موضعيا، وبرروا ذلك بأن بعض الفقرات – وخاصة تلك المتعلقة بحل المشكلات – تتطلب من المفحوص أن يفسر آلية توصله للإجابة على شكل خطوات مترابطة. وعلى أية حال، فإن التحدي لدى مطور الاختبار لا يكمن في التخلص من الفقرات المرتبطة، وإنما يكمن في كيف ينمذج وبشكل مناسب (Properly Model) مثل هذه الارتباطات، بحيث لا يحدث ارتباط موضعي بين الفقرات. ولحسن الحظ، كما أشار زنسكي وزملاؤه بأن طرق ومؤشرات الكشف عن الارتباط الموضعي بين الفقرات (LID) موجودة.

فقد ظهرت العديد من المؤشرات التي تستخدم في الكشف عن الارتباط الموضعي بين الفقرات (LID) في بيانات الاختبارات التي تتطلب الاستجابة الثنائية على الفقرات، ومن هذه المؤشرات، مؤشر G^2 للكشف عن الفروق بين ما هو متوقع وما هو ملاحظ لتكرار الاستجابات لزوج من الفقرات، بحيث يمكن عمل جدول توافقي Contingency Table يتم من خلاله تبيان التكرارات الملاحظة والمتوقعة لأي زوج من الفقرات (Chen & Thissen, 1997). ومن المؤشرات الأخرى في الكشف عن الارتباط الموضعي بين الفقرات، هو مؤشر فيشر (Fisher Z) الذي استخدمه شن (Shen, 1997) في دراسته الموسومة بعنوان "Quantifying Item Dependency by Fisher's Z" وهو مؤشر يتم من خلاله تحويل الأخطاء الملاحظة إلى أخطاء معيارية، والمنطق من وراء ذلك، هو أن توزيع قيم مؤشر فيشر (Fisher Z) للفقرات المستقلة ينبغي أن يتوزع توزيعا طبيعيا بمتوسط مقداره صفر، ومن ثمَّ فإن أي قيمة من قيم مؤشر فيشر (Fisher Z) للفقرات إذا كانت أعلى بمقدار إنحرافين معياريين لقيم مؤشر فيشر (Fisher Z) يمكن اعتبارها فقرات غير مستقلة موضعيا.

ومن أبرز المؤشرات التي استخدمت للكشف عن الارتباط الموضعي بين الفقرات، هو مؤشرQ3 الذي اقترحته ين (Yen, 1984; Kim, Cohen, & Lin, 2005) وهو عبارة عن مؤشر إحصائي يعبر عن العلاقة (معامل الارتباط) بين البواقي لزوج من الفقرات بعد ضبط السمة المقدرة، فإذا كان معامل الارتباط بين أي فقرتين عند مستوى قدرة معين أكبر من الصفر فهذا مؤشر على عدم وجود استقلال موضعي بين الفقرات (ارتباط موضعي). ويحسب مؤشرQ3 باتباع الخطوات الآتية:

١– يتم تقدير القدرة (θ) لكل مفحوص.

٢– يتم احتساب الباقي (Residual) بأخذ الفرق بين العلامة الملاحظة والعلامة المتوقعة للمفحوص على الفقرة، من خلال المعادلة الآتية:

$$d_{ij} = u_{ij} - T_i(\theta_j) \qquad (٣)$$

حيث (d_{ij}) تمثل العلامة الملاحظة للمفحوص (j) على الفقرة (i) وتأخذ قيمتين إما واحدًا صحيحًا عند الاستجابة الصحيحة أو صفراً عند الاستجابة الخاطئة. و تمثل ($T_i(\theta_j)$ احتمال إجابة الفقرة (i) إجابة صحيحة من قبل المفحوص (j) وتأخذ قيماً تقع بين الصفر والواحد الصحيح.

٣- استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson product-moment correlation)، لحساب العلاقة بين البواقي لكل زوج من الفقرات وعند كافة المفحوصين (r(dj , dj' والذي يكون بمثابة القيمة المطلوبة لمؤشر Q٣بين الفقرتين (j، j') ويمكن التعبير عنه كما في المعادلة الآتية:

$$Q3_{jj'} = r(d_j ، d_{j'}) \qquad (٤)$$

كذلك أشارت ين إلى أن توزيع Q٣ يتبع توزيعاً عينياً بمتوسط حسابي مقداره،(-1/n-1) وبانحراف معياري مقداره (1/ n-3) حيث (n) عدد الفقرات المكونة للاختبار.

واستخدم مؤشر Q3 في عدد من الدراسات والبحوث للكشف عن الارتباط الموضعي بين الفقرات (Balazs & Deboeck, 2006; Chen & Wang, 2007, Killer, Swaminathan & Sireci, 2003; Lee, 200):

فقد أجرت ين (Yen, 1993) دراسة هدفت إلى تعرف أثر الارتباط الموضعي لفقرات مطابقة للنموذج اللوجستي ثلاثي المعلم في كل من دالة المعلومات والخطأ المعياري في التقدير ومعلمة التمييز، واستخدمت مؤشر Q3 للكشف عن الارتباط الموضعي لاختبارين: أحدهما في استيعاب المقروء، والآخر في الرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الارتباط الموضعي بين الفقرات قد أثر في دالة المعلومات ومعلمة التمييز للفقرة، كما أشارت الدراسة إلى فاعلية مؤشرQ3 في الكشف عن أزواج الفقرات التي بينها ارتباط موضعي.

وفي دراسة قام بها كل من زنسكي وهامبلتون وسيرسي (Zenisky, Hambleton, & Sireci, 2002) تم استخدام مؤشرين للكشف عن الارتباط الموضعي، وهما: عمل مقارنة بين تقديرين مختلفين لمعامل الثبات، ومؤشر Q3. وتم استخدام اختبار قبول في كلية الطب (MCAT). وبينت نتائج الدراسة قدرة المؤشرين في الكشف عن الارتباط الموضعي بين فقرات الاختبار، ولكن مع أفضلية لمؤشر Q3 الذي استطاع أن يكشف عن الارتباط الموضعي بين أي زوجين من الفقرات وبشكل أكثر تحديداً.

وأجرى كل من كلر وسواميناثان وسيرسي (Killer et al., 2003) دراسة استخدم فيها مؤشر Q3 للكشف عن الارتباط الموضعي. إذ استخدم الباحثون نوعين من الفقرات لاختبار

(CPA) المكون من جزأين: الجزء الأول فقرات من نوع الاختيار من متعدد وبلغ عددها ٧٥ فقرة، والجزء الثاني فقرات تتضمن أنماط إجابة موضوعية أخرى وفقرتين مقاليتين. وبينت النتائج أن فقرات النوع الأول من الاختبار أظهرت ارتباطًا موضعيًا، فيما لم تظهر فقرات النوع الثاني من الاختبار أي ارتباط موضعي، فقد تراوحت الفروق بين العلامة الملاحظة والعلامة المتوقعة لقيم Q3 بين ٠,٠٧٧ و٠,١٩٦.

كما أجرى بالازس وديبويك (Balazs & Deboeck, 2006) دراسة استخدما فيها أربعة مؤشرات في للكشف عن الارتباط الموضعي بين الفقرات، من ضمنها مؤشر Q3. واستخدم الباحثان بيانات تم توليدها وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم. وأظهرت النتائج وجود ارتباط موضعي بين الفقرات، دون أفضلية لأي مؤشر من المؤشرات الأربعة في الكشف عن عدد أزواج الفقرات التي بينها ارتباط موضعيّ.

وفي دراسة أجراها شن ووانغ (Chen & Wang, 2007) لمعرفة فاعلية مؤشر Q٣ في الكشف عن وجود ارتباط موضعي بين الفقرات، من خلال بيانات تم توليدها وفق النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم. أشارت النتائج إلى أن مؤشر Q٣ يعمل بشكل جيد في الكشف عن وجود ارتباط موضعي بين أزواج الفقرات.

وفي دراسة أجراها النعيمي (٢٠٠٩) هدفت إلى مقارنة ثلاث طرق للكشف عن انتهاك افتراض الاستقلال الموضعي، وهذه الطرق هي: ($Q3$, Fisher Z, G^2) تم استخدام بيانات الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم في الأردن ،وطبق هذا الاختبار على الصفوف الثامن والعاشر الأساسيين. أشارت النتائج إلى انسجام المؤشرات الثلاثة في الكشف عن أعلى المباحث انتهاكا لافتراض الاستقلال الموضعي ،وكانت في مبحث اللغة العربية، وكذلك انسجام المؤشرين (Fisher Z) و Q3 في الكشف عن أقل المباحث انتهاكا لافتراض الاستقلال الموضعي ،وكانت في مبحث اللغة الانجليزية.

وبناء على ما تقدم ،يتضح الاهتمام الكبير الذي توليه الدراسات في موضوع الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبارات المختلفة، وما له من دور كبير في تطوير المقاييس والاختبارات في معظم المجالات. فقد تناولت الدراسات أنواعاً مختلفة من الاختبارات: منها ما هو من نوع الاختيار من متعدد، ومنها ما هو مقالي، ومنها ما هو من إعداد الباحثين، ومنها ما تم توليد بياناته حاسوبيا، ليلائم أحد افتراضات نماذج نظرية الاستجابة للمفردة. ومن جهة أخرى، اتفقت غالبية نتائج الدراسات حول فاعلية مؤشر Q3 في الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات أدوات الدراسة المستخدمة في كل منها، باستثناء دراسة بالازس وديبويك (Balazs & Deboeck, 2006) التي لم تظهر أي أفضلية لمؤشر دون

آخر في الكشف عن عدد أزواج الفقرات التي بينها ارتباط موضعي. أضف إلى ذلك، قلة الدراسات العربية– في حدود معرفة الباحث – التي تناولت تحديداً موضوع الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج الفقرات. من هنا ،تأتي هذه الدراسة في محاولة للكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات اختبار المستوى في الحاسوب الذي تقدمه جامعة آل البيت للطلبة المستجدين في برنامج البكالوريوس للعام الجامعي٢٠٠٧ / ٢٠٠٨، باستخدام مؤشرQ3.

مشكلة الدراسة

تعتمد موضوعية وصدق نتائج الاختبار على دقة الأساليب التي تستخدم في بنائه واختيار فقراته وتفسير نتائجه، وكذلك في وصف هذه الأساليب للقدرة التي يقيسها الاختبار. حيث إنه – وكما أشار عدد من الباحثين في دراساتهم (Killer et al., 2003; Fennessy, 1995) من المفروض عند صياغة فقرات الاختبار، أن تكون الإجابة عن فقرة ما غير مرتبطة بالإجابة عن فقرة أخرى، بمعنى أكثر تحديدا، أن تكون الفقرات مستقلة عن بعضها، بحيث يتم تجنب تكرار الخطأ، وتجنب جعل العقوبة مزدوجة أو تراكمية على الطالب ولنفس الموقف التعليمي. وهذا بدوره يتطلب ضرورة استخدام التوجهات الحديثة في القياس والتقويم التربوي، والمتمثلة في نظرية الاستجابة للمفردة، ومدى تحقق افتراضاتها، بالإضافة إلى تطبيقاتها المختلفة، التي أثبتت البحوث التجريبية أنها تحقق الدقة والموضوعية المنشودة في العلوم النفسية والتربوية.

مما دفع الباحث لاختيار واحدة من أدوات القياس المهمة في جامعة آل البيت، وهو اختبار المستوى في الحاسوب الذي تعده الجامعة للطلبة المستجدين عند قبولهم في برنامج البكالوريوس، ومحاولة التحقق من افتراض أحادية البعد، وافتراض الاستقلال الموضعي بين الأزواج المختلفة لفقراته، وفاعلية مؤشرQ3 في الكشف عن الارتباط الموضعي (LID) بين الأزواج المختلفة لفقراته، وخاصة أن هذا الاختبار تتخذ في ضوء نتائجه قرارات تهم مستقبل الطلبة المستجدين في مرحلة البكالوريوس أكاديمياً ومادياً.

أهداف الدراسة

يمكن تلخيص أهداف الدراسة الحالية بما يأتي:

١– تعرف نسبة عدد أزواج فقرات اختبار المستوى في الحاسوب الذي تقدمه جامعة آل البيت لطلبتها المستجدين في مرحلة البكالوريوس خلال العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ التي

تظهر ارتباطًا موضعيًا (LID)، وفق مؤشرQ3.

٢- تعرف مدى تحقق افتراض أحادية البعد لنظرية الاستجابة للمفردة، لاختبار المستوى في الحاسوب الذي تقدمه جامعة آل البيت لطلبتها المستجدين في مرحلة البكالوريوس خلال العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، من خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاختبار. وتعرف علاقة هذا الافتراض بافتراض الاستقلال الموضعي لنظرية الاستجابة للمفردة.

أسئلة الدراسة

وبالتحديد تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل تختلف نسبة عدد أزواج فقرات الاختبار، التي تظهر ارتباطًا موضعيًا، وفق مؤشر Q3، باختلاف مستوى القدرة لدى أفراد عينة الدراسة؟

٢- ما مدى تحقق افتراض أحادية البعد (Unidimensionality) في بيانات الدراسة؟ وما علاقة هذا الافتراض بافتراض الاستقلال الموضعي لنظرية الاستجابة للمفردة؟

أهمية الدراسة

إن الاختبار السهل من المتوقع أن يقدم تقديرات أكثر دقة عند مستويات القدرة المتدنية، لذا فهو أكثر فائدة وفاعلية للمفحوصين ذوي القدرة المتدنية. وعلى العكس من ذلك، فإن الاختبار الصعب من المتوقع أن يقدم معلومات أكثر دقة عند مستويات القدرة العليا، لذا فهو أكثر فائدة للمفحوصين ذوي القدرة العليا. وعلى الرغم من المحاولات التي يقوم بها الباحثون في كتابة فقرات مستقلة إحصائيا، والذي يعدّ أمراً مرغوباً فيه، إلا أن هذا لا يضمن تحقق الاستقلال الموضعي لاستجابات المفحوصين على الفقرات عند إخضاع تلك الفقرات للتحليل الإحصائي، وذلك كما تبين من خلال الإطار النظري للدراسة الحالية. من هنا، تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها -على حد علم الباحث- من الدراسات النادرة في هذا المجال على مستوى الوطن العربي والتي ستتناول الكشف عن الارتباط الموضعي (LID) بين أزواج فقرات اختبار المستوى في الحاسوب الذي تقدمه جامعة آل البيت للطلبة المستجدين في العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، باستخدام مؤشرQ3، من خلال تحليل بيانات حقيقية، يتخذ بناء على نتائجها قرارات تهم طلبة جامعة آل البيت، وفق برمجيات إحصائية جديدة ومتطورة (LDID & Bilog- MG3) وقليلة الاستخدام على مستوى البحوث والدراسات العربية، لندرتها، وصعوبة الحصول عليها.

التعريفات الإجرائية

اختبار أحادي البعد (Unidimensionality): اختبار يقيس سمة واحدة من خلال مجموعة الفقرات المختلفة التي تشكل هذا الاختبار.

الاستقلال الموضعي (Independence Local): أن تكون علامات الفرد مستقلة إحصائياً، عند أي نقطة على متصل السمة.

معلم الصعوبة (b_i): هو مقدار القدرة التي يكون عندها $P_i(\theta) = \frac{1+C_i}{2}$ حيث (C_i) قيمة معلم التخمين، ولكن في النموذج اللوجستي الثنائي المعلم لا توجد اعتبارات لمعلمة التخمين، بمعنى أن قيمة معلم التخمين تساوي صفراً (C_i=٠)، لذلك فإن التعريف الدقيق لمعلم الصعوبة في الدراسة الحالية هو مقدار القدرة التي يكون عندها احتمال إجابة المفحوص تساوي ٠,٥.

معلم التمييز (a_i): هو مؤشر يربط بين التغير في القدرات والتغير في احتمال الإجابة الصحيحة، وتحسب عند النقطة التي يتساوى فيها معلم القدرة ومعلم الصعوبة.

حالة عدم وجود ارتباط موضعي: تكون فيها قيمة مؤشرQ3 بين أزواج الفقرات تساوي ٠,٠٥ (فقد تم اعتماد القيمة ٠,٠٥ كحد فاصل بين أزواج الفقرات التي بينها ارتباط موضعي عن غيرها من الفقرات).

حالة الارتباط الموضعي الإيجابية: أن تكون قيم Q3 أعلى من القيمة المطلقة للعدد ٠,٠٥ لأزواج الفقرات، وتعني القيمة الموجبة للمؤشر Q3 أن إجابة فقرة ما تؤثر إيجاباً في إجابة فقرة أخرى.

حالة الارتباط الموضعي السلبية: أن تكون قيم Q3 أقل من القيمة المطلقة للعدد ٠,٠٥ لأزواج الفقرات، وتعني القيمة السالبة للمؤشر Q3 أن إجابة فقرة ما تؤثر سلباً في إجابة فقرة أخرى.

مؤشرQ3: وهو مؤشر إحصائي يستخدم للكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار، ويعبر عن معامل الارتباط بين البواقي لزوج من الفقرات بعد ضبط السمة المقدرة.

محددات الدراسة

أجريت الدراسة الحالية في إطار المحددات الآتية:

١- اقتصرت عينة الدراسة على الطلبة المقبولين الجدد للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، ممن تقدموا على نفس النموذج لفقرات اختبار المستوى في الحاسوب في جامعة آل البيت، مما

سيحد من تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها.

٢- اقتصرت الدراسة على ثلاثة مستويات للقدرة (مرتفعة، ومتوسطة، ومتدنية).

٣- اقتصرت الدراسة على استخدام النموذج اللوجستي ثنائي المعلم 2–Parameters Logistic Model (2-PLM) المستند على مفاهيم نظرية الاستجابة للمفردة؛ وذلك لانسجام بيانات الاختبار مع افتراضات هذا النموذج، وما تم استخدامه من برمجيات إحصائية جديدة ومتخصصة، والمتمثلة ببرمجيتي (LDID & Bilog– MG3).

٤- نظرا لاتفاق غالبية نتائج الدراسات السابقة حول فاعلية مؤشر Q3 في الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات أدوات الدراسة المستخدمة في كل منها، فقد اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام مؤشر Q3 في الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة

اعتمد الباحث في تحليل بيانات الاختبار المستخدمة في الدراسة الحالية – والمتعلقة باختبار المستوى في الحاسوب الذي تقدمه جامعة آل البيت– على خطوات التأكد من افتراضات نماذج نظرية الاستجابة للمفردة، باعتماد معايير الحكم على افتراض أحادية البعد، باستخدام برمجية (SPSS). كما تم التأكد من حسن مطابقة البيانات للنموذج اللوجستي ثنائي المعلم، وفق برمجية (MG3–Bilog)، وكذلك تم اتباع خطوات استخدام مؤشر Q3 في الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار، وفق برمجية (LDID).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الجدد المقبولين في برنامج البكالوريوس في جامعة آل البيت، والذين تقدموا على النماذج المختلفة لاختبار المستوى في الحاسوب الذي تقدمه الجامعة للعام الجامعي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨، والبالغ عددهم (٢٨٦٧) طالباً وطالبة، وذلك حسب الكراس الإحصائي المعتمد في دائرة القبول والتسجيل التابعة للجامعة نفسها.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١١٠٨) طالبٍ وطالبة، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة من الطلبة الجدد المقبولين في برنامج البكالوريوس في جامعة آل البيت، والذين

تقدموا على نفس النموذج في محتوى وترتيب الفقرات لاختبار المستوى في الحاسوب المكون في صورته الكلية من (٥٠) فقرة، وفي جلسات منفصلة، على مدار العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

أداة الدراسة

استخدم الباحث اختبار المستوى في الحاسوب الذي عقدته جامعة آل البيت للطلبة المقبولين الجدد للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، والذي تعده لجنة من ذوي الخبرة والاختصاص في مركز الحاسوب في بداية كل عام جامعي؛ من أجل قياس مستوى الطالب في الحاسوب، والذي يحدد في ضوء نتائجه ما إذا كان ينبغي للطالب المستجد أن يدرس مساقاً في الحاسوب أو لا. ومن الجدير بالذكر، أن هذا الاختبار يتكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتكون الاستجابة عليها إما صفراً أو واحد، ويصحح آليا باستخدام الحاسوب، وكل اختبار تحدد له جلسة منفصلة، مدة كل منها خمسون دقيقة.

صدق الأداة

تم التأكد من صدق الاختبار باستقصاء مؤشرات من دلالات الصدق، تتعلق بالصدق العاملي على بيانات الدراسة، باستخدام تحليل المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، وحساب قيم الجذر الكامن (Eigen value)، وملاحظة نسبة التباين المفسر (Explained Variance) لكل عامل من العوامل، وكذلك نسبة التباين المفسر التراكمي المقابلة لكل عامل من العوامل، وفق برمجية (SPSS)، كما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
خلاصة نتائج التحليل العاملي لاستجابة (١١٠٨) فرد على الاختبار في صورته المكونة من (٥٠) فقرة

رقم العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر٪	نسبة التباين المفسر التراكمية ٪
١	٤,٣١٦	٨,٦٣٢	٨,٦٣٢
٢	٢,٠٦١	٤,١٢٣	١٢,٧٥٥
٣	١,٥٧٩	٣,١٥٩	١٥,٩١٤
٤	١,٤٥٥	٢,٩١٠	١٨,٨٢٤
٥	١,٣٩٤	٢,٧٨٩	٢١,٦١٢
٦	١,٣٠٧	٢,٦١٤	٢٤,٢٢٦
٧	١,٢٣٦	٢,٤٧٢	٢٦,٦٩٨
٨	١,١٩٤	٢,٣٨٧	٢٩,٠٨٥
٩	١,١٧٤	٢,٣٤٨	٣١,٤٣٣
١٠	١,١٤٣	٢,٢٨٧	٣٣,٧١٩
١١	١,١٣٤	٢,٢٦٩	٣٥,٩٨٨

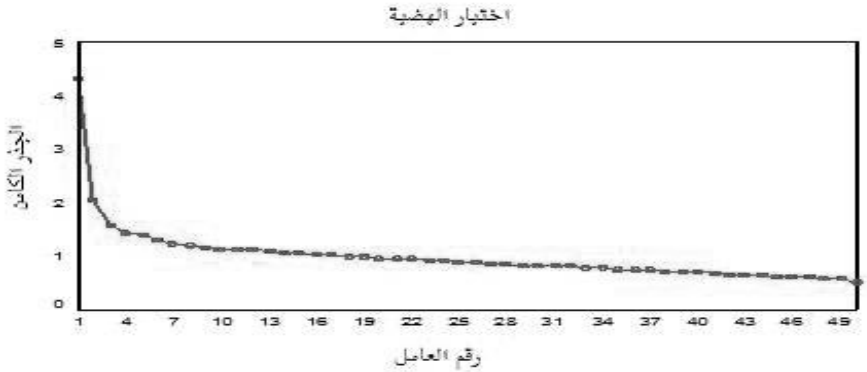
تابع الجدول رقم (١)

رقم العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر٪	نسبة التباين المفسر التراكمية ٪
١٢	١,١١٧	٢,٢٣٤	٣٨,٢٢٢
١٣	١,٠٨١	٢,١٦١	٤٠,٣٨٣
١٤	١,٠٧٣	٢,١٤٦	٤٢,٥٢٩
١٥	١,٠٦٢	٢,١٢٤	٤٤,٦٥٣
١٦	١,٠٢٤	٢,٠٤٩	٤٦,٧٠٢
١٧	١,٠١٧	٢,٠٣٤	٤٨,٧٣٦
١٨	١,٠١٠	٢,٠١٩	٥٠,٧٥٥

يتبين من الجدول رقم (١)، أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بلغت ٤,٣١٦ وهو يفسر ما نسبته ٨,٦٣٢٪ من التباين الكلي، وهي قيمة مرتفعة إذا ما قورنت مع قيم الجذور الكامنة لبقية العوامل. أما العامل الثاني فقد بلغت قيمة جذره الكامن ٤,١٢٣ وفسرت ما نسبته ٤,١٢٣٪ من التباين، بمعنى أن العامل الأول فسر ما يزيد عن مثلي ما فسره العامل الثاني من تباين. وهذا مؤشر على تحقق افتراض أحادية البعد للاختبار في صورته المكونة من (٥٠) فقرة، أي أن الاختبار يقيس سمة واحدة (Hulin, Drasgow & Parson, 1983; Hambleton & Swaminathan, 1985; Hattie, 1985; Lord, 1980).

كما أمكن التحقق من افتراض أحادية البعد من خلال استخدام ما يعرف باختبار "الهضبة" (Scree Plot) الذي يظهر في الشكل رقم (١).

يلاحظ من الشكل رقم (١)، أن الجذر الكامن للعامل الأول يتميز بشكل واضح عن بقية الجذور الكامنة للعوامل الأخرى. كما يلاحظ أن هناك انحداراً واضحاً في التمثيل البياني بين العامل الأول والذي يليه، وكذلك استقراراً وتقارباً في قيم الجذور الكامنة لبقية العوامل، مما يؤكد تحقق افتراض أحادية البعد في بيانات الاختبار.



الشكل رقم (١)
التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل المكونة للاختبار على البيانات الكلية

ثبات الأداة

تم تقدير ثبات الاختبار النظري (Reliability Theoretical)، والثبات الإمبريقي/التجريبي (Reliability Empirical) للاختبار بصورته الأولية قبل مطابقة الفقرات والأفراد لتوقعات النموذج اللوجستي ثنائي المعلم باستخدام برمجية MG3–Bilog، وكذلك تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي (كودرد رتشاردسون– 20 (KR_20)) للاختبار باستخدام برمجية SPSS، وكذلك تم استخدام مؤشرات الثبات السابقة نفسها ولكن بعد مطابقة الفقرات لتوقعات النموذج المستخدم. كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
معاملات الثبات النظري والتجريبي لفقرات الاختبار والاتساق الداخلي وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية الاستجابة للمفردة

معامل الثبات		
النظري	التجريبي	الاتساق الداخلي KR_20
٠,٨٣١	٠,٨٩٥	٠,٨٦٣

يتبين من الجدول رقم (٢)، أن معامل الثبات التجريبي، الذي يعتمد على كيفية تقدير علامات القدرة، أعلى من معامل الثبات النظري، الذي يعتمد على تقديرات معالم الفقرة للاختبار وفق توقعات النموذج اللوجستي ثنائي المعلم. كما يلاحظ أن هناك شبه تطابق بين قيمتي معاملي الثبات النظري للاختبار، ومعامل الاتساق الداخلي للاختبار نفسه من جهة أخرى. وتشير هذه القيم إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة في قياسه للسمة موضع الاهتمام.

إجراءات التنفيذ

– لأغراض هذه الدراسة تم الاطلاع على البيانات المتوافرة في مركز الحاسوب التابع لجامعة آل البيت، التي تمثل بيانات تطبيق الاختبار على جميع الطلبة الجدد المقبولين في برنامج البكالوريوس في جامعة آل البيت، والذين تقدموا على النماذج المختلفة لاختبار المستوى في الحاسوب الذي تقدمه الجامعة للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

– تمكن الباحث من الحصول على أكبر عدد ممكن من المفحوصين الذين تقدموا على نفس النموذج من الاختبار، الذين مثلوا عينة الدراسة الحالية.

– تم الحصول على الإجابات المتعلقة ببعض التساؤلات حول اختبارات المستوى في الحاسوب التي تقدمها جامعة آل البيت، مثل: مم يتكون الاختبار؟ ماذا يقيس؟ من يقوم

بإعداده؟ وكيف يقدم للمفحوص؟ وكيف يصحح؟

– وللإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، عولجت البيانات إحصائيا باستخدام البرمجيات الملائمة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام ثلاث برمجيات إحصائية (MG3–Bilog, SPSS, LDID) على الترتيب ،وذلك على النحو الآتي:

تم التحقق من افتراض أحادية البعد للاختبار من خلال إجراء تحليل عاملي للبيانات باستخدام تحليل المكونات الرئيسة بواسطة برمجية (SPSS). وتم التحقق من افتراض حسن المطابقة (Goodness–of–Fit–Test) لبيانات الدراسة وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم من خلال برمجية (Bilog–MG3) وباستخدام اختبار مربع كاي (χ٢) عند مستوى الدلالة (α =٠,٠١) كما تم تقدير معالم الفقرات الصعوبة، التمييز وقدرات المفحوصين باستخدام طريقة الأرجحية العظمى الهامشية (Marginal Maximum Likelihood, MML) من خلال البرمجية نفسها (Zimowski et al., 1996). ولحساب مؤشر Q3 في الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار، استخدمت برمجية مؤشرات الارتباط الموضعي للفقرات الثنائية (A Computer Program for Local dependence Indices for Dichotomous Items, LDID) (Kim et al., 2005).

نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "هل تختلف نسبة عدد أزواج فقرات الاختبار، التي تظهر ارتباطًا موضعيًا، وفق مؤشرQ3، باختلاف مستوى القدرة لدى أفراد عينة الدراسة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم إتباع وتطبيق المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: تم التحقق من افتراض حسن المطابقة (test– Fit–of –goodness) لبيانات الدراسة، إذ أُدْخِلَت البيانات الخاصة باستجابة أفراد عينة الدراسة (١١٠٨) طالبٍ وطالبة عن فقرات اختبار المستوى في الحاسوب الذي تقدمه جامعة آل البيت للطلبة المستجدين في مرحلة البكالوريوس خلال العام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، والمكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من أربعة بدائل، على برمجية (MG3 – Bilog)، وتم استخراج النتائج وفق هذه البرمجية حسب الخطوات الآتية:

– أفرزت نتائج التحليل عند استخدام البرنامج للمرة الأولى على البيانات الخام ومن خلال إحصائي مربع كاي (2χ) عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١) عدم مطابقة استجابات (٣٢) مفحوصًا لتوقعات النموذج اللوجستي ثنائي المعلم (2-PLM)، حيث كان مقدار الاحتمالية لبعضهم أقل من ٠,٠١ (Fit probability < 0.01). في حين كان مقدار الخطأ في تقدير القدرة لبعضهم الآخر كبيراً، وهذا ما دلل عليه تعذر البرنامج في حساب الخطأ المعياري لقدراتهم من خلال إعطاء القيمة (٩٩٩,٠٠٠*) كمؤشر على ذلك، لذا تم حذف استجاباتهم والإبقاء على (١٠٧٦) مفحوصًا.

– ثم أعيد التحليل لاختبار مدى مطابقة فقرات الاختبار للنموذج اللوجستي ثنائي المعلم المستخدم في الدراسة الحالية، إذ أظهرت نتائج التحليل في المرة الثانية والخاصة بمطابقة الفقرات من خلال اختبار مربع كاي عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)عدم مطابقة (٦) فقرات للنموذج، حيث كانت قيمة احتمالية المطابقة لكل منها أقل من ٠,٠١ وهي الفقرات ذات الأرقام التسلسلية (١٧، ١٨، ٢٣، ٤٢، ٤٤، ٤٧).

– بعد حذف الفقرات الست غير المطابقة للنموذج اللوجستي ثنائي المعلم في الخطوت السابقة، تم إعادة التحليل للحصول على تقديرات نهائية لكل من معالم الفقرات وقدرات المفحوصين. وهكذا تم اعتماد بقية فقرات الاختبار لغايات إكمال تحليل نتائج الدراسة، فقد تكون الاختبار في صورته النهائية المعتمدة من (٤٤) فقرة، وشكلت فقرات الاختبار المعتمدة ٨٨٪ من فقرات اختبار المستوى في الحاسوب في جامعة آل البيت.

المرحلة الثانية: تم تقدير كل من معالم الفقرات (معلم الصعوبة، معلم التمييز) ومعالم القدرة للمفحوصين باستخدام طريقة الأرجحية العظمى الهامشية (MML) من خلال نفس البرمجية، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
قيم تقديرات معلم الصعوبة ومعلم التمييز لفقرات الاختبار المعايرة وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم، والمكون في صورته النهائية من (٤٤) فقرة

رقم الفقرة	معلم الصعوبة	معلم التمييز	رقم الفقرة	معلم الصعوبة	معلم التمييز
١	٠,٤١٧	٠,٥٣٦	٢٦	٠,٣٣٨	٠,٣٠١
٢	٠,١٤٠	٠,٣٦١	٢٧	١,٨٣٣	٠,٣٨٢
٣	٠,٥٥٣	٠,٥٢١	٢٨	-١,١٤٠	٠,٣٧٣
٤	٠,١١٣	٠,٣٢١	٢٩	٠,٩٥٢	٠,٣٤٢
٥	١,١٦٠	٠,٣٣٢	٣٠	١,٢١١	٠,٩٣٠
٦	١,٧٩٢	٠,٤٤٣	٣١	٠,٢٢٣	٠,٩٢١
٧	٠,٢٣٧	٠,٣٤٢	٣٢	١,٩٦٢	٠,٣٦٤
٨	٠,٣٥١	٠,٤٦٠	٣٣	٢,٢٥١	٠,٢٤٢
٩	-٠,٧٧٢	٠,٣٢٩	٣٤	٠,٧٠٢	٠,٢٧٢

تابع الجدول رقم (٣)

رقم الفقرة	معلم الصعوبة	معلم التمييز	رقم الفقرة	معلم الصعوبة	معلم التمييز
١٠	١,٨٦٩	٠,٤٨٥	٣٥	-٠,٠٤٦	٠,٦١١
١١	٠,٣١٠	٠,٤٤٠	٣٦	٠,٠٧٢	٠,٦٠٨
١٢	-٠,٥٠١	٠,٥٠٦	٣٧	-٠,٥٧٣	١,٠٦٤
١٣	-٠,٢١٨	٠,٤٣٧	٣٨	٠,٤٣٩	٠,٣٤٦
١٤	٠,٦٤١	٠,٣٠٥	٣٩	-١,٣٨٦	٠,٧٦٦
١٥	-٠,٩٢٦	١,٤٠٢	٤٠	-١,٢٤٧	٠,٥٧٣
١٦	-٠,٦١٥	٠,٤٥١	٤١	-١,٢٤٧	٠,٥٨٧
١٩	٠,١٠١	٠,٣٢٢	٤٣	-٠,٤٥٢	٠,٤٥٠
٢٠	٠,٣٥٨	٠,٤٣٨	٤٥	-٠,٦٠٤	٠,٨٨٠
٢١	٢,١٠٥	٠,٣١٤	٤٦	-٠,٨٣٠	١,٤٦٨
٢٢	٠,٩١١	٠,٤٣٠	٤٨	-١,٠١٧	١,٢٧٨
٢٤	١,٧٦٨	٠,٥١٨	٤٩	١,٨٦٦	٠,٢٧٥
٢٥	-١,١١٦	١,٤٠١	٥٠	-٠,٧٣٧	١,٢٣٢

يتبين من الجدول رقم (٣)، أن قيم معلم الصعوبة تتراوح بين -١,٣٨٦ و٢,٢٥١، فيما تراوحت قيم معلم التمييز بين ٠,٢٤٢ و١,٤٦٨، مما يشير إلى أن القيم التي أفرزتها بيانات الدراسة الحالية تتمتع بدقة مقبولة.

المرحلة الثالثة: تم أيضاً تقدير معلم القدرة، باستخدام طريقة الأرجحية العظمى الهامشية (MML) من خلال البرمجية نفسها. ويبين الجدول رقم (٤) معالم قدرات المفحوصين والأخطاء المعيارية في تقديرها لفقرات الاختبار في صورته النهائية المعتمدة (٤٤) فقرة طابقت توقعات النموذج اللوجستي ثنائي المعلم، علماً بأن الباحث قام بحذف أدنى خمس علامات خام من البيانات (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤)؛ بسبب عدم احتساب قيمة الخطأ المعياري لتقدير القدرة من خلال برمجية (Bilog – MG3) لهذه العلامات.

الجدول رقم (٤)
العلامات الخام ومعالم قدرات المفحوصين والأخطاء المعيارية في تقديرها لفقرات الاختبار في صورته النهائية المعتمدة (٤٤) فقرة

العلامة الخام	القدرة	الخطأ المعياري للقدرة	العلامة الخام	القدرة	الخطأ المعياري للقدرة
١٥	-١,٩٢١	٠,٥٠٠	٣٣	٠,٢٨٢	٠,٣٧٠
١٦	-١,٧٤٠	٠,٤٧١	٣٤	٠,٤١١	٠,٣٨٠
١٧	-١,٥٧٠	٠,٤٥١	٣٥	٠,٥٧١	٠,٣٩١
١٨	-١,٤١٢	٠,٤٤٠	٣٦	٠,٦٨٣	٠,٤٠٠
١٩	-١,٢٧٠	٠,٤٣٠	٣٧	٠,٨٩٢	٠,٤٢٠
٢٠	-١,١٢٠	٠,٤٢٢	٣٨	١,٠٣١	٠,٤٤١
٢١	-١,٠١١	٠,٤١١	٣٩	١,١٩٠	٠,٤٥٠
٢٢	-٠,٨٦٠	٠,٤٠١	٤٠	١,٢٢٤	٠,٤٦١
٢٣	-٠,٧٣٣	٠,٣٩٤	٤١	١,٣١١	٠,٤٧٢

تابع الجدول رقم (٤)

العلامة الخام	القدرة	الخطأ المعياري للقدرة	العلامة الخام	القدرة	الخطأ المعياري للقدرة
٢٤	-٠,٦٠٢	٠,٣٩٣	٤٢	١,٥٢٢	٠,٤٩٠
٢٥	-٠,٤٩٤	٠,٣٨١	٤٣	١,٧٠١	٠,٥٢٢
٢٦	-٠,٣٧٠	٠,٣٨١	٤٤	١,٨٩٣	٠,٥٣١
٢٧	-٠,٢٥١	٠,٣٧٠	٤٥	٢,١١٠	٠,٥٤١
٢٨	-٠,١٣٠	٠,٣٧٠	٤٦	٢,٣٠٠	٠,٥٦٠
٢٩	-٠,٠٢٠	٠,٣٧٠	٤٧	٢,٥٢٠	٠,٥٨٠
٣٠	٠,٠٨١	٠,٣٧٠	٤٨	٢,٨٤١	٠,٦١٠
٣١	٠,١٣٤	٠,٣٧٠	٤٩	٣,٠٧٠	٠,٦٤٠
٣٢	٠,١٩١	٠,٣٧٠			

يتبين من الجدول رقم (٤)، أن قيم معالم القدرة للمفحوصين على الاختبار بصورته النهائية (٤٤) فقرة، تراوحت بين -١,٩٢١ و٣,٠٧٠، للعلامتين الخام ١٥ و٤٩ على الترتيب. كما يلاحظ من الجدول، تناقص قيم الخطأ المعياري كلما انتقلنا من مستويات القدرة الدنيا إلى العليا، ثم يبدأ بعد ذلك بالزيادة مع زيادة مستويات القدرة.

المرحلة الرابعة: تم استخدام البرمجية الإحصائية (LDID) للكشف عن أزواج فقرات الاختبار التي تظهر ارتباطًا موضعيًا، وفق مؤشرQ3. وهي برمجية مكتوبة بلغة فورتران (FORTRAN) وتحتاج عند تشغيلها إلى ثلاثة ملفات رئيسة، وذات تسميات محددة تشترطها البرمجية لكل ملف، وهي:

١- ملف (LDID.DAT) الذي يضم البيانات الخام (استجابات المفحوصين، وعدد الفقرات) بعد إجراء عملية المطابقة لتوقعات النموذج اللوجستي ثنائي المعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

٢- ملف (LDID.PAR) الذي يضم معالم الفقرات المقدرة (معلم الصعوبة، ومعلم التمييز) التي تم احتسابها من خلال برمجية، (Bilog-MG3) في المرحلة الثانية السابقة.

٣- ملف (LDID.SCO) الذي يضم قدرات المفحوصين المقدرة من خلال برمجية (Bilog-MG3) حسب المرحلة الثالثة من الدراسة الحالية.

وبعد تنظيم الملفات الثلاثة في برمجية (LDID) كان لابد من تحديد نقطة قطع؛ كحد فاصل بين أزواج الفقرات التي تظهر ارتباطًا موضعيًا، وتلك التي لا يوجد بينها ارتباط موضعي (مستقلة)، واعتماداً على هذه البرمجية تم اعتماد القيمة المطلقة للعدد ٠,٠٥ (٠,٠٥) كحد فاصل بين أزواج الفقرات التي بينها ارتباط موضعي عن غيرها من الفقرات. فقيم مؤشر Q3 الأعلى من ٠,٠٥ بين أزواج الفقرات تعدّ مؤشراً على الارتباط الموضعي بين تلك الفقرات،

والقيمة الموجبة لمؤشر Q3 تعني أن إجابة فقرة ما تؤثر إيجابياً في إجابة فقرة أخرى، فيما تعني القيمة السالبة لمؤشر Q3 أن إجابة الفقرة تؤثر سلباً في إجابة فقرة أخرى تقارن معها.

والجدول رقم (٥)، يبين قيم مؤشر Q3 لأول فقرتين (الأولى، والثانية) مع باقي فقرات اختبار المستوى في الحاسوب الذي تقدمه جامعة آل البيت، والمكون في صورته النهائية المعتمدة من (٤٤) فقرة، طابقت توقعات النموذج اللوجستي ثنائي المعلم.

الجدول رقم (٥)
قيم مؤشر Q٣ لأول فقرتين من فقرات اختبار المستوى في الحاسوب الذي تقدمه جامعة آل البيت، مع باقي فقرات الاختبار، والمكون في صورته النهائية المعتمدة من (٤٤) فقرة

قيم مؤشر Q3	أزواج الفقرات (الفقرة الثانية، مع بقية فقرات الاختبار)	قيم مؤشر Q3	أزواج الفقرات (الفقرة الأولى، مع بقية فقرات الاختبار)
-٠,٠٢٩	(٤,٢)	-٠,٠٠٢	(٢,١)
-٠,٠٨٠	(٤,٢)	-٠,٠٤٤	(٣,١)
-٠,٠٠٥	(٥,٢)	-٠,٠١٣	(٤,١)
٠,٠٠٨	(٦,٢)	٠,٠٠٦	(٥,١)
٠,٠٠٧	(٧,٢)	٠,٠٢٣	(٦,١)
٠,٠٤٣	(٨,٢)	-٠,٠٣٧	(٧,١)
-٠,٠٢٧	(٩,٢)	٠,٠٠٥	(٨,١)
-٠,٠٤٣	(١٠,٢)	-٠,٠٤٠	(٩,١)
٠,٠١٢	(١١,٢)	-٠,٠٦١	(١٠,١)
-٠,٠٠٦	(١٢,٢)	٠,٠١١	(١١,١)
-٠,٠٠٥	(١٣,٢)	-٠,٠١٥	(١٢,١)
٠,٠٣٣	(١٤,٢)	-٠,٠٢٤	(١٣,١)
-٠,٠٦٦	(١٥,٢)	-٠,٠٠٣	(١٤,١)
-٠,٠٥٦	(١٦,٢)	٠,٠٢١	(١٥,١)
٠,٠١٩	(١٩,٢)	٠,٠٧٤	(١٦,١)
٠,٠١٦	(٢٠,٢)	-٠,٠٦٣	(١٩,١)
-٠,٠٧٤	(٢١,٢)	-٠,٠٤٩	(٢٠,١)
-٠,٠٢٣	(٢٢,٢)	-٠,٠٢٦	(١٩,١)
-٠,٠٠٣	(٢٤,٢)	-٠,٠١٣	(٢١,١)
٠,٠٠١	(٢٥,٢)	-٠,٠٠٢	(٢٤,١)
٠,٠١٧	(٢٦,٢)	-٠,٠٤٦	(٢٥,١)
٠,٠٠٢	(٢٧,٢)	-٠,٠٢٤	(٢٦,١)
٠,٠٢٤	(٢٨,٢)	-٠,٠٤٤	(٢٧,١)
-٠,٠٠٤	(٢٩,٢)	٠,٠١٨	(٢٨,١)
٠,٠٤٧	(٣٠,٢)	٠,٠١١	(٢٩,١)
٠,٠٠١	(٣١,٢)	٠,٠٣٥	(٣٠,١)
٠,٠١٩	(٣٢,٢)	-٠,٠٣٣	(٣١,١)
-٠,٠٦٨	(٣٣,٢)	٠,٠١٣	(٣٢,١)
٠,٠٣٤	(٣٤,٢)	-٠,٠١١	(٣٣,١)
-٠,٠٢٧	(٣٥,٢)	-٠,٠٤٧	(٣٤,١)
-٠,٠٤٢	(٣٦,٢)	٠,٠٢٥	(٣٥,١)
-٠,٠٣٠	(٣٧,٢)	٠,٠١٣	(٣٦,١)

تابع الجدول رقم (٥)

قيم مؤشر Q3	أزواج الفقرات (الفقرة الثانية، مع بقية فقرات الاختبار)	قيم مؤشر Q3	أزواج الفقرات (الفقرة الأولى، مع بقية فقرات الاختبار)
-٠,٠٢٩	(٣٨,٢)	-٠,٠٠٣	(٣٧,١)
٠,٠١٦	(٣٩,٢)	-٠,٠٢٧	(٣٨,١)
-٠,٠٥٨	(٤٠,٢)	-٠,٠٥١	(٢٩,١)
٠,٠٥٦	(٤١,٢)	٠,٠٢٤	(٤٠,١)
٠,٠٤٣	(٤٣,٢)	-٠,٠٠٦	(٤١,١)
٠,٠١٧	(٤٥,٢)	-٠,٠٠٧	(٤٣,١)
٠,٠٧٥	(٤٦,٢)	-٠,٠٥٢	(٤٥,١)
-٠,٠٣٣	(٤٨,٢)	-٠,٠٥١	(٤٦,١)
-٠,٠٢٦	(٤٩,٢)	٠,٠١٣	(٤٨,١)
٠,٠٢٧	(٥٠,٢)	-٠,٠٠٥	(٤٩,١)
		-٠,٠٣٧	(٥٠,١)

يتبين من الجدول رقم (٥)، وجود قيم موجبة وأخرى سالبة للمؤشر Q3؛ وهذا يعني أن هناك بعض الفقرات تؤثر إيجابيا في إجابة فقرة أخرى، وكذلك وجود بعض الفقرات المرتبطة التي تؤثر سلباً في إجابة فقرة أخرى. وبنفس الطريقة السابقة، تم حساب مؤشر Q3 لبقية أزواج فقرات الاختبار، والمكون في صورته النهائية من (٤٤) فقرة.

ولحساب نسبة عدد أزواج الفقرات التي تظهر ارتباطًا موضعيًا وفق برمجية (LDID) باستخدام مؤشر Q3، تم اعتماد المعادلة الآتية:

نسبة عدد أزواج الفقرات التي تظهر ارتباط موضعي = عدد أزواج الفقرات التي تظهر ارتباطًا موضعيًا/عدد أزواج الفقرات المستخدمة (٤٤) فقرة. وعليه، فإن نسبة عدد أزواج الفقرات التي أظهرت ارتباطًا موضعيًا، وفق مؤشرQ3، بلغت ٠،١٣٥ تقريبا.

المرحلة الخامسة: تم تقسيم بيانات الدراسة إلى ثلاثة مستويات للقدرة، وهي: قدرات مرتفعة، وقدرات متوسطة، وقدرات متدنية، بواقع ٢٠٠ مفحوص لكل قدرة، ومن ثم تم حساب مؤشر Q3 بين أزواج الفقرات عند كل مستوى من مستويات القدرة الثلاثة، ثم تم حساب نسبة عدد أزواج الفقرات التي بينها ارتباط موضعي، ولكل مستوى من مستويات القدرة الثلاثة، كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

يلاحظ من الجدول رقم (٦)، أن هناك اختلافاً في نسبة عدد أزواج فقرات الاختبار التي تظهر ارتباطًا موضعيًا، وفق مؤشر Q٣، باختلاف مستوى القدرة لدى أفراد عينة الدراسة، إذ تنخفض هذه النسبة بانخفاض مستوى القدرة للمفحوصين. كما يتبين أن الفرق في النسب عند الانتقال من مستوى القدرات المتدنية إلى مستوى القدرات المتوسطة قد بلغ (٠,٠٥٧)، في حين بلغ الفرق في النسب عند الانتقال من مستوى القدرات المتوسطة إلى

مستوى القدرات العالية (٠,٠٢١).

الجدول رقم (٦)
نسبة عدد أزواج الفقرات التي بينها ارتباطا موضعياً لكل مستوى من مستويات القدرة الثلاثة، باستخدام مؤشرQ3

مستويات القدرة	القدرات المرتفعة	القدرات المتوسطة	القدرات المتدنية
النسبة	٠,٢٢٢	٠,٢٠١	٠,١٤٤

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "ما مدى تحقق افتراض أحادية البعد (Unidimensionality) في بيانات الدراسة؟ وما علاقة هذا الافتراض بافتراض الاستقلال الموضعي لنظرية الاستجابة للمفردة؟".

تم التحقق من افتراض أحادية البعد لنظرية الاستجابة للمفردة من خلال إجراء تحليل عاملي لبيانات الدراسة المتعلقة باستجابات (١١٠٨) مفحوص عن (٥٠) فقرة تمثل اختبار المستوى في الحاسوب في جامعة آل البيت، وذلك كما تم توضيحه في الجدول رقم (١) من الدراسة الحالية، بطريقة تحليل العوامل الرئيسة (Principle Components Analysis, PCA)، إذ أفرز التحليل، وجود (١٨) عاملاً كانت قيم جذرها الكامن (Eigenvalues) أكبر من الواحد صحيح، وفسرت جميع العوامل ٥٠,٧٥٥٪ من التباين الكلي.

وتبين من الجدول رقم (١)، أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بلغت ٤,٣١٦ وهو يفسر ما نسبته ٨,٦٣٢٪ من التباين الكلي، وهي قيمة مرتفعة إذا ما قورنت مع قيم الجذور الكامنة لبقية العوامل. أما العامل الثاني فقد بلغت قيمة جذره الكامن ٤,١٢٣ وفسرت ما نسبته ٤,١٢٣٪ من التباين، بمعنى أن العامل الأول فسر ما يزيد عن مثلي ما فسره العامل الثاني من تباين. وهذا مؤشر على تحقق افتراض أحادية البعد للاختبار بصورته المكونة من (٥٠) فقرة، أي أن الاختبار يقيس سمة واحدة (Hulin, Drasgow & Parson, 1983; Hambleton & Swaminathan, 1985; Hattie, 1985; Lord, 1980).

كما أمكن التحقق من افتراض أحادية البعد من خلال استخدام ما يعرف باختبار «الهضبة» (Scree Plot) الذي ظهر في الشكل رقم (١) السابق.

وبعد ذلك، قام الباحث بتقسيم الفقرات التي أظهرت ارتباطًا موضعيًا إلى ثلاث حالات: حالة الارتباط الموضعي المتدنية، حيث يكون فيها عدد الفقرات التي بينها ارتباط موضعي يساوي ١٠، وحالة الارتباط الموضعي المتوسطة، حيث يكون فيها عدد الفقرات التي بينها ارتباط موضعي يساوي ١٥، وحالة الارتباط الموضعي المرتفعة، حيث يكون فيها عدد

الفقرات التي بينها ارتباط موضعي يساوي ٢٠. وتم إجراء تحليل عاملي لحالات الارتباط المختلفة (متدني، متوسط، ومرتفع) باستخدام طريقة تحليل العوامل الرئيسة (PCA). ويبين الجدول رقم (٧) قيم الجذر الكامن، ونسبة التباين المفسر للعامل الأول والعامل الثاني، وناتج قسمة الجذر الكامن للعامل الأول على الجذر الكامن للعامل الثاني، بعد مطابقة بيانات الدراسة لتوقعات النموذج اللوجستي ثنائي المعلم، وكذلك يبين الجدول متوسط قيم مؤشر Q3 لحالات الارتباط المختلفة.

الجدول رقم(٧)
خلاصة نتائج التحليل العاملي، ومتوسط قيم مؤشرQ3، لحالات الارتباط المختلفة.

رقم العامل		حالات الارتباط			
		لا يوجد	مرتفع	متوسط	متدني
العامل الأول	الجذر الكامن	٣,٩٦٠	٣,٦٨٣	٣,٥٤١	٣,٢٧١
	التباين المفسر	١٢,٧٧٢	١٢,٠٨٢	١١,٧٦٧	١١,٥٥٤
العامل الثاني	الجذر الكامن	١,٦٣٣	١,٦٥٥	١,٥٩١	١,٥٤١
	التباين المفسر	٥,١٦٧	٥,٥٠١	٥,٤٢٥	٥,٢١٩
	ناتج القسمة	٢,٤٢٥	٢,٢٢٥	٢,٢٢٦	٢,١٢٣
	عدد الفقرات(n)	٤٤	٤٤	٤٤	٤٤
	متوسط قيم مؤشر Q3	٠,٠٠٠	-٠,٠١٢	-٠,٠١٤	-٠,٠١٢
	(القيمة المتوقعة)*	(-٠,٠٢٣)	(-٠,٠٢٣)	(-٠,٠٢٣)	(-٠,٠٢٣)

*القيمة المتوقعة لمؤشرQ٣ هي (-١/ n-١)

يتبين من الجدول رقم (٧)، أن قيم التباين المفسر للعامل الأول كانت عالية لجميع حالات الارتباط الثلاثة، ولحالة الاستقلال الموضعي للفقرات، مقارنة مع ما يفسره العامل الثاني لتلك الحالات. كما كانت قيم الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني (ناتج القسمة) أعلى من ٢ لجميع الحالات، وهذه المؤشرات تدل على تحقق افتراض أحادية البعد لجميع الحالات المختلفة (Hambleton & Swaminathan, 1985).

ومن جهة أخرى، يتبين من الجدول أن متوسطات قيم مؤشر Q3 كانت قريبة من القيمة المتوقعة لهذا المؤشر(١-n/١-)= ٠,٠٢٣- التي تعدّ محكاً لتحقق الاستقلال الموضعي، فكلما اقتربت متوسطات مؤشرQ3 من هذا المعيار وكانت سالبة، دلّت على عدم وجود فقرات بينها ارتباط موضعي (LID)، أي أن الفقرات مستقلة إحصائيا، والعكس صحيح. ومن ثمّ نستنتج أن تحقق افتراض أحادية البعد يضمن للباحث تحقق افتراض الاستقلال الموضعي (LII)، بمعنى أن كلا الافتراضين متكافئان.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على: "هل تختلف نسبة عدد أزواج فقرات الاختبار، التي تظهر ارتباطًا موضعيًا، وفق مؤشرQ3، باختلاف مستوى القدرة لدى أفراد عينة الدراسة؟"

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة عدد أزواج فقرات اختبار الحاسوب الذي تقدمه جامعة آل البيت، التي تظهر ارتباطًا موضعيًا، وفق مؤشر Q3، تختلف باختلاف مستوى القدرة لدى أفراد عينة الدراسة، وذلك عند تقسيم قدرة المفحوصين إلى ثلاثة مستويات (متدنية، متوسطة، ومرتفعة). إذ تبين أن هذه النسبة تنخفض بانخفاض مستوى القدرة للمفحوصين؛ وربما يعود السبب في هذا الاختلاف إلى قيمة نقطة القطع التي تم اعتمادها في هذه الدراسة، كمعيار لتحديد الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار المستخدم، والتي بلغت قيمتها ٠,٠٥ حسب برمجية (LDID). بينما في الدراسات السابقة التي أجريت حول هذا الموضوع (Balazs & Deboeck, 2006; Chen & Wang, 2007; Killer, Swaminathan & Sireci, 2003) كانت قيم المعايير المستخدمة في تحديد درجة الارتباط الموضعي بين أزواج الفقرات، مرتفعة نوعاً ما، وكان أقلها قيمةً هو (٠,١٠)؛ مما يجعل المعيار المستخدم في الدراسة الحالية مقبولاً في تحديد الارتباط الموضعي بين أزواج فقرات الاختبار. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بل وباتيسون ووايذرز (Bell & Pattison & Withers, 1988) والتي أظهرت نتائجها أنّ الارتباط الموضعي بين أزواج الفقرات، ينخفض بانخفاض مستوى قدرة المفحوصين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصّه: ما مدى تحقق افتراض أحادية البعد (Unidimensionality) في بيانات الدراسة؟ وما علاقة هذا الافتراض بافتراض الاستقلال الموضعي لنظرية الاستجابة للمفردة؟

أظهرت نتائج التحليل العاملي بطريقة تحليل العوامل الرئيسة (PCA)، بأن هنالك عاملاً وحيدًا طاغيًا، قام بشرح أكبر تباين ممكن مقارنة مع العوامل الأخرى، لاستجابات (١١٠٨) مفحوص، على فقرات الاختبار الكلية (٥٠) فقرة، حيث أفرز التحليل، وجود (١٨) عاملاً كانت قيم جذرها الكامن (Eigenvalues) أكبر من الواحد الصحيح، وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول ٤,٣١٦ وفسرت ما نسبته ٨,٦٣٢٪ من التباين الكلي، وهي قيمة مرتفعة إذا ما قورنت مع قيم الجذور الكامنة لبقية العوامل. أما العامل الثاني فقد بلغت قيمة جذره الكامن ٤,١٢٣ وفسرت ما نسبته ٤,١٢٣٪ من التباين، وهذا مؤشر على

تحقق افتراض أحادية البعد في بيانات الدراسة الحالية، وفق المؤشرات المعتمدة على أسلوب المكونات الرئيسة، وقد أشار لورد (Lord, 1980) إلى أن الفقرات تكون أحادية البعد، إذا كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول كبيرة مقارنة مع قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني، وبحيث تكون قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني قريبة من بقية الجذور الكامنة التي تليه. كما بين محك هاتي (Hattie, 1985) أن الفقرات تكون أحادية البعد، إذا كانت نسبة الفرق بين قيمتي الجذرين الكامنين الأول والثاني إلى الفرق بين قيمتي الجذرين الكامنين الثاني والثالث كبيرة، وهذا ينطبق على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

وكذلك فإن القيمة العالية لمعامل ثبات الاتساق الداخلي (KR_20) للاختبار في صورته الكلية (٥٠) فقرة، أظهرت مؤشرا لتحقق افتراض أحادية البعد وفقا لرأي كرونباخ (Cronbach, 1979; Hattie, 1985) إذ يرى أن معامل الثبات يعد مؤشراً جيداً لتحقق أحادية البعد ،لأنه يمثل متوسط كل من المعاملات النصفية الممكنة، (Split-half Coefficients) بالإضافة إلى أن (KR_20) تمثل القيمة المتوقعة بالنسبة للتباين المفسر من العوامل المشتركة (Factors Common) بين الفقرات عند ارتباط عينتين عشوائيتين من تجمع الفقرات الكلي.

وفيما يتعلق بحالات الارتباط المختلفة، أظهرت نتائج التحليل، أن قيم التباين المفسر للعامل الأول كانت عالية لجميع حالات الارتباط المختلفة، مقارنة مع ما يفسره العامل الثاني لتلك الحالات. وبالاعتماد على محك هامبلتون وسواميناثان (Hambleton & Swaminathan, 1985) الذي ينص على أن فقرات الاختبار تكون أحادية البعد، إذا كانت قيم الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني (ناتج القسمة) أعلى من ٢.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات قيم مؤشرQ3 كانت قريبة من القيمة المتوقعة لهذا المؤشر (٠,٠٢٣-) التي تعدّ محكاً لتحقق الاستقلال الموضعي، فكلما ابتعدت متوسطات مؤشر Q3 عن هذا المعيار وكانت سالبة، دلّت على تحقق الاستقلال الموضعي بين الفقرات، والعكس صحيح (Kim & Cohen & Lin, 2005).

ومن ثمّ خلصت نتائج الدراسة الحالية، إلى أن تحقق افتراض أحادية البعد يضمن للباحث تحقق افتراض الاستقلال الموضعي (LII)، بمعنى أن كلا الافتراضين متكافئان. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما ذكره هامبلتون وسواميناثان وروجرز (Hambleton et al., 1991) بأن افتراض أحادية البعد يكافئ افتراض الاستقلال الموضعي (LII). وكذلك اتفقت مع ما أشار إليه هلن وزملاؤه (Hulin et al., 1983) في قولهم بأن تحقق افتراض الاستقلال الموضعي يضمن أن تقيس مجموع الفقرات سمة واحدة، وأن أحادية البعد يضمن تحقق افتراض

الاستقلال الموضعي. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما ذكره كروكر وألجينا (Crocker & Algina, 1986) بأن المتطلب الأساسي لأي اختبار حتى يكون أحادي البعد، هو إمكانية عزو الارتباط الموضعي بين أزواج فقراته إلى سمة واحدة فقط. بمعنى أكثر تحديدًا، أن الاختبار يكون أحادي البعد إذا كانت فقراته مرتبطة إحصائيا لدى المجموعة الكلية للمفحوصين، وفقراته مستقلة إحصائيا عند كل مجموعة من المفحوصين الذين يشتركون في نفس القدرة. فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ميرا وروبن وسيرسي (Meara, Robin & Sireci, 2000) التي توصلت إلى أن افتراض الاستقلال الموضعي وافتراض أحادية البعد، هما افتراضان غير متكافئين.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة اهتمام القائمين على إعداد اختبارات المستوى في الحاسوب بجامعة آل البيت عند صياغتهم فقرات الاختبار، بأن تكون الفقرات مستقلة عن بعضها؛ بمعنى أكثر تحديدا، أن تكون الإجابة عن فقرة ما غير مرتبطة بالإجابة عن فقرة أخرى، بحيث يتم تجنب تكرار الخطأ، وتجنب جعل العقوبة مزدوجة أو تراكمية على الطالب عند استجابته على تلك الفقرات.

٢- إجراء دراسة مماثلة على أنواع أخرى من الاختبارات (فقرات الصواب والخطأ، فقرات إكمال الفراغ، فقرات المزاوجة، وغيرها)؛ لبيان درجة مساهمة أزواج فقراتها المختلفة في الارتباط الموضعي.

٣- استخدام مؤشرQ3 عند الكشف عن أزواج فقرات الاختبارات المتنوعة التي تظهر ارتباطًا موضعيًا؛ نظراً لدقة إجراءاته ونتائجه.

٤- الاستناد على برمجية (LDID)، ومحاولة الاستفادة من المؤشرات الأخرى التي تقدمها هذه البرمجية في الكشف عن الارتباط الموضعي بين أزواج الفقرات، بعد مطابقة البيانات المستخدمة لتوقعات نماذج نظرية الاستجابة للمفردة المختلفة.

المراجع

علام، صلاح الدين (١٩٨٦). **تطورات معاصرات في القياس النفسي والتربوي**. الكويت: كلية الآداب

كاظم، أمينة والشرقاوي، أنور والشيخ، سليمان وعبدالسلام، نادية (١٩٩٦). **اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

النعيمي، عزالدين (٢٠٠٩). مقارنة ثلاثة طرق للكشف عن انتهاك افتراض الاستقلال الموضعي في الاختبارات الوطنية لضبط نوعية التعليم في الأردن. **مجلة علوم إنسانية**، ٤١، ٢-١٥.

Allen, M. & Yen, W. (1979). **Introduction to measurement theory.** Monterey, California: Cole Publishing Company.

Balazs, K. & Deboeck, P. (2006). **Detecting local item dependence stemming from minor dimension.** Retrieved from: http:// www.stat.ucl.ac.be/IAP.

Bell, R., Pattison, P. & Withers, G. (1988). Conditional independence in a clustered item test. **Applied Psychological Measurement, 12,** 15-25.

Chen, C. & Wang, W. (2007). Effects of ignoring item interaction on item parameter estimation and detection of interacting items. **Applied Psychological Measurement, 31**(5), 388-411.

Chen, W. & Thissen, D. (1997). Local dependence indexes for item pairs using item response theory. **Journal of Educational and Behavioral Statistics, 22**, 265-289.

Clarke, R. (1986). Students approaches to learning in an innovative medical school: across- sectional study. **British Journal of Educational Psychology, 56**(3), 309-320.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). **Introduction to classical and modern test theory.** New York: CBS College Publishing.

Cronbach, J. (1979). **Essential of psychological testing.** New York: Harper & Row.

Dresher, A. (2003). **An empirical investigation of local item dependency in NAEP data.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (AERA) and the National Council on Measurement in Education (NCME) Held Between April 21 to 25, 2003, Retrieved from: http:// www.ets.org\legal\copyright.html.

Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30–item version of entwistle and trait's revised approaches to studying inventory. **British Journal of Educational Psychology, 67**(4), 529-539.

Embretson, S. & Reise, S. (2000). **Item response theory for psychologists.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Entwistle, N., & Kozeki, B. (1985). Relationships between School Motivation, approaches to studying, and attainment, among British and Hungarian Adolescents. **British Journal of Educational Psychology, 55**(2), 124-136.

Fennessy, L. (1995). **The impact of local dependencies on varions IRT outcomes.** Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts at Amherst. [Dissertation Abstract International, 65-03A, 899].

Frisby, C. (1991). A meta-analytic investigation of the relationship between grade level and mean scores on the cornell critical thinking test, Level X. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 23**(4), 162-170.

Gruijter, D. & Kamp, L. (2005). **Statistical test theory for education and psychology.** Retrieved December 30, 2005 from: www.leidenuniv.nl /~ gruijterdnmde.

Hambleton, R. (1989). **Principles and selected applications of item response theory.** New York: Macmillan Publishing Company.

Hambleton, R. & Swaminathan, H. (1985). **Item response theory: principles and applications.** Boston, MA: Kluwer Nij Publishing.

Hambleton, R., Swaminathan, H. & Rogers, J. (1991). **Fundamentals of item response theory.** Newbury Perk California: Stage publications.

Hattie, J. (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. **Applied Psychological Measurement, 9**(2), 139-164.

Hulin, C., Drasgow, F. & Parson, K. (1983). **Item response theory: Applications to psychological measurement.** Homewood, Illinois: Dow Jones–Irwin.

John, R. (1990). Reliability and replicability of the relationship of the approaches to studying questionnaire. **Studies in Higher Education, 15**(2), 155-168.

Killer, L., Swaminathan, H. & Sireci, S. (2003). Evaluating scoring procedures for context- dependent item sets. **Applied Measurement in Education, 16**(3), 207-221.

Kim, S., Cohen, A., & Lin, Y. (2005). **LDID: Local dependence indices for dichotomous items[1] [A Computer Program].** The University of Georgia: Scientific Software.

Lawson, D. & Brailovsky, C. (2006). The presence and impact of local item dependence on objective structured clinical examinations scores and the potential use of the polytomous, many- facet rash model. **Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics, 29**(8), 651-657.

Lee, Y. (2000). **Examining passage–related local item dependence (lid) using q3 indices in an EFL reading comprehension test.** (ERIC Document Reproduction Service No.ED458244).

Lord, F. (1980). **Application of item response theory to practical testing problems.** Hillsdate, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

McDonald, P. (1981). The dimensionality of tests and items. **British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 34,** 100-117.

Meara, K., Robin, F., & Sireci, S. (2000). Using multidimensional scaling to assess the dimensionality of dichotomous item data. **Multivariate Behavioral Research, 35**(2), 229-259.

Shen, L. (1997). **Quantifying item dependency by fisher's z.** Paper presented at the annual meeting of the american educational research association. Chicago, IL, March 24-28, 1997 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410241).

Skaggs, G. (2007). Bookmark locations and item response model selection in the presence of local item dependence. **Journal of Measurement, 8**(1), 65-83.

Yen, W. (1984). Effect of local item dependence on the fit and equating performance of the three-parameter logistic model. **Applied Psychological Measurement, 8,** 125-145.

Yen, W. (1993). Scaling performance assessments: strategies for managing local item dependence. **Journal of Educational Measurements, 30**(3), 187-213.

Zenisky, A., Hambleton, R., & Sireci, S. (2002). **Effects of local item dependent on the validity of irt items, tests, and ability statistics.** MCAT Monograph. Association of American Medical Colleges, Washington Retrieved from: http:// www.aamc.org/mcat.

Zimowski, M.F., Maraki, E., Mislevy, R.J. & Back, D. (1996). **BILOG-MG3: multiple group irt analysis and test maintenance for binary items [A Computer Program].** Chicago: Scientific Software.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن

د. فريال محمد أبو عواد
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية- الأونروا

د. انتصار خليل عشا
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية- الأونروا

أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن

د. فريال محمد أبو عواد
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية- الأونروا

د. انتصار خليل عشا
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية- الأونروا

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في عينة مكونة من (٦٠) طالبة من طالبات الصف السابع في مدارس عمان، موزعة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام الاختبار القبلي في التفكير التشعيبي بعد التحقق من الخصائص السيكومترية له باستخدام عدد من الإجراءات، وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي تم تطبيق الاختبار البعدي في التفكير التشعيبي على طالبات المجموعتين. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في كل مهارة من مهارات التفكير التشعيبي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والعناوين، في الاختبار كاملاً، وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات لطلبة المراحل الدراسية المختلفة، وإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول هذه الاستراتيجية على مادة دراسية مقررة يدرسها الطلبة، وعلى عينة من الطلبة الذكور، وعلى عينة من الطلبة الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: الحل الإبداعي للمشكلات، التفكير التشعيبي، طالبات الصف السابع.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٣/٢٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٢/٨م

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

The Effect of a Training Program Based on Creative Problem Solving on Developing Divergent Thinking on a Sample of 7th Graders in Jordan

Dr. Ferial M. Abu Awwad
Dept. of Educational & Psychology
Faculty of Education- UNRWA

Dr. Intisar K. Asha
Dept. of Educational & Psychology
Faculty of Education- UNRWA

Abstract

This study aimed at investigating the effect of a training program based on creative problem solving to a sample of 60 female students from the 7th graders in Amman, distributed into two groups: experimental group and control group, the equivalence of the groups was investigated before applying the program, using the pretest of divergent thinking after testing its psychometric properties using the suitable procedures, and after applying the experiment, the post test was applied on the two groups The findings showed a significant effect of the training program based on creative problem solving on every skill of the divergent thinking test: fluency, flexibility, originality, details, and titles, and on the whole test. The study recommended applying creative problem solving for the different grades, and conducting more similar researches on different grades and samples.

Key words: creative problem solving, divergent thinking, 7th graders.

أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن

د. فريال محمد أبو عواد
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية- الأونروا

د. انتصار خليل عشا
قسم التربية وعلم النفس
كلية العلوم التربوية- الأونروا

المقدمة

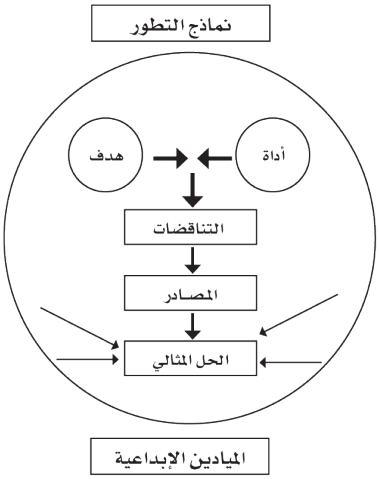
لما كان التقدم العلمي والتكنولوجي والحضاري الذي نعيشه اليوم، هو ثمرة لجهود مضنية للعديد من المبدعين، فإن العمل على استمرار هذا التقدم مرهون بإطلاق المزيد من الطاقات الإبداعية الكامنة لدى الأفراد، إذ إن هذا التقدم يتمخض عنه مشكلات في شتى مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، التي تحتاج إلى حلول إبداعية لا تتأتى إلا من خلال إعداد الفرد لمواجهة مثل هذه التحديات، لذا فإن الاهتمام بتربية الإبداع يعد هدفاً أساسياً من أهداف المؤسسات التربوية، بدءاً من رياض الأطفال، إلى المدرسة، فالجامعة، فالمؤسسات التي تحرص على الإبداع ولا سيما المؤسسات التجارية والعسكرية (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧).

وفي كثير من الأحيان يتعامل الفرد مع مشكلات صعبة جداً، وقد لا يستطيع التوصل إلى حلول سهلة لها، وعندما لا تساعده خبراته في هذا المجال، عليه أن يبحث عن حلول إبداعية في مكان آخر، فباستطاعة كل شخص إيجاد حلول للمشكلات البسيطة، أما المشكلات الصعبة فقد تكون بحاجة إلى أفكار إبداعية لمواجهتها، وفي الحياة المدرسية، يواجه جميع العاملين في هذا الميدان من مديرين ومعلمين وطلبة مجموعة من المشكلات التي يصعب عليهم أحياناً التعامل معها أو إيجاد حلول لها، ويرى سيدني بارنز Barnes أن حل المشكلات يتطلب تدريباً على النظرة الداخلية الوجدانية، مثل التدريب على الحساسية للمشكلات، وتنمية الوعي والإدراك والتأمل، كما يتطلب التدريب على النظرة الخارجية، مثل حل المشكلات واتخاذ القرار، فمن خلال النظر إلى الداخل يمكن الإحساس بالمشكلات والتحديات، بحيث يكون الفرد أكثر وعياً بما يحيط به، أما النظر إلى الخارج فيساعد على التغلب على المشكلات التي يتم اكتشافها، كما يرى بارنز أن حل المشكلات بطريقة إبداعية

لا يختلف اختلافاً جوهرياً من حيث خطواته وعملياته المنطقية عن خطوات التفكير العلمي إلا بمزيد من الخيال المدروس، ويدعو المتعلمين إلى زيادة الحماسة والصبر وعدم اليأس إذا وجدوا العمل بطيئاً أو شاقاً، وما عليهم إلا أن يتحركوا من مدخل إلى آخر، والسماح لأفكارهم بالتدفق حيثما تجد طريقها بوصفها استجابة للمثيرات، فإذا بدا الأمر غامضاً فإن بإمكانهم تفسيره كما يبدو لهم، والاستجابة دون قلق أو خوف طالما كانوا يؤدونه بالطريقة الصحيحة، ويدعو بارنز المعلمين إلى ضرورة شغل الطلبة وجذب اهتمامهم، وتنمية خيالهم، وإتاحة الفرصة لهم لكي ينمو نمواً إبداعياً في حدود بيئاتهم، وأن يستخدموا المادة الدراسية في توفير الخبرات والتمارين اللازمة لتنمية الإبداع، والعمل على سحب الأفكار من داخل أذهان التلاميذ، بدلاً من الصب في أذهانهم (الكناني، ٢٠٠٥).

ومن النظريات التي تناولت الحل الإبداعي للمشكلات نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (TRIZ)، وهي من النظريات الحديثة نسبياً في مجال الإبداع على الرغم من أن جذورها تعود الى الأربعينات من القرن المنصرم، وقد أجريت البحوث الأصلية في هذه النظرية على يد التشلر Altschullr الذي تنسب اليه هذه النظرية (أبو جادو، ٢٠٠٤).

كما قام رانتانين Rantaneen بتطوير نموذج عام لحل المشكلات يستند إلى مجالين في المعرفة هما: نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (TRIZ)، وعلم النفس المعرفي، وقد استخدم رانتانين نتائج الدراسات في مجال السلوك الإنساني لتطوير نموذج أكثر سهولة وقابلية للتطبيق، كما هو مبين في الشكل رقم (١).



الشكل رقم (١)
نموذج رانتانين لحل المشكلات (Rantaneen, 2002)

إذ يتبين من الشكل رقم (١) أن هذا النموذج يستند بشكل أساسي إلى نظرية تريز، إذ يوظف نماذج التطور والمبادئ الابتكارية التي تمثل حلولاً عامة للمشكلات في مختلف المجالات، كما يلاحظ أيضا الاعتماد على مفهوم التناقض الذي يشكل ركناً أساسياً في نظرية تريز جنبا إلى جنب مع مفهوم الحل الابتكاري للمشكلات، الذي يحدد الرؤية المستقبلية لما يمكن أن يكون عليه الوضع النهائي بعد الانتهاء من عملية الحل والتطوير، آخذين بعين الاعتبار ضرورة الإفادة من كافة المصادر الأساسية والثانوية التي يمكن استغلالها لحل المشكلة. وقد حاول "رانتانين" تحسين آلية عمل هذا النموذج من خلال تضمين كافة مراحل عملية الحل وأدواتها الظاهرة في هذا الشكل وهو ما توصلت إليه نتائج البحث والدراسة في علم النفس المعرفي (Rantaneen, 1999).

ومن النظريات الأخرى التي تناولت الحل الإبداعي للمشكلات نظرية أليكس أوسبورن (Osborn)، وقد عمل أوسبورن على تطوير نموذج الحل الإبداعي للمشكلات Creative Solving Problem (CPS) منذ ما يقارب (٥٠) عاماً، ومنذ ذلك الحين تكرر صقله واختباره حتى أصبح اليوم واحداً من أكثر الأساليب المستخدمة على نطاق واسع لإثارة التفكير الإبداعي، وأصبح من أكثر النماذج التي عنيت بها البحوث والدراسات، ففي دراسة تحليلية حديثة حول التدريب على الإبداع، وجد أن نموذج CPS يعد واحداً من أنجح برامج الإبداع المستخدمة في تغيير الاتجاهات، وتطوير مهارات التفكير المختلفة، وتعزيز مهارة حل المشكلات، ويشكل الإطار الذي ينظم المبادئ والإجراءات والأدوات التي يمكن تطبيقها لحل المشكلات المعقدة، ويعكس الطريقة التي ينهمك بها الناس بصورة طبيعية في التفكير الإبداعي، وهو يعمل على تنظيم هذه المبادئ والإجراءات والأدوات في مراحل، تتضمن: تقييم الوضع، وتوضيح المشكلة، وتوليد الأفكار، ووضع خطة عمل، ويمكن تطبيق هذا النموذج بشكل فردي أو ضمن مجموعات، وعندما يستخدم في مجموعات، فإنه يساعد على إنتاج أفضل الأفكار من قبل الأعضاء (Puccio, 2006).

وفي السياق ذاته يرى ترفنجر وإيزاكسون ودورفال (Treffinger, Isaksen, & Dorval, 2005) أن نموذج الحل الإبداعي للمشكلات يساعد في حل المشكلات وإدارة التغيير بشكل ابتكاري، فهو يوفر مجموعة من الأدوات سهلة الاستخدام للمساعدة في ترجمة الأهداف والأحلام إلى واقع، ويؤكدون أن هذا النموذج شائع الاستخدام من قبل المنظمات في جميع أنحاء العالم، وهو مدعوم بالكثير من البحوث، مع مئات من الدراسات التي نشرت حول فعاليته وتأثيره، ونظراً لما يتميز به من سهولة في التطبيق، فإنه قابل للاستخدام من قبل الأفراد والجماعات من مختلف الثقافات والظروف، كما يمكن أن يتكامل مع العديد من الأنشطة

التنظيمية، ويوفر أدوات جديدة أو إضافية مفيدة، ويستثير التغيرات المهمة والدائمة على المستوى الشخصي والمؤسسي، ويمكن أن يستخدم بفاعلية في التعامل مع المشكلات اليومية أو التحديات والصعوبات طويلة الأجل والفرص، وهو يساعد على إطلاق العنان لموهبة الابتكار والتركيز على التفكير الإيجابي البناء.

ويتكون أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات من ثلاث مراحل أساسية يمكن تلخيصها فيما يلي (أبو جادو، ٢٠٠٤):

المرحلة الأولى: يتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأساسية، وتبويبها من أجل عرضها للمناقشة في جلسة العصف الذهني.

المرحلة الثانية: تبدأ بقيام قائد النشاط بتوضيح كيفية العمل، ويطلب من الأفراد تجنب تقويم الأفكار التي يطرحها المشاركون، وتقبل أية فكرة مهما كانت خيالية أو وهمية، وتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار، مع الحرص على متابعة أفكار الآخرين والبناء عليها.

المرحلة الثالثة: يتم فيها تقويم الأفكار واختبارها عملياً، وقد تستغرق هذه المرحلة وقتاً طويلاً، إذ يمكن أن تظهر أفكار جديدة يمكن الإفادة منها.

وحدد أوسبورن مبدأين أساسيين وقواعد أربع لاستخدام العصف الذهني وفق هذا الأسلوب، هي:

– تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار، إذ يرى أن العقل الحصيف يضع قواعد يقيد فيها سيلان الأفكار لدى العقل المبدع، ويمكن التخلص من هذه القيود باستخدام المبدأ الذي يشار إليه بعمليات الكف، وتأجيل إصدار الأحكام على الأفكار المتدفقة.

– حجم الأفكار وعددها يزيد من رقيها، وقد صاغ أوسبورن هذه القاعدة متبنياً مبادئ المدرسة الترابطية، التي تفترض أن الأفكار هي سلسلة من مجموعة الروابط التي يتم ترتيبها بشكل هرمي، وتزداد فيها احتمالية ظهور الأفكار الأكثر شيوعاً، وحتى يتم الوصول إلى أفكار غير عادية أو أصيلة وإبداعية، ينبغي أن تزداد كمية الأفكار التي تعرض وتتدفق.

كما توصل أوسبورن إلى أربعة أساليب، يمكن عن طريقها الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات، هي:

– استبعاد نقد الأفكار بمجرد ظهورها، وتأجيل ذلك إلى وقت لاحق.

– عرض أية أفكار تخطر بالبال مهما كانت غريبة، إذ إن أصالتها تكمن في ذلك.

–تشجيع ظهور أكبر عدد ممكن من الأفكار المتدفقة.

–إنشاء الروابط بين الأفكار بمختلف الطرق، بهدف الوصول إلى الأفكار الإبداعية.

ويذكر أن استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات ولدت بادئ الأمر على يدي أوسبورن،

صاحب فكرة العصف الذهني، ثم جاء بارنز Barnes الذي كرس أربعين عاماً من حياته في قيادة الحلقات التدريبية في مجال تعليم التفكير والإبداع، ويقدم النموذج عادة في ست خطوات، هي (أبو جادو، ٢٠٠٤):

١- إيجاد المأزق Mess-Finding وتتضمن هذه الخطوة تلمس الميول والخبرات والاهتمامات، والأخذ في الاعتبار بعدد من الموضوعات العامة التي يمكن اعتمادها كنقاط بداية للحل الإبداعي للمشكلات، وتتضمن هذه الخطوة ترتيب المآزق حسب درجة إلحاحها واختيار الأكثر ملاءمة منها.

٢- إيجاد المعلومات Data-Finding وتؤدي هذه الخطوة إلى زيادة الوعي بالمأزق، من خلال جمع المعلومات المتوافرة، والمعارف والحقائق والمشاعر والأفكار والآراء والتساؤلات حول المأزق الذي تم تحديده في الخطوة السابقة، وتساعد هذه العملية في تحليل الموقف وتوضيحه والبدء في تحديد المشكلات المحتملة التي تتطلب الانتباه وبذل الجهد.

٣- إيجاد المشكلة Problem-Finding ويتم فيها الأخذ بالاعتبار بعدد من الأسئلة الممكنة أو الصياغات المحتملة للمشكلة المراد جمع المعلومات حولها، ويجب صياغة المشكلة بطريقة تقود إلى التفكير في العديد من الأفكار الجديدة والمثيرة.

٤- إيجاد الأفكار Idea-Finding وتتمثل في البحث عن الاستجابات أو الأفكار المحتملة للسؤال أو المشكلة، ويكون الهدف منها إيجاد أكبر عدد من الأفكار أو البدائل المقترحة.

٥- إيجاد الحل Solution-Finding وتتمثل هذه الخطوة في تحديد العديد من المعايير الممكنة لتقويم الأفكار، ومن ثم تحليل تلك الأفكار باهتمام وبطريقة منظمة، ويستفاد من هذه الخطوة في تقديم أفضل الاحتمالات الممكنة لحل المشكلة.

٦- إيجاد القبول Acceptance-Finding ويتم التركيز فيها على العناصر التي يمكن أن تؤثر في تطوير الاستخدام الناجح للحلول المقترحة، ويؤخذ في الاعتبار العديد من الجوانب التي يمكن أن تساعد أو تعوق الجهود المبذولة في حل المشكلة.

وبناء على ما سبق، يلاحظ التأكيد المستمر على تأثير هذا النموذج وفاعليته في استثارة التفكير، وبخاصة مهارات التفكير العليا، وفي هذا السياق يمكن الحديث عن التفكير التشعيبي، كأحد عناصر العملية الإبداعية من وجهة نظر فرانك وليامز Williams، فقد نظر إلى الإبداع باعتباره حصيلة تفاعل أربعة من المكونات المعرفية، هي: الأصالة، والمرونة، والطلاقة، والتفاصيل، مع أربعة من المكونات الانفعالية، تتضمن: الخيال، والمخاطرة، والتعقيد، وحب الاستطلاع، وأطلق على المكونات المعرفية الأربعة اسم التفكير التشعيبي، وهو يرى أن هذه المكونات تفسر كما يلي (الفرا، ٢٠٠٦):

– التفكير الطلق Thinking Fluent: ويتضمن توليد عدد من الاستجابات ذات الصلة التي تتمتع بالتدفق والنوعية، ويقاس كمياً بعدد الاستجابات والحلول والأفكار والنواتج التي يولدها الفرد.

– التفكير المرن Thinking Flexible: وفيه تتنوع الأفكار ويتمكن الفرد من الانتقال من فئة إلى أخرى، ويقاس كمياً بعدد الفئات أو الطرق التي يفكر بها الأفراد لإنتاج الاستجابات من خلال عدد الفئات أو اتجاهات التفكير.

– التفكير الأصيل Thinking Original: ويتضمن القدرة على إنتاج استجابات غير مألوفة، وأفكار ذكية، بعيداً عما هو واضح وظاهر، ويقاس كمياً بعدد الاستجابات غير المألوفة التي تتردد كثيراً في مجتمع الاستجابات وتمثل اتجاهات جديدة أو قفزة نوعية بعيداً عن المألوف.

– التفكير التفصيلي أو الموسع Thinking Elaborative: ويتضمن توسعة الفكرة، وتحسين الاستجابة لجعلها أكثر جمالاً ووضوحاً، ويقاس كمياً بعدد التفاصيل التي يمكن إضافتها لتحسين الاستجابات السابقة.

وقد وظفت الدراسة الحالية اختبار وليامز للتفكير التشعيبي بصورتيه أ، ب، علماً بأن بطارية اختبارات وليامز تستخدم على نطاق واسع في مدارس الولايات المتحدة الأميركية، للتعرف إلى المبدعين والموهوبين، وتقييم درجة الاستعداد الإبداعي المتوافر لدى الأطفال العاديين ذكوراً وإناثاً، بين عمر ست سنوات، وثماني عشرة سنة (الفرا، ٢٠٠٦)، كما يستخدمها المعلمون المهتمون بتنمية الإبداع لدى طلبتهم داخل صفوفهم.

وقد اهتمت الدراسة الحالية بطالبات الصف السابع الأساسي لأن هذا الصف يعبّر عن مرحلة انتقالية مهمة، خاصة وأن طلبة هذا الصف يمثلون مرحلة المراهقة المبكرة حسب تقسيم هافجهرست لمراحل النمو، وهم يمثلون بداية مرحلة العمليات المجردة في تقسيم بياجيه لمراحل النمو المعرفي، لذلك كان لا بد من الاهتمام بتكوين الأساس في تنمية التفكير وتنمية الشخصية وتطويرهما للمراحل اللاحقة.

ومن الجدير بالذكر أن نماذج الحل الإبداعي للمشكلات قد حظيت باهتمام العديد من الباحثين، وتناولها كثير منهم بالتحليل والتفسير واستقصاء أثر استخدامها في العديد من المتغيرات. وفيما يلي عرضٌ لأبرز هذه الدراسات.

في دراسة أجراها قناوي (١٩٩٣) بهدف استقصاء تأثير بعض استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الإبداعية، من خلال مادة اللغة العربية لدى طلبة الحلقة الثانية بمحافظة القاهرة، تم استخدام ثلاث استراتيجيات تدريبية: الحل الإبداعي للمشكلات، وتآلف الأشتات، والعصف الذهني، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام اختبارٍ للتعبير

الكتابي والإبداعي، وطريقة لتقدير الدرجات، ومقياس للتعبير الكتابي، وثلاث وحدات تدريبية متكاملة من مقرر الكتابة والنصوص من واقع محتوى اللغة العربية، وذلك بما يتلاءم ومتطلبات استراتيجيات الإبداع الثلاث، وتألفت عينة الدراسة من طلبة الصف الثاني بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وتم تقسيمها إلى أربع مجموعات، ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق الاختبارات على عينة الدراسة تطبيقاً قبلياً، ثم جرى تدريس الوحدات التدريبية المتكاملة للمجموعات التجريبية الثلاث، من خلال استراتيجيات مختلفة، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من التدريس، طبقت الاختبارات على عينة الدراسة تطبيقاً بعدياً. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية تطبيق الاستراتيجيات الثلاث في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية، وتفوق طلبة المجموعات التجريبية الثلاث على طلبة المجموعة الضابطة في هذه المهارات، وفي مهارات التعبير الكتابي الإبداعي.

وأجرت الجاسم (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير برنامج تدريبي في حل المشكلات في اكتساب خطوات حل المشكلات للطلاب المتفوقين، ومدى فعالية البرنامج في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتكونت العينة من (٤٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي بدولة البحرين، واستخدم في الدراسة الأدوات الآتية: مقياس الاستدلال على الأشكال، واختبار الذكاء اللغوي، ومقياس تقويم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين، واستبيانة اختبار الزملاء بالصف، واختبار حل المشكلات إبداعياً، وبرنامج استراتيجية حل المشكلات إبداعياً، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن أفراد المجموعة التجريبية اكتسبوا خطوات استراتيجية حل المشكلات إلى جانب تنمية قدرات التفكير الإبداعي، وتفوق البنون في المجموعة التجريبية على البنات في قدرتي الطلاقة والأصالة ولم تظهر فروق بين الجنسين في اكتساب خطوات حل المشكلات وفي قدرة المرونة.

أما الدراسة التي أجراها فليث ورنزولي ووستبرغ (Fleith, Renzulli, & Westberg, 2002) فقد هدف إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي للإبداع في تنمية التفكير التباعدي ومفهوم الذات لدى طلبة الصفوف الابتدائية في إنجلترا الجديدة، وقد اشتملت العينة على (٨) صفوف ثنائية اللغة و(٦) صفوف أحادية اللغة، وضمت الصفوف ثنائية اللغة طلبة برازيليين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ظهور تحسن طفيف في قدرات التفكير التباعدي لدى المجموعات التجريبية، تعزى لاستخدام برنامج الإبداع، كما أشارت المقابلات التي أجريت مع كل من المعلمين والطلبة إلى ثلاثة عناصر تساعد على توضيح كيفية تأثير البرنامج التدريبي في تنمية القدرة على التفكير التباعدي ومفهوم الذات، وهذه العناصر هي: تطبيق

البرنامج، ودرجة ثنائية اللغة لدى الطلبة البرازيليين، والشئون الثقافية.

أما الدراسة التي أجراها وانغ وهورنغ (Wang & Horng, 2002) فقد هدفت إلى استقصاء أثر التدريب على الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الإبداع والنمط المعرفي على (١٠٦) عاملٍ من العاملين في شركة صناعية كبيرة في تايوان، تطوع منهم (٧١) عاملاً لتلقي التدريبً على الحل الإبداعي للمشكلات، وقد قسموا إلى ثلاث مجموعات، تلقت كل مجموعة دورة تدريبية مدتها (١٢) ساعة تدريبية في حل المشكلات إبداعياً، متبوعة بجلستين للمتابعة امتدتا عبر سنة من الزمن، وقد تعرضت المجموعات إلى اختبار تورانس للتفكير الإبداعي ومؤشر النمط لمايرز–بريجز، وذلك قبل التجربة وبعد انتهائها، وقد تم الحصول على متوسط أداء العاملين في الشركة من إدارة الشركة في آخر ثلاث سنوات، وفي السنة التي تلت عملية التدريب. وبينت نتائج الدراسة أن درجات العاملين على الطلاقة والمرونة، كانت أعلى بعد التدريب، كما كان هنالك زيادة في عدد العاملين الذين صنفوا كانبساطيين على مؤشر النمط، وبعبارة أخرى كان هنالك زيادة ملموسة في عدد العاملين المشاركين في مشاريعَ الخدمة الحكومية بعد الاختبار القبلي، في حين لم يظهر مثل هذا التغيير لدى العاملين الذين لم يشاركوا في التدريب والذين بلغ عددهم (٣٥) عاملاً.

أما الدراسة التي أجراها عبد الكريم (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر العصف الذهني بأسلوب التعلم التعاوني لبعض المشكلات البيئية الأكثر خطورة، وسبل علاجها أو الحد من أضرارها على الإبداع، واستخدم فيها الأدوات التالية: استبيانة للتعرف إلى مدى وضوح مفهوم العصف الذهني لدى طلاب مجتمع الدراسة، واستبيانة أخرى لتحديد بعض المشكلات البيئية الأكثر خطورة، ودليل للطالب في المشكلات نفسها، واختبارًا للإبداع، وطبقت هذه الأدوات على عينة من طلبة العلوم بالسنة الأولى في كلية التربية بسلطنة عمان. وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة التفوق النسبي لطلاب المجموعة التجريبية الثانية، وعدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعة الأولى والثالثة، وعدم وضوح الفروق بين درجات المجموعات في اختبار الإبداع كان أقصاها عند مستوى (٥٪) لصالح المجموعة الثانية، وتبين أن هنالك إمكانية فعلية لتنمية الإبداع من خلال تدريس العلوم.

وقام أبو جادو (٢٠٠٣) بإجراء دراسة لاستقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز)، في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد تم اختيار عينة الدراسة من مدارس وكالة الغوث بطريقة قصدية من منطقة شمال عمان، كما تم اختيار مدرستين للطلاب ومدرستين للطالبات بالطريقة العشوائية البسيطة لاختيار أفراد العينة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة منها، واستخدم

في الدراسة أداتين هما: برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز) ومقياس تورانس للتفكير الإبداعي. وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي لصالح طلبة المجموعة التجريبية، فيما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو للتفاعل بين الطريقة والجنس.

أما الدراسة التي أجراها روسو (Russo, 2004) بهدف مقارنة استراتيجيات الإبداع والحل الإبداعي للمشكلات، على الطلبة ذوي الذكاء المتوسط والمرتفع، فقد تم فيها تقييم قدرات التفكير الإبداعي الآتية: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسيع، وقد تكونت العينة من (١٧) طالباً من طلبة الصفين الخامس والسادس من ذوي الذكاء المرتفع، و(٢٠) طالباً من طلبة الصفين الخامس والسادس من ذوي الذكاء المتوسط، تم تعريضهم إلى اختبارات تورانس اللفظية والشكلية، وذلك مرة قبل تطبيق البرنامج ومرة ثانية بعد التطبيق. وقد وجد تفاعلاً دالاًّ إحصائياً بين الأداء ومعامل الذكاء في الطلاقة اللفظية، فالطلبة ذوو الذكاء المرتفع، ارتفعت درجاتهم في الاختبار البعدي مقارنة بأدائهم على الاختبار القبلي، أما الطلبة ذوو الذكاء المتوسط فكانت درجاتهم في الاختبار القبلي مرتفعة، ولكنها انخفضت في الاختبار البعدي، وكان هنالك تفاعل ضعيف بين الأداء ومهارة التوسيع الشكلي، إذ كان هنالك ارتفاع في الدرجات على الاختبار البعدي بالنسبة للطلبة ذوي الذكاء المتوسط، وانخفاض في الدرجات بالنسبة للطلبة ذوي الذكاء المرتفع.

وأجرت واعر (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي للحل الإبداعي للمشكلات وأثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأسلوب التفكير لدي عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بالوادي الجديد، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الفرقة الرابعة شعبة (اللغة العربية، والطبيعة، والكيمياء، والرياضيات، واللغة الإنجليزية) للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤، وبلغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبةً من كلية التربية بالوادي الجديد بمتوسط عمري (١٩,٧) سنة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التفكير الإبداعي لحل المشكلات بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس كيرتون لأسلوب التفكير الإبداعي، مما يؤكد أن المهارات تنمو أما الأسلوب فيبقى ثابتاً نسبياً لا يتغير.

أما الدراسة التي قامت بها توفيق (٢٠٠٦) فقد هدفت إلى استقصاء مدى فعالية الاتجاه نحو التعلم التعاوني الذى تحدثه مواقف التعاون بين الطلبة، من خلال برنامج الأداء فى

الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة كلية التربية بالوادي الجديد، إذ تكونت عينة الدراسة من طلبة السنة الرابعة من شعب (اللغة العربية، والتاريخ، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والطبيعة، والكيمياء) خلال العام الدراسى ٢٠٠٥-٢٠٠٦، وبلغ عددهم (٢٧) طالباً وطالبة. وقد كان من أبرز نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً فى الحل الإبداعى للمشكلات عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلي والقياس البعدي بعد تطبيق البرنامج، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة للتخصصات العلمية والأدبية على مقاييس الدراسة.

والدراسة التي أجرتها الفرا (٢٠٠٦) هدفت إلى استقصاء أثر رواية القصة في تنمية الإبداع لدى عينة من أطفال الصف الرابع، المقيس باختباري وليامز للتفكير التشعيبي، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من الطالبات، في مدرستي البتراء وتماضر بنت عمرو التابعتين لمديرية عمان الأولى، وخُصِّصَتْ مجموعتان منهما لتكونا مجموعتين تجريبيتين والثالثة ضابطة، وبعد تطبيق الاختبار القبلي في التفكير التشعيبي والشعور التشعيبي على المجموعات، خضعت المجموعتان التجريبيتان لمستويين مختلفين من المعالجة القائمة على رواية القصة، تستند الأولى إلى المزاوجة بين رواية القصة وعشر من استراتيجيات ويليامز لتنمية الإبداع (التعبير الحدسي، والتمثيلات البصرية، وقائمة السمات، وأمثلة التغير، والبحث العشوائي المنظم، وتحمل الغموض، والمفارقة، والتشابهات، والتعديل من أجل النمو، والأسئلة الحثية)، وتستند المعالجة الثانية إلى المزاوجة بين رواية القصة وثلاث عشرة استراتيجية من استراتيجيات فورست لتنمية الإبداع (الدائرة القصصية، وسلاسل الجمل، وإيجاد القصص في الأغاني، والصورة بألف كلمة، والأمثال: حكايات حكمة بلا حبكة، والحكاية الأحجية: إعادة تجميع الأجزاء، وحكايات العبرة الشخصية، وتصميم الحبكة: إبداع قصص جديدة، والباب الأمامي: رحلة خيالية، ووصف حجر، والسيرة الذاتية لأي شيء جمع القصص العائلية، ويوم المهرجان القصصي). وبعد انتهاء البرنامج التدريبي تم تطبيق الاختبار البعدي في التفكير التشعيبي والشعور التشعيبي، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمجموعة على متغيري التفكير التشعيبي والشعور التشعيبي لصالح المجموعات التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً على متغير التفكير التشعيبي بين المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة الثانية.

وقد هدف بير وزملاؤه (Bahr, et al., 2006) إلى استقصاء فاعلية استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) على فرق التعلم في المدارس الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤) فرقة تم تخصيصها بصورة عشوائية إلى مجموعتي الدراسة: التجريبية التي

تعرضت للاستراتيجية موضوع الدراسة، والضابطة التي تعرضت للاستراتيجية التقليدية، وقد تم استخدام أدوات قياس نواتج العمل الفريقي، وفي نهاية العام الدراسي تبين تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جميع المقاييس، وفي السنة التالية أجريت دراسة أخرى بهدف استقصاء أثر طريقتين في التدريب على استراتيجية (CPS)، إذ تدربت خمس فرق على أيدي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وتسع فرق أخرى تلقت التدريب على أيدي موظفين في الوزارة، ممن تدربوا على هذه الاستراتيجية، وقد بينت النتائج أن أداء المجموعتين كان متماثلاً.

وأجرى شينغ وليو وشانغ (Cheng, Liu & Chang, 2007) دراسة هدفت إلى بحث آثار التدريس باستخدام الحل الإبداعي للمشكلات في الإبداع وحل المشكلات، والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) طلاب من الصف الخامس من (٦) شعب في ثلاث مدارس ابتدائية في مدينة كاوشيونغ في الصين، ووزعت العينة إلى مجموعتين: تجريبية (ن=١٠٥، ٥٢ من الذكور، و٥٣ من الإناث)، وضابطة (ن=١٠١، ٥٣ ذكرا و٤٨ أنثى)، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار الإبداع، واختبار الحل الإبداعي للمشكلات، واختبار المفاهيم والمعرفة العلمية، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة في المجموعة التجريبية كان أداؤهم أفضل على الإبداع الشكلي، وكفاية حل المشكلات، واختبار المعرفة العلمية، كما بينت نتيجة متابعة الاختبار (بعد ٦أشهر من التجربة) أن الطلبة في المجموعة التجريبية كان أداؤهم أفضل من الضابطة في الإبداع اللفظي، مما يدل على دوام أثر التدريس.

يلاحظ من الدراسات السابقة تنوع نماذج الإبداع والحل الإبداعي للمشكلات المستخدمة فيها، مثل: تريز، و(CPS)، والعصف الذهني، بالإضافة إلى استراتيجيات متنوعة لتنمية الإبداع، كما أن غالبيتها أجريت في مؤسسات تربوية، مثل دراسة (قناوي، ١٩٩٣)، ودراسة (الجاسم، ١٩٩٤)، ودراسة (Fleith, Renzulli & Westberg, 2002)، ودراسة (عبد الكريم، ٢٠٠٣)، ودراسة (أبو جادو، ٢٠٠٣)، ودراسة (Russo, 2004)، ودراسة (واعر، ٢٠٠٦)، وأجري بعضها في مؤسسات وأماكن عمل، مثل: دراسة (Wang & Horng, 2002)، وفيما يتعلق بالدراسات التي أجريت في المؤسسات التربوية فقد نفذ بعضها في المرحلة المدرسية، مثل: دراسة (قناوي، ١٩٩٣)، ودراسة (Fleith, Renzulli, & Westberg, 2002)، ودراسة (أبو جادو، ٢٠٠٣)، ودراسة (Russo, 2004)، وبعضها الآخر في الكليات الجامعية على الطلبة الدارسين فيها، مثل: دراسة (عبد الكريم، ٢٠٠٣)، ودراسة (واعر، ٢٠٠٥)، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض هذه الدراسات في تناولها

المرحلة الأساسية في التعليم المدرسي، كما تناول بعضها فئات من الطلبة، مثل الطلبة ذوي الذكاء المرتفع أو المتوسط، وفيما يتعلق بالمتغير التابع المستخدم في هذه الدراسات، فقد استخدم في كثير منها اختبارات لقياس مهارات التفكير الإبداعي أو التفكير التباعدي أو التشعيبي، مثل اختبار تورانس أو اختبار وليامز، وفي دراسات أخرى استخدمت مقاييس لمفهوم الذات، وقد تميزت الدراسة الحالية باستخدامها لمقياس وليامز للتفكير التشعيبي لقياس أثر برنامج مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات وفق نموذج أوسبورن وبارنز، في الوقت الذي يلاحظ فيه قلة الدراسات العربية التي تناولت هذا النموذج، من هنا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي:

ما أثر استخدام برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف برنامج يقوم على أساس نظرية الحل الإبداعي لأوسبورن في تنمية التفكير التشعيبي ومهاراته الفرعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والعناوين).

فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة الحالة إلى فحص الفرضية الصفرية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة وذلك على كل مجال من مجالات اختبار التفكير التشعيبي وعلى الاختبار كاملاً.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من كونها توفر تطبيقاً عملياً لاستراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات من خلال المنحى المستقل عن المنهاج في التدريس، كما تعمل هذه الدراسة على

توجيه انتباه الطلبة وزياده فاعليتهم في العملية التعليمية– التعلمية، وتركيز تفكيرهم، وصقل مهاراتهم في البحث عن أدلة وبراهين، وتفسير المواقف وإيجاد الحلول المبدعة لها، وزيادة قدرتهم على صياغة الأفكار التي تقود إلى الحلول المطلوبة.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن هذه الدراسة تساهم في توجيه تفكير الآباء والمربين والعاملين إلى أهمية توظيف نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأبناء والطلبة، وتحديداً مهارات التفكير الإبداعي والتشعيبي كما أوردها فرانك وليامز.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء ما يأتي :

١– الاستراتيجية التي يستند إليها البرنامج التدريبي، وهي استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات CPS لأوسبورن.

٢– المستوى الصفي والجنس، إذ اقتصرت هذه الدراسة على طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان/مدرسة إناث نزال الإعدادية.

٣– أدوات الدراسة، إذ تم استخدام مقياس وليامز للتفكير التشعيبي، وما تحقق له من دلالات الصدق والثبات.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة مجموعة من المصطلحات الأساسية، التي عرّفت على النحو الآتي:

البرنامج التدريبي: مجموعة من اللقاءات المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنياً، التي بلغ عددها ستة عشر لقاءً، تضمنت مجموعة من المواقف والمشكلات العامة غير الاعتيادية.

الحل الإبداعي للمشكلات : نموذج تعلّمي يساعد على حل المشكلات وإدارة التغيير بشكل مبدع، ويوفر مجموعة من الأدوات والخطوات السهلة الاستعمال، تساعد على ترجمة الأهداف إلى حقيقة، ويتألف هذا النموذج من ست مراحل هي: إيجاد الفوضى (الأهداف)، وإيجاد الحقائق، وإيجاد المشكلة، وإيجاد الأفكار، وإيجاد الحلول، وقبول الحل.

التفكير التشعيبي: القدرة على توليد العديد من الاستجابات المختلفة للسؤال الواحد أو المشكلة الواحدة، ويقاس بالعلامة التي تحصل عليها الطالبة على الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس التفكير التشعيبي، وعليه كاملاً.

طالبات الصف السابع: هن الطالبات اللواتي تتراوح أعمارهن ما بين (١٢ – ١٣) سنة،

ويجلسن على مقاعد الدراسة في السنة السابعة من عمرهن الدراسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة جنوب عمان.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة وتصميمها

اتخذت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار التصميم الآتي لها:

$$\text{Exp. (G.):}\ O_1 \quad X \quad O_2$$
$$\text{Con. (G.):}\ O_1 \quad - \quad O_2$$

إذ إن:

O_1: قياس قبلي لكلتا المجموعتين، باستخدام الصورة (أ) من اختبار التفكير التشعيبي.

O_2: قياس بعدي لكلتا المجموعتين، باستخدام الصورة (ب) من اختبار التفكير التشعيبي.

X: المعالجة (البرنامج التدريبي) التي تعرضت لها المجموعة التجريبية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة إناث نزال الإعدادية الأولى في مدينة عمان في الأردن، وعددهن ١٨٠ طالبة حسب تشكيلات العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. أما أفراد عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٠) طالبة تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية العنقودية. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين: التجريبية والضابطة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد
تجريبية	٣٠
ضابطة	٣٠
المجموع	٦٠

أدوات الدراسة

تضمنت الدراسة أداتين رئيستين هما: اختبار وليامز للتفكير التشعيبي، وبرنامج تدريبي يستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات (CPS)، وفيما يلي تفصيل لهما.

اختبار وليامز للتفكير التشعيبي

يتكون هذا الاختبار من اختبارين متكافئين لقياس التفكير التشعيبي، إذ تستخدم الصورة (أ) للقياس القبلي والصورة (ب) للقياس البعدي، وتتكون كل صورة من اثني عشر رسمًا مفتوحة النهاية، يطلب من الطالب إكمالها ووضع عنوان لها، ويقيس هذا الاختبار مجموعة مركبة من القدرات اللغوية للنصف الأيسر للدماغ، والقدرات البصرية الإدراكية للنصف الأيمن للدماغ، ويعطى الطالب درجات على المجالات الأربعة للتفكير التشعيبي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، التي وصفها ويليامز في نموذجه النظري المسمى نموذج التفاعل المعرفي– العاطفي (Cognitive-Affective Model)، كما يتم إعطاء علامة للعناوين التي تتطلب مهارات لغوية إبداعية، وهذا الاختبار يقيس قدرات الإنتاج المعرفي– العاطفي الناتج عن عمل نصفي الدماغ الأيمن والأيسر (الفرا، ٢٠٠٦).

تطبيق اختبار وليامز وتصحيحه في صورته الأصلية

يطبق اختبار وليامز للتفكير التشعيبي جماعياً للصف الرابع الأساسي فما فوق، ويستغرق زمن تطبيقه من ٢٠–٣٠ دقيقة، وتتكون كل صورة من صورتي الاختبار من اثني عشر رسمًا يطلب من الطالب إكمالها، ويتم تقدير علامته على كل مهارة من مهارات التفكير التشعيبي وفق المعايير الآتية:

- **الطلاقة:** تتكون درجة الطلاقة من مجموع عدد الرسومات التي يتمكن الطالب من إكمالها، إذ يُمْنَح الطالب علامة على كل رسمة يحاول إكمالها، ومن ثم فإنه يحصل على اثنتي عشرة علامة على الاختبار كحد أقصى.
- **المرونة:** يمنح الطالب علامة على كل نقلة في التفكير من رسم إلى آخر، إذ قسم ويليامز الموضوعات المحتملة إلى فئات، وكل رسم ينتقل من فئة إلى أخرى تحصل على درجة واحدة، فإن جاءت رسمتان متتاليتان متشابهتان فيً الفئة، فإن الفرد يحصل على صفر، وهكذا، فإن أعلى علامة محتملة هي إحدى عشرة درجة.
- **الأصالة:** يحصل الطالب الذي يرسم خارج الخط الممنوح له لإكمال الرسم على علامة واحدة، في حين يحصل الطفل الذي يرسم داخل الخط المتاح له على درجتين، أما الطفل الذي يرسم داخل الخط وخارجه فيحصل على ثلاث علامات، لأنه يعبر بذلك عن أصالة في التفكير، وعدم خضوع للإملاءات التي يفرضها الخط المرسوم المتاح له.
- **التفاصيل:** يحصل الطفل على ثلاث علامات إن أنتج رسماً لا يتسم بالتماثل عبر أي محور

في الرسمة داخل الخط وخارجه، ويحظى بقدر من التفاصيل والتوسعة، أما إن أنتج رسمًا لا يماثل داخل حدود الخط فقط فإنه يحصل على علامتين، وإن أنتج لا تماثل خارج الخط فقط، فإنه يحصل على علامة واحدة، وبالمقابل إذا أنتج رسماً متماثلاً فإن علامته تكون صفراً.

ويعدّ وليامز هذه الدرجات الفرعية الأربع، تغطي وظائف النصف الأيمن من الدماغ، لذا فقد قام بوضع علامة فرعية خامسة للعنوان، لتغطية وظائف النصف الأيسر للدماغ، كما يأتي:

- **العناوين:** يحصل العنوان الذي يضعه الطالب على ثلاث علامات إذا كان فيه درجة من التعقيد والخيال، وعلامتين إذا كان يحمل صفة، وعلامة واحدة إذا كان بسيطاً أو مفرداً ولا يضم صفة.
- **العلامة الكلية للتفكير التشعيبي:** هي مجموع هذه المؤشرات الخمسة السابق ذكرها.

الخصائص السيكومترية لاختبار وليامز للتفكير التشعيبي

تم استخراج دلالات صدق اختبار وليامز للتفكير التشعيبي وثباته في صورته الأصلية باستخدام عينة مكونة من (١٢٥٩) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الأول إلى الثاني عشر، وبطريقة الإعادة كان معامل ثبات الاختبار في الستينات، كما بلغت معاملات الصدق بدلالة محك (اختبار تورانس للتفكير الإبداعي) لصورتي الاختبار (٠,٧١) و(٠,٧٦) على الترتيب، كما بلغ معامل ارتباط صورتي الاختبار (٠,٧٤) وهو مقارب لمعامل ثبات الاختبار، وقد تم تعريب هذا الاختبار من قبل الفرا (٢٠٠٦) وتطبيقه على طالبات الصف الرابع في مدينة عمان.

صدق الاختبار في الدراسة الحالية

تم التحقق من صدق هذا الاختبار بالطرق الآتية:

صدق المحكمين

تم عرض هذا الاختبار على سبعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم في الجامعة الأردنية وكلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث الدولية، لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة الفقرات للموضوع، وملاءمتها، ووضوح المطلوب في كل منها، ومدى مناسبتها للفئة المستهدفة من أفراد الدراسة، وأية ملاحظات أخرى.

الصدق التجريبي

اختيرت عينة من خارج مجتمع الدراسة في مدرسة إناث نزال الإعدادية الأولى لتطبيق هذا الاختبار عليها. وقد قدر عدد أفراد هذه العينة بـ (٣٠) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي، اللواتي تم اختيارهن بصورة عشوائية باستخدام سجل أحوال الطالبات، و لم تظهر أية ملاحظات أو استفسارات حول فقرات الاختبار بصورة عامة.

ثبات الاختبار في الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات الاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة إناث نزال الأعدادية الأولى، ثم استخدمت معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرة. ويبين الجدول رقم (٢) معاملات الثبات للأبعاد الخمسة (المهارات) المكونة للاختبار، وللاختبار كاملاً باستخدام هذه المعادلة.

الجدول رقم (٢)
معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لأبعاد اختبار التفكير التشعيبي وللاختبار كاملاً

البعد	المهارة	معامل الثبات
الأول	الطلاقة	٠,٨٠
الثاني	المرونة	٠,٨٦
الثالث	الأصالة	٠,٨٩
الرابع	التفاصيل	٠,٨٥
الخامس	العناوين	٠,٦٩
الكلي	جميع المهارات	٠,٨٧

يلاحظ من جدول رقم (٢) أن معاملات الثبات للأبعاد التي يتضمنها اختبار وليامز للتفكير التشعيبي قد تراوحت ما بين (٠,٦٩) للبعد الخامس (العناوين)، و(٠,٨٩) للبعد الثالث (الأصالة)، كما بلغ معامل الثبات للاختبار كاملاً (٠,٨٧)، وهذه القيم جميعاً مقبولة لأغراض البحث العلمي.

برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات

تكون هذا البرنامج من ستة عشر لقاء تدريبياً، تم إعدادها بالاعتماد على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (CPS)، وتم التحقق من صدق البرنامج، بعرضه على أربعة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس، في كلية العلوم التربوية الجامعية

التابعة لوكالة الغوث الدولية، لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة محتوى البرنامج التدريبي لموضوع الدراسة، وللفئة المستهدفة في هذه الدراسة وأية اقتراحات أخرى.

وفي ضوء الاقتراحات والآراء التي اقترحها المحكمون تم إجراء بعض التعديلات على هذا البرنامج وطباعته في صورته النهائية، ليتم تطبيقه في مرحلة التجريب الرئيسة.

إجراءات التنفيذ

تم السير في إجراءات تنفيذ الدراسة وفق الخطوات الآتية:

– اختيار مدرسة إناث نزال الإعدادية الأولى بطريقة قصدية.

– اختيار شعبتي صف سابع من المدرسة (أ وب) بالطريقة العشوائية العنقودية، وتخصيص إحداهما عشوائيا بوصفها مجموعة تجريبية والأخرى مجموعة ضابطة، بالتنسيق مع مديرة المدرسة من أجل إجراءات الدراسة.

– تطبيق اختبار وليامز للتفكير التشعيبي (الصورة أ) على أفراد المجموعتين بوصفه قياسًا قبليًا بهدف التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة لطالبات المجموعتين على كل مهارة من مهارات التفكير التشعيبي وعلى الاختبار كاملاً، ثم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين الجدول رقم (٣) هذه النتائج.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حققتها طالبات المجموعتين في التطبيق القبلي على كل مهارة من مهارات التفكير التشعيبي، وعلى الاختبار كاملاً، ونتائج اختبار (ت)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطلاقة	التجريبية	٣٠	١١,٦٣	٠,٧٢	١,١٥	٠,٢٥٨
	الضابطة	٣٠	١١,٢٧	١,٦٠		
المرونة	التجريبية	٣٠	٣١,٨٧	٤,٣٨	٠,٩٩	٠,٣٢٦
	الضابطة	٣٠	٣٠,٧٣	٤,٤٨		
الأصالة	التجريبية	٣٠	١٧,٥٠	٣,٦٦	٠,٧٧	٠,٤٤٣
	الضابطة	٣٠	١٦,٧٠	٤,٣٣		
التفاصيل	التجريبية	٣٠	١٨,٨٠	٤,١١	٠,٧٦	٠,٤٤٩
	الضابطة	٣٠	١٧,٩٠	٤,٩٩		
العناوين	التجريبية	٣٠	١٣,٩٧	٣,٧٢	٠,٠٣	٠,٩٧٤
	الضابطة	٣٠	١٣,٩٣	٤,٢١		
الاختبار كاملاً	التجريبية	٣٠	٩٣,٧٧	١٠,٣٤	١,١٠	٠,٢٧٧
	الضابطة	٣٠	٩٠,٥٣	١٢,٣٧		

يلاحظ من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠,٠٥) بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، في التطبيق القبلي على كل مهارة من مهارات التفكير التشعيبي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والعناوين)، وعلى الاختبار كاملاً، أي أن المجموعتين متكافئتان.

– تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية على مدى ست عشرة جلسة.

– تطبيق اختبار وليامز للتفكير التشعيبي (الصورة ب)، على أفراد المجموعتين بوصفه مقياسًا بعديًا.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:–

١– المتغير المستقل: البرنامج التدريبي المستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات، وله مستويان هما: التعرض للبرنامج التدريبي، وعدم التعرض له.

٢– المتغير التابع: التفكير التشعيبي، بمهاراته الخمس: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والعناوين.

٣– المتغير الضابط: الصف (السابع)، والجنس (الإناث).

المعالجة الإحصائية

لاختبار فرضية الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على كل مهارة من مهارات التفكير التشعيبي، وعلى الاختبار كاملاً، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات.

عرض النتائج ومناقشتها

نصت فرضية الدراسة على ما يأتي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة، وذلك على كل مجال من مجالات اختبار التفكير التشعيبي، وعلى الاختبار كاملاً."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للدرجات المتحققة لطالبات المجموعتين على كل مهارة من مهارات التفكير التشعيبي، وعلى الاختبار كاملاً، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين الجدول رقم (٤) هذه النتائج.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات التي حققتها طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي على كل مهارة من مهارات التفكير لتشعيبي، وعلى الاختبار كاملا ونتائج اختبار (ت)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الطلاقة	التجريبية	٣٠	١١,٩٧	٠,١٨	٢,٣٩*	٠,٠٢٤	٠,٠٩
	الضابطة	٣٠	١١,٢٧	١,٦٠			
المرونة	التجريبية	٣٠	٤٩,٦٧	٥,٦٣	١٤,٤٣*	٠,٠٠١	٠,٧٨
	الضابطة	٣٠	٣٠,٧٠	٤,٤٨			
الأصالة	التجريبية	٣٠	٢٩,٠٧	٢,٢٧	١٣,٧٠*	٠,٠٠١	٠,٧٦
	الضابطة	٣٠	١٦,٩٧	٤,٢٧			
التفاصيل	التجريبية	٣٠	٢٩,٩٧	١,٦٣	١١,٢٧*	٠,٠٠١	٠,٦٩
	الضابطة	٣٠	١٨,٣٧	٥,٤٠			
العناوين	التجريبية	٣٠	٢٦,١٣	٢,١٠	١٣,٨٧*	٠,٠٠١	٠,٧٧
	الضابطة	٣٠	١٤,٣٣	٤,١٦			
الاختبار كاملاً	التجريبية	٣٠	١٤٦,٨٠	٦,٧٦	٢١,٣٣*	٠,٠٠١	٠,٨٩
	الضابطة	٣٠	٩١,٦٣	١٢,٤٥			

*: ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من جدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة، وذلك على كل مهارة من مهارات التفكير التشعيبي، وعلى الاختبار كاملاً، فقد بلغت قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات المجموعتين على مهارات التفكير التشعيبي، كما يأتي على الترتيب: ٢,٣٩، ١٤,٤٣، ١٣,٧٠، ١١,٢٧، ١٣,٨٧، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، أما قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين على الاختبار كاملاً، فقد بلغت (٢١,٣٣)، وهي ذات دلالة إحصائية على المستوى نفسه.

لذا، فإننا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة الآتية" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط أداء أفراد المجموعة الضابطة، وذلك على كل مجال من مجالات اختبار التفكير التشعيبي، وعلى الاختبار كاملاً".

ولمعرفة اتجاه هذه الفروق بين المتوسطات يلاحظ من جدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية، أكبر منها لدرجات أفراد المجموعة الضابطة، مما يعني أن هذه الفروق هي لصالح المجموعة التجريبية. أي أن هنالك أثراً للبرنامج التدريبي المستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات، في تنمية التفكير التشعيبي ومهاراته الخمس.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على الاختبار كاملاً (٠,٨٩)، وهي قيمة مرتفعة ومناسبة، أي أن ما يقارب من ٨٩٪ من التباين في أداء الطالبات على اختبار التفكير التشعيبي بين المجموعتين يعزى إلى تطبيق البرنامج التدريبي، وقد كانت قيمة مربع إيتا على كل مهارة من مهارات التفكير التشعيبي مناسبة ومقبولة وتدعم هذه النتيجة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى أن البرنامج المستخدم في الحل الإبداعي للمشكلات يشكل أسلوباً فاعلاً للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية، فمن خلال المراحل المختلفة التي يمر بها نموذج الحل الإبداعي للمشكلات، يلاحظ أنه يشجع الفرد على جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات المتنوعة ذات العلاقة، وفحصها، وتدقيقها، وتقديم أفضل الاحتمالات الممكنة لحل المشكلة، والوصول إلى الحل الملائم، وكل ذلك ينسجم مع مهارات التفكير التشعيبي التي يقيسها اختبار وليامز، كما أن عملية تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار التي قدمتها الطالبات خلال تطبيق البرنامج، ساهم في تشجيعهن على تقديم أكبر عدد من الأفكار وتدفقها.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن تعريف الطالبات بالمشكلات المرتبطة بحياتهن المدرسية والمجتمعية ومناقشتها بطريقة مفصلة، ساهم في تنمية الأبنية المعرفية لهؤلاء الطالبات، ومكنهن من الإلمام بالجوانب المختلفة لهذه المشكلات، ومهد الطريق لإعطاء حلول جديدة وأصيلة، وعزز لديهن الرغبة في الخروج عن الأطر التقليدية في التفكير، وهذا يتواءم إلى حد ما مع مفهوم التفكير التشعيبي ومهاراته، كما أن تعدد الاتجاهات التي تعاملت فيها الطالبات مع مشكلة معينة أدت بالضرورة إلى وفرة في عدد الاستجابات وتنوع في فئاتها، الأمر الذي زاد من احتمال ظهور المزيد من الاستجابات الأصيلة. وكل هذا ساهم في فتح الطريق أمام قدراتهن الإبداعية للتطور والنماء من خلال تفاعلهن مع الأنشطة والمهمات التي تضمنها هذا البرنامج التدريبي.

ومن جهة أخرى فقد أثارت الجلسات التدريبية التي نفذ خلالها البرنامج دافعية الطالبات ورغبتهن في تعلم المزيد، واستغرقت فترة التطبيق فصلاً دراسياً كاملاً طبقت فيه ست عشرة جلسة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من قناوي (١٩٩٣)، التي توصلت إلى فاعلية تطبيق استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات، وتآلف الأشتات، والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية، وتفوق طلبة المجموعات التجريبية الثلاث على طلبة المجموعة الضابطة في هذه المهارات، وفي مهارات التعبير

الكتابي الإبداعي، كما تتفق مع نتائج دراسة فليث وزملائه (Fleith et al., 2002)، التي توصلت إلى ظهور تحسن طفيف في قدرات التفكير التباعدي لدى المجموعات التجريبية تعزى لاستخدام برنامج الإبداع، ودراسة وانغ وهورنغ (Wang & Horng, 2002)، التي بينت أن درجات العاملين على الطلاقة والمرونة، كانت أعلى بعد تعرضهم للتدريب على برنامج الحل الإبداعي للمشكلات.

الاستنتاجات والتوصيات

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يلاحظ وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي المستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي ومهاراته الفرعية، لذا، يمكن تقديم بعض التوصيات، مثل:

١- توظيف استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات لطلبة المراحل الدراسية المختلفة.

٢- حث الطلبة على البحث عن حلول جديدة وأصيلة للمشكلات التي تواجههم.

٣- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول هذه الاستراتيجية على مادة دراسية مقررة يدرسها الطلبة، وعلى عينة من الطلبة الذكور، وعلى عينة من الطلبة الموهوبين.

المراجع

أبوجادو، صالح (٢٠٠٣). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات (تريز) في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

أبو جادو، صالح (٢٠٠٤). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات** (ط ١). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع ودار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠٠٧). **تعليم التفكير-النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

توفيق، نجاة (٢٠٠٦). فعالية الاتجاه نحو العمل التعاوني على الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب كلية التربية. **مجلة دراسات الطفولة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس. استخلصت بتاريخ ١ أيلول ٢٠٠٧ من: http://chi.shams.edu.eg/magazine/contents2006.htm

الجاسم، فاطمة (١٩٩٤). **أثر برنامج تدريسي في استراتيجية حل المشكلات إبداعياً على تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلاب المتفوقين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة، مملكة البحرين.

عبد الكريم، سعد (٢٠٠٣). **أثر العصف الذهني بأسلوب التعلم التعاوني لبعض المشكلات البيئية الأكثر خطورة وسبل علاجها أو الحد من أضرارها على الإبداع لدى طلاب العلوم بالفرقة الأولى بكلية التربية بسلطنة عمان**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الخامس عشر–مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة. المجلد الأول. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ٢١–٢٢ تموز ٢٠٠٣: ٢٧١-٢٩٣.

الفرا، رلى (٢٠٠٦). **أثر رواية القصة في تنمية الإبداع لدى عينة من أطفال الرابع الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

قناوي، شاكر (١٩٩٣). **تأثير بعض استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الإبداعية من خلال مادة اللغة العربية بالتعليم الأساسي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الكناني، ممدوح (٢٠٠٥). **سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته** (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

واعر، نجوى (٢٠٠٥). **فعالية برنامج تدريبي للحل الإبداعي للمشكلات وأثره على تنمية أسلوب التفكير الإبداعي لدى طلاب كلية التربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.

Bahr, M., Walker, K., Hampton, E., Buddle, B., Freeman, T, Ruschman, N, Sears, J, McKinney, A, Miller, M & Littlejohn, W. (2006). Creative problem solving for general education intervention teams: A two-year evaluation study. **Remedial and Special Education, 27**(1), 27-41.

Cheng, Y., Liu, K., & Chang, C. (2007). The effect of creative problem solving instruction on elementary schools science lessons. **Chinese Journal of Science Education, 15**(5), 565–591.

Fleith, D., Renzulli, J. & Westberg, K. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. **Creativity Research Journal, 14**(3&4), 373-386.

Puccio, G. (2006). **An introduction to some basic concepts and the field of creativity studies.** Paper prepared for the Indo-US workshop on design engineering, Bangalore, India.

Rantaneen, K (1999). **Genrich altshuller.** Retrieved April, 2006 from: http://www.Kolumbus .fi/Kalran/altshuller.htm

Russo, C. (2004). A comparative study of creativity and cognitive problem-solving strategies of high-IQ and average students. **Gifted Child Quarterly, 48**(3), 179.

Treffinger, D., Isaksen, S., & Dorval, K. (2005). **Creative problem solving (CPS Version 6.1™) a contemporary framework for managing change.** Sarasota: Center for Creative Learning.

Wang, C. & Horng, R. (2002). The effects of creative problem solving training on creativity, cognitive type and R & D performance. **R & D Management, 32**, 35-45.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

فعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان في التحصيل والاتجاه نحو المادة

د. سعود سليمان النبهاني
كلية العلوم التطبيقية
وزارة التعليم العالي– سلطنة عمان

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

فعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان في التحصيل والاتجاه نحو المادة

د. سعود سليمان النبهاني
كلية العلوم التطبيقية
وزارة التعليم العالي– سلطنة عمان

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية استخدام طريقة التمثيل في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان. ولتحقيق أهداف البحث، تم بناء اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه نحو المادة. وقد تكونت عينة البحث من (١٢) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي، تم اختيارهم وفق الطريقة العشوائية البسيطة، وتم تقسيمهم إلى مجموعات ضابطة وأخرى تجريبية، وكشفت نتائج البحث عن فعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة، وكان ذلك لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: طريقة التمثيل المسرحي، مرحلة التعليم الأساسي، التحصيل الدراسي، الاتجاه نحو المادة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٢/١٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٢/٩م

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

Efficiency of Using Theatrical Method in Teaching Social Studies at Sixth Grade, Basic Education in the Sultanate of Oman and its Effects on Achievement and Subject Orientation

Dr. Saud S. AL-Nabhani
College of Applied Sciences
Nizwa– Sultanate of Oman

Abstract

The current research aims to highlight the efficiency of using theatrical methods in teaching social studies at sixth grade, Basic Education in the Sultanate of Oman and its effects on achievement and subject orientation. To achieve the objectives of the research and answer its questions, the researcher prepared an achievement test that aimed to demonstrate the efficiency of using theatrical methods in developing educational achievement. The test consisted of (20) multiple choice questions. To further consolidate the objectives of the research, the researcher prepared a measure of subject orientation that aimed to highlight the effects of using theatrical methods in developing the students' orientation towards the subject of social studies. In its final form, this measure consisted of (20) statements and three responses for each according to the tripartite scale. These measures have been subjected to veracity and stability procedures. As far as the sample is concerned, it consisted of (120) students half of them males and the other half females. The findings of the research pointed out that there was a statistically significant difference in developing achievement and subject orientation between the students in the experimental group who studied by using theatrical methods and those of control group who studied according to the traditional methodology. The first group did better. According to gender, there was also a statistically significant difference in favor of the female students of the experimental group.

Key words: academic achievement, basic education, theatrical method, subject attitude.

فعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان في التحصيل والاتجاه نحو المادة

د. سعود سليمان النبهاني
كلية العلوم التطبيقية
وزارة التعليم العالي– سلطنة عمان

المقدمة

تسير العملية التعليمية وفق إطار يقوم على البحث والتطوير، من أجل الوصول إلى أفضل الطرق والأساليب التدريسية، التي تكون أكثر ديناميكية وسهولة في مساعدة المتعلم على الفهم والاستيعاب الهادف للمادة العلمية المقدمة إليه، وذلك من أجل بناء شخصيته وإكسابها القدرات والمهارات المطلوبة (Holden, 1981).

ولهذا فقد كان للتقدم الكبير في مجال العلوم التربوية والنفسية أثر واضح في عملية التدريس، لكونها عملية تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية في كافة المراحل التعليمية، وكان من مظاهر هذا التقدم الاهتمام باستراتيجيات وطرق التدريس، وابتكار العديد منها (الغبيسي، ٢٠٠١).

لقد نادى العديد من القائمين على العملية التربوية بضرورة تبني أفكار واتجاهات ومداخل وطرائق تدريسية جديدة، تعتمد على إيجابية المتعلم ونشاطه، وتجعله محوراً للعملية التعليمية/ التعلمية بأكملها، فيصبح المتعلم مشاركاً ومساهماً في الموقف التعليمي/ التعلمي، ولهذا جاء التعليم الممسرح ليعلن سقوط الثالوث التقليدي في العملية التعليمية (المعلم الملقن، والكتاب المدرسي مصدر المعرفة الوحيد، والسبورة التي تقدم الملخص للمتعلم)، من خلال وضع المناهج الدراسية في قالب مسرحي يعتمد على التمثيل، بشكل يكسبها الحيوية والحركة، وتقبل المعلومات (عفانة واللوح، ٢٠٠٨).

فمعرفة الإنسان بالتمثيل والتعبير الدرامي قديمة قدم الإنسان نفسه، ولهذا يمكن القول بأن الإنسان ممثل بطبعه، فالطفل الصغير يقوم بحركات تمثيلية يستهدف من ورائها جذب انتباه الكبار، وانتزاع ضحكاتهم، ويستمر في ممارسة هذا السلوك في جميع مراحل نموه المختلفة، ليتمكن من أداء كافة الأدوار الاجتماعية التي يتوقعها منه المجتمع (القرشي، ٢٠٠١).

وتأتي أهمية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في التدريس من كونها مدخلاً مؤثرًا وفعالاً في توصيل المعلومات إلى المتعلم، فهي طريقة تتيح الفرص أمامه ليعبر عن إمكاناته الجسمية والحركية والعقلية، من خلال أداء عمل يثير اهتمامه، وتجسيد محتوى المنهاج الدراسي بشكل يجعله أكثر وضوحاً وقدرة على الفهم والاستيعاب والاسترجاع، لأنها ارتبطت بخبرة عاشها المتعلم في إطار مسرحي (Lewis & Rainer, 2005).

فالمسرحيات التمثيلية هي "وسط تربوي تعليمي يتيح الفرصة للطلبة من أجل التعمق بفعالية وبشكل علمي في المادة التعليمية المقدمة إليهم من خلال المنهاج المدرسي" (Robert, 1982, p 15). وهي تبسيط واضح لمواقف حياتية طبيعية، يحياها الفرد في المجتمع، ومن ثمّ تساعد المتعلم على عملية التعبير عن مشاعره الداخلية، وانفعالاته تجاه المشكلات المثارة في المواقف التعليمية / التعلمية داخل غرفة الصف (Goodman, 1999).

وتختلف أشكال المسرحيات التعليمية المستخدمة في التعليم الممسرح، باختلاف الأهداف التعليمية، ومحتوى المناهج الدراسية وتنوع موضوعاتها، كما تختلف باختلاف المرحلة العمرية للتلاميذ. ولهذا تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم طريقة التمثيل المسرحي في العملية التعليمية (عفانة واللوح، ٢٠٠٨).

فقد عرفها شحاته (٢٠٠٠، ص ٢١٠) بأنها: "إعادة تنظيم محتوى المنهاج المدرسي وطريقة التدريس في شكل مواقف حوارية طبيعية، يقوم فيها التلاميذ بتمثيل الأدوار التي يتألف منها الموقف التعليمي الجديد؛ لاستيعاب المادة التعليمية وتفسيرها لتحقيق أهداف المنهاج المدرسي".

كما تعرف بأنها: "وضع المناهج الدراسية في قالب مسرحي، من خلال تجسيد المواقف والأحداث التي تتضمنها، وتمثيلها في مكان مخصص" (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ص ٢٦٢).

أما حسين (٢٠٠٥، ص ١٠٩)، فيعرفها بأنها: "إعادة تقديم الموضوع التعليمي بشكل مباشر من خلال وضعه في خبرة حياتية، وصياغته في قالب مسرحي، لتقديمه إلى المتعلمين داخل المؤسسات التعليمية، في إطار من عناصر الفن المسرحي، بهدف تحقيق مزيد من الفهم والتفسير".

ويعرفها عفانة واللوح، (٢٠٠٨، ص ٢٠) بأنها "الخروج بالمواد الدراسية من المجالات الضيقة والمحدودة إلى صورة متحركة مما يجعلها أكثر حيوية وإقناعاً، بشكل ييسر فهمها ورسوخها في الأذهان، ويحقق الخبرة المباشرة سواء للمؤدي أو المتلقي، عن طريق تحويل المادة العلمية من كلام نظري إلى فعل حركي، ييسر فهم المادة ويثبتها في أذهان المتعلمين".

ولكي تحقق طريقة التمثيل المسرحي أثراً تربوياً إيجابياً كما هو مخطط له، لا بد من اشتراك عدد من العناصر من أهمها: الحبكة، والبناء المسرحي، والصراع، والعقدة، والشخصيات، والحوار، مع عدد من العناصر المكملة للعمل المسرحي، فكل هذه العناصر تتكامل مع بعضها منذ بداية الأحداث مروراً بالعقدة، ثم وصولاً إلى الحل (Plastow, 1996).

وترى النقيب (٢٠٠٢) أن المسرحية التعليمية هي تمثيل الشيء، وليست هي الشيء الحقيقي نفسه، فإنها وجدت من أجل تحقيق أهداف تعليمية / تعلمية محددة، أي أنها عملية تربوية يتم من خلالها تقمص للشخصيات، وتمثيل للأدوار، وتنفيذ للأحداث التي تضمنها المنهاج الدراسي تحقيقاً لأهدافها التعليمية.

ويذكر كل من السريع وبدير (١٩٩٣) مجموعة من المواصفات الأساسية لأي مسرحية تعليمية جيدة، منها أن تكون المسرحية مفهومة لجميع الطلبة، وأن تتميز باللون والحركة المسلية، وأن تدخل في العقدة مباشرة، مع توافر عناصر التشويق، كما يجب أن تكون المسرحية محركة لمشاعر الطلبة وأحاسيسهم، مع وجود عنصر الفكاهة والطرافة، مؤكدة على ضرورة تميزها بنهاية عادلة يتم فيها توزيع العقاب والثواب، كما يشترط في نص المسرحية العبارات الموجزة، الخالية من الإطناب الممل والإيجاز المخل، وأن تكون الحوارات طبيعية ومقنعة.

وينبغي أن يتضمن النص المسرحي أيضاً سمات الوضوح والقوة، والجمال في الصياغة اللغوية، ووضوح الأفكار وترابطها، وبساطة أسلوب طرح العبارات، وقوته في المثيرات من أجل إيقاظ أحاسيس الطلبة وجذب انتباههم، مع التأكيد على مراعاة مستوى الطلبة اللغوي والفكري، ودرجة قدرتهم على الأداء، حيث يفضل ألاّ تطول فقرات المسرحية وألاّ تكون عباراتها معقدة (أبو الخير، ١٩٨٨).

وتعد غرفة الصف هي المكان المناسب لتنفيذ طريقة التمثيل المسرحي، بل هي المكان الأنسب الذي يجب على المعلم استغلاله عند تقديم المسرحيات التعليمية، وذلك لارتباطه بالمادة الدراسية، ولكونه المكان الذي يتلقي فيه الطلبة المعارف والقيم والاتجاهات ومختلف الخبرات، ولذلك على المعلم عند استخدامه لطريقة التمثيل المسرحي أن يستفيد من كل جزء من أجزاء حجرة الصف، لتتحول غرفة الصف بإبداع المعلم مسرحاً مصغراً (Shurgot & Owens, 2005).

ونتيجة لطبيعة التعليم القائم على التمثيل المسرحي وفلسفته التربوية، يرى شيرون (Sherwin, 2006) أن طريقة التمثيل المسرحي في التدريس هي طريقة تعمل على تنمية

العمل التعاوني بين المتعلمين الذي يعد من أهم الأهداف التي تسعى الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها، كما أنها طريقة تساهم في التقليل من مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة. ويؤكد ذلك ما أوضحه فيلدمان (Feldman, 1986) من أن طرق التدريس التي تفعل البعد الجماعي في التعلم؛ هي طرق تعين المعلم في التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين الطلبة، من خلال ما تغرسه في نفوسهم من تجانس وألفة ومحبة.

وعليه، يمكن القول إنّ مادة الدراسات الاجتماعية بحكم محتواها التعليمي وأهدافها التربوية تعد وثيقة الصلة بطريقة التمثيل المسرحي، لأنها طريقة مناسبة وبدرجة كبيرة في تحقيق أهدافها، بل إنها تتناسب مع طبيعتها القائمة على الانفتاح وسعيها في تحقيق التفاعل الإيجابي بين الطلبة (القاعود وعوني، ١٩٩٦).

فالدراسات الاجتماعية تعمل على تمكين الطلبة من الحوار الجاري في أي مناقشة هادفة، لأنها مادة تسعى إلى تنمية القدرات العقلية لدى المتعلم، التي تجعله قادراً على تطبيق المعرفة النظرية وتحويلها إلى سلوك حقيقي (الربضي، ٢٠٠٧).

ويرى جيربر ولدستون (Gerber & Lidstone, 1996) أن طريقة التمثيل المسرحي من الطرق التدريسية الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة في مادة الدراسات الاجتماعية وغيرها من المواد الدراسية الأخرى، وفي مختلف المراحل الدراسية، وهذا ما أكدته دراسة كل من القاعود وعوني (١٩٩٦) التي استهدفت الكشف عن أثر استخدام طريقة التمثيل في تحصيل طلاب الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية بالأردن، إذ تكونت عينة الدراسة من (٢٦٨) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة تعلمت وفق الطريقة الاعتيادية، والثانية تجريبية درست باستخدام طريقة التمثيل، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في تنمية التحصيل والاتجاه نحو البيئة لصالح طريقة التمثيل مقارنة بالطريقة التقليدية.

كما يؤكد على ذلك أيضاً النتائج التي توصلت إليها دراسة الغول (١٩٩٧) التي هدفت تعرف أثر استخدام الدراما المسرحية في إكساب طلبة الصف العاشر بعض مفاهيم التربية الفنية واحتفاظهم بها، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣١) طالبًا وطالبة، قسمهم الغول إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام طريقة الدراما المسرحية، وضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطريقتين لصالح طريقة الدراما المسرحية، في حين لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وقد أكد مفضي (٢٠٠٠) على فاعلية طريقة التمثيل المسرحي أيضاً، من خلال دراسته التي هدف إلى الكشف عن أثر استخدام الدراما التعليمية في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع لبعض مفاهيم التربية الإسلامية، إذ تألفت عينته الدراسية من (١٣٦) طالباً وطالبة، قسمهم مفضي إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست وفق الأسلوب الدرامي التعليمي، والثانية ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، وكشفت النتائج عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لكلا الجنسين.

وفي الدراسة التي أجراها فيرنسلر (Fernsler, 2003) والتي استهدفت التعرف إلى أثر استخدام طريقة الدراما المسرحية في تحصيل طلبة الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية، تم التأكيد على الأثر الإيجابي لطريقة التمثيل المسرحي في تنمية التحصيل الدراسي، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طالباً في الصف الثالث، قسمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الدراما المسرحية، وضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المجموعتين في التحصيل، لصالح طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

كما أكد باردون (Pardun, 2004) في الدراسة التي استقصى من خلالها دور الدراما التعليمية في تطوير إدراك طلبة الصف الخامس لبعض المفاهيم الاجتماعية كالقمع، والاضطهاد، والعنف ... وغيرها على فاعلية طريقة التمثيل المسرحي في تنمية التحصيل الدراسي، حيث تكونت العينة من (٣٠) طالباً وزعهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية درست باستخدام طريقة الدراما التعليمية، وضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وتوصلت النتائج إلى أن الدراما التعليمية تزيد من وعي الطلبة، وإدراكهم للمفاهيم الاجتماعية.

ويتفق هيلات (٢٠٠٦) مع جميع الباحثين على فاعلية طريقة التمثيل المسرحي في دراسته التي إجراها في الأردن، والتي استهدفت استقصاء فاعلية استخدام طريقة التمثيل الدرامي للمادة التعليمية في تحصيل طلبة الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية مقارنة بالطريقة التقليدية، إذ طبقت الدراسة على عينة مكونه من (٢٠٨) من الطلاب موزعين في سبع مجموعات تم اختيارهم عشوائياً، إذ اشتملت المجموعة التجريبية على (١٨٠) طالباً وطالبة درسوا بطريقة التمثيل الدرامي، والمجموعة الضابطة تكونت من (٦٩) طالبًا وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

ولكون طريقة التمثيل المسرحي تعتمد في أساسها على الحوار والمناقشة بين الممثلين، فإن شارب (Sharpe, 2001) يرى أن للحوار في بنية المسرحية التعليمية أهمية كبيرة، فهو بمثابة

نسيجها الذي تقوم عليه، لأنه يضفي عليها قيمتها الأدبية، وتتضح صورته من خلال أداء الطلبة داخل غرفة الصف، وما يصاحبه من حركات ونبرات أصوات، ويعبر الحوار عن انفعالات الشخصية في حالاتها المختلفة، في الرضا والغضب، في الحزن والسعادة وفي كل الحالات، وهي جميعها حالات تعمل على تنمية اتجاهات الطلبة نحو موقف سلوكي محدد.

ويؤكد عفانة و اللوح (٢٠٠٨) على أن معظم الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر طريقة التمثيل المسرحي في اتجاهات الطلبة قد أثبتت فاعليتها في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المعلم والمادة الدراسية، ونحو المدرسة، والزملاء في غرفة الصف، مما انعكس على معدلات الإنجاز التي حققوها.

ويؤيد ذلك دراسة كل من هارفي وتوني (Harvey & Tony, 2000) التي استهدف التعرف إلى أثر استخدام الدراما الممسرحة في اتجاهات الطلبة نحو مرض الإيدز في جنوب أفريقيا، إذ تكونت عينة الدراسة من (١٠٠٨) طالب وطالبة، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية قدمت لها معلومات عن الأيدز على هيئة مشاهد درامية، والأخرى ضابطة أعطيت معلومات مكتوبة بشكل عادي. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في نمو اتجاهات الطلبة وكان ذلك لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

ونتيجة لما سبق، يحاول هذا البحث الكشف عن فعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية بالصف السادس الأساسي في سلطنة عمان في التحصيل والاتجاه نحو المادة، من خلال إعادة صياغة محتوى وحدة دراسية بما يتناسب مع هذه الطريقة التدريسية.

مشكلة الدراسة

ينظر الكثير من المهتمين في مجال التربية وعلم النفس إلى أن مسرحة المناهج الدراسية وتفعيلها من خلال طريقة التمثيل المسرحي هو اتجاه تربوي حديث له مبرراته التربوية، لأنه يساعد المتعلم في تحقيق الخبرة المباشرة، ويبعث الحياة في المناهج الدراسية، فينقل الطلبة من الاستظهار إلى المعايشة، ولهذا يسهل على الطلبة استيعاب المحتوى العلمي للمناهج الدراسية، لأن أسلوب تقديمه يتميز بالتشويق وتحبيب المادة العلمية في نفوس الطلبة (القرشي، ٢٠٠١).

ولهذا توالت دعوات الباحثين بضرورة تفعيل طريقة التمثيل المسرحي في العملية التعليمية (القاعود وعوني، ١٩٩٦؛ والغول، ١٩٩٧؛ ومفضي، ٢٠٠٠؛ هيلات، ٢٠٠٦؛ Harvey

(Miller, 2006 ;Fernsler, 2003; Pardun, 2004 & Tony, 2000 لقدرتها التربوية على الارتقاء بالمستويات التحصيلية لدى الطلبة، ولفاعليتها في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية، وهذا ما يؤكده توملينسون (Tomlinson, 2001) إذ يرى أن طريقة التمثيل المسرحي تسهم مساهمة فاعلة في إكساب المتعلم مضامين المنهاج المدرسي، المعرفية، والمهارية، والوجدانية، بأسلوب سهل وميسر، ويحقق النمو المتكامل للمتعلم، من خلال إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والعلمية.

واستجابة لذلك شهدت الكثير من دول العالم خلال السنوات الأخيرة تطورات إيجابية عديدة في توظيف طريقة التمثيل المسرحي في العملية التعليمية، إذ يشير محمود (٢٠٠٤) إلى إهتمام الكثير من الدول الأجنبية كأمريكا وإنجلترا وفرنسا وروسيا بتفعيل طريقة التمثيل المسرحي في مختلف المواقف الصفية، كما تم إعادة صياغة الكثير من مناهجها الدراسية بحيث أصبح التمثيل هو أسلوب تقديمها للمتعلم.

ومن خلال هذه الاهتمامات العالمية والمحلية الداعية إلى ضرورة تفعيل طريقة التمثيل المسرحي في عملية التدريس، من أجل تطوير العمل التعليمي والتربوي في المجتمعات، جاءت محاولة هذه الدراسة في تقديم دليل تجريبي لفعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية وتنمية الاتجاهات نحو المادة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان، وقد عزز هذه المحاولة ندرة الدراسات السابقة (حسب علم الباحث) في المجتمع العماني.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– تعرف أثر طريقة التمثيل المسرحي في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان.

– الكشف عن فعالية طريقة التمثيل المسرحي في تنمية اتجاه طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

أسئلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة

الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان الآتيان:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية على الاختبار ككل تعزى لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات اتجاهات طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان نحو المادة ككل تعزى لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الأمور الآتية:

– استجابتها لما نادى به المربون عامة، والباحثون في مجال طرق التدريس خاصة، من ضرورة ابتكار أساليب تدريسية جديدة تثير اهتمام الطلبة، وتهيئ لهم فرص العمل الجماعي والتعاون المستمر.

– اتفاقها مع توجيهات وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان الرامية إلى تشجيع معلمي ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي على استخدام طرق وأساليب تدريسية حديثة، تفعّل من دور المتعلم، وتجعله يقوم بدور إيجابي نشط.

– تقديمها مثالاً إجرائيا لكيفية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، الأمر الذي قد يفيد المهتمين والقائمين على هذا الشأن في دائرة تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم.

– ندرة البحوث والدراسات التي تناولت أثر طريقة التمثيل المسرحي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو المواد الدراسية، في مختلف المراحل التعليمية في سلطنة عمان، وبناءً على ذلك يعد هذا البحث الأول من نوعه – على حد علم الباحث – في السلطنة.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

– تقتصر الدراسة الحالية على طلبة الصف السادس الأساسي بمدارس المنطقة الداخلية في سلطنة عمان في مادة الدراسات الاجتماعية.

– طبق الباحث في دراسته اختباراً تحصيلياً ومقياس اتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية، وعليه فإن تعميم نتائج الدراسة سيتوقف على مدى توافر دلالات الصدق والثبات فيهما.
– تم تطبيق البحث الحالي على نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م.

مصطلحات الدراسة

طريقة التمثيل المسرحي: مجموعة من الإجراءات المنظمة، يتم من خلالها تحويل المحتوى العلمي لمنهاج الدراسات الاجتماعية بالصف السادس الأساسي على شكل أدوار مسرحية تأخذ أسلوب المواقف الحوارية، يقوم الطلبة بتمثيلها داخل غرفة الصف. ويشتمل كل موقف تمثيلي على خمسة عناصر رئيسة هي: أهداف المسرحية، ومحتواها، وإجراءات مناقشتها مع الطلبة، ثم مجموعة من الأنشطة التعلمية، وأخيراً أسئلة التقويم.

مرحلة التعليم الأساسي: المرحلة الدراسية التي تمتد من الصف الأول الأساسي وحتى نهاية الصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان.

التحصيل الدراسي: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحث لتحقيق أغراض الدراسة.

الاتجاه نحو المادة: هو رأي الطلبة الذي يعبرون من خلاله عن درجة حبهم أو كرههم لمادة الدراسات الاجتماعية وموضوعاتها المختلفة، وذلك من خلال الدرجات التي يحصلون عليها على مقياس الاتجاهات الذي أعده الباحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

صممت الدراسة الحالية وفق المنهج التجريبي، إذ قسم الباحث الطلبة عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة درست وفق الطريقة المعتادة، والأخرى تجريبية درست باستخدام طريقة التمثيل المسرحي، ولكون الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن فعالية استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان في التحصيل والاتجاه نحو المادة، فإن المتغيرات المستقلة فيها هي:

١– طريقة التدريس ولها مستويان، هما: (طريقة التمثيل المسرحي، والطريقة الاعتيادية).
٢– الجنس وله فئتان، هما: (ذكور، وإناث).

أما المتغيرات التابعة فهي: التحصيل الدراسي في مادة الدراسات الاجتماعية وتنمية الاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس المنطقة الداخلية في سلطنة عمان البالغ عددهم (٤٦٧٤) طالباً وطالبة، منهم (٢٤٥٤) من الذكور، و(٢٢٢٠) من الإناث.

عينة الدراسة

تكونت عينة البحث من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس التعليم الأساسي بالمنطقة الداخلية في سلطنة عمان، إذ تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية. منهم (٦٠) طالباً وطالبة مثلوا المجموعة الضابطة، و(٦٠) طالبًا وطالبة شكلوا المجموعة التجريبية، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

المجموعات	الجنس		المجموع
	الذكور	الإناث	
المجموعات الضابطة	٣٠	٣٠	٦٠
المجموعات التجريبية	٣٠	٣٠	٦٠
الإجمالي	٦٠	٦٠	١٢٠

الوحدة الدراسية المعاد صياغتها بما يتناسب مع طريقة التمثيل المسرحي:-

قام الباحث بإعادة صياغة وحدة دراسية كاملة من كتاب الدراسات الاجتماعية بالصف السادس الأساسي بما يتناسب وطريقة التمثيل المسرحي، إذ اشتملت الوحدة على (١٤) مسرحية تعليمية، مع مجموعة من الأنشطة التعليمية / التعلمية، وقد استغرق تدريس هذه الوحدة ستة أسابيع كاملة، وسارت عملية إعادة صياغة هذه الوحدة وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الأهداف العامة للوحدة المقترحة.
- تحديد الأهداف التعلمية لكل مسرحية.
- تحديد إجراءات مناقشة كل مسرحية داخل غرفة الصف.
- إعداد مجموعة من الأنشطة التعليمية التعلمية لكل مسرحية تعليمية.
- اقتراح مجموعة من أسئلة التقويم.
- ظهور الوحدة الدراسية المعاد صياغتها بما يتناسب مع طريقة التمثيل المسرحي في صورتها المبدئية.

– عرض الوحدة الدراسية المعاد صياغتها على (٤) من أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات التربوية بكليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان، من أجل تحكيمها وتحديد مدى تناسبها مع طريقة التمثيل المسرحي.

– الوصول إلى الصورة النهائية للوحدة الدراسية المعاد صياغتها وفق طريقة التمثيل المسرحي.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

(١) الاختبار التحصيلي:

قام الباحث ببناء اختبار تحصلي في ضوء مضامين الوحدة الدراسية المحددة، إذ تكون الاختبار من (٢٠) سؤالاً موضوعياً من نمط الاختيار من متعدد، وذلك بهدف تعرف فعالية طريقة التمثيل المسرحي في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان. وبعد التحقق من صدقه المنطقي بوساطة عرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال القياس والتقويم قام الباحث بتطبيقه وإعادة تطبيقه على مجموعة من طلبة الصف السادس الأساسي من خارج عينة الدراسة بلغ عددهم (٣٠) طالبة، بفاصل زمني قدره أسبوعان، من أجل حساب ثبات الاختبار، إذ بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٢)، كما حسب الثبات أيضاً باستخدام معامل كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته (٠,٧٩)، وكلا القيمتين مؤشر كافٍ لأغراض الدراسة. كذلك تم حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لكل سؤال في الاختبار، وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (٠,٢٦–٠,٧٧)، وقيم القدرة على التمييز بين (٠,٥٥–٠,٨٠)، والقيم السابقة تدل على أن جميع أسئلة الاختبار جيدة من حيث سهولتها وصعوبتها، وأنها قادرة على التمييز بين مستويات الطلبة.

(٢) مقياس الاتجاه نحو المادة:

من أجل تعرف أثر طريقة التمثيل المسرحي في تنمية اتجاه طلبة الصف السادس الأساسي نحو مادة الدراسات الاجتماعية، قام الباحث ببناء مقياس اتجاهات يحقق غرض البحث تكون من (٢٠) فقرة، يقابل كل فقرة ثلاث استجابات على السلم التدريجي الثلاثي: (أوافق – غير متأكد – لا أوافق).

ثم قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وفي مجال القياس والتقويم وذلك من أجل تعرف صدق المحكمين،

إذ أشار أغلب المحكمين إلى أن المقياس يتناسب مع الهدف الذي أعد من أجله، كما أنه يتناسب مع المستوى العمري والعقلي لطلبة الصف السادس الأساسي، ثم طبقه الباحث على (٣٠) طالبة من طلبة الصف السادس الأساسي من خارج عينة الدراسة، من أجل حساب ثباته باستخدام طريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨)، وهي مؤشر مشجع لاستخدام المقياس للهدف الذي أعد من أجله.

ضبط تجربة الدراسة

قام الباحث بضبط تجربته البحثية في حدود الإمكانات المتاحة، ويتمثل ذلك في مراعاة كون المعلم الذي يدرس طلبة المجموعة التجريبية هو نفسه الذي يدرس طلبة المجموعة الضابطة، كما روعي كون تدريس حصص المجموعات متنوعاً وموزعاً بشكل مقبول تربوياً على جميع الفصول. وتأكد الباحث من أن جميع الطلبة متقاربون في الأعمار، وأن جميع الفصول مزودة بالمستوى نفسه من المتطلبات التدريسية المادية كالتكييف والإضاءة وغيرها، كما قام الباحث بضبط زمن تطبيق أدوات الدراسة على جميع المجموعات، كما تأكد الباحث من تكافؤ المجموعات، من خلال تطبيق أدوات الدراسة على الطلبة قبل دراسة الوحدة المقترحة، وتبين أن جميع المجموعات متكافئة على الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو المادة.

إجراءات التنفيذ

تم تنفيذ هذه الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

– الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة، والأدب النظري المتصل بالدراسة الحالية.

– إعادة صياغة محتوى الوحدة الخامسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي في سلطنة عمان بما يتناسب مع طريقة التمثيل المسرحي، وتحكيمها من قبل مجموعة من المختصين.

– إعداد اختبار تحصيلي في محتوى الوحدة الدراسية مكون من (٢٠) سؤالاً من نمط الاختيار من متعدد ثم حساب صدقه وثباته.

– بناء مقياس اتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية من خلال طريقة التدريس المسرحي؛ مكون من (٢٠) فقرة، على شكل عبارات تقريرية يقابلها ثلاث استجابات على مقياس ثلاثي التدريج، ثم تم التحقق من صدقه وثباته.

– تحديد مجتمع البحث وعينته.

– اختيار (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي بالمنطقة الداخلية في سلطنة عمان ليمثلوا المجموعة التجريبية التي ستدرس وفق طريقة التمثيل المسرحي، و(٦٠) طالباً وطالبة من المستوى نفسه ليمثلوا طلبة المجموعة الضابطة، الذين سيدرسون الوحدة نفسها ولكن بالطرق الاعتيادية.

– التأكد من تكافؤ الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية، وتم ذلك من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو المادة تطبيقاً قبليا على الطلبة.

– تدريب المعلمين المشاركين في تنفيذ تجربة الدراسة، من أجل إكسابهم الكيفية المناسبة والصحيحة في التدريس وفق طريقة التمثيل المسرحي.

– تدريس الوحدة الدراسية المختارة وفق طريقة التمثيل المسرحي لطلبة المجموعتين التجريبيتين، ووفق الطريقة الاعتيادية لطلبة المجموعتين الضابطتين.

– متابعة تطبيق تجربة البحث عن طريق التواصل المستمر بين الباحث وميدان التطبيق.

– تطبيق أدوات الدراسة على جميع الطلبة في المجموعات الضابطة والتجريبية.

– جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً، ثم مناقشتها وتفسيرها.

– التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو المادة، كما تم حساب تحليل التباين الثنائي من أجل التحقق من دلالة الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة في كل من: الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو المادة.

عرض نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل والاتجاه نحو المادة. وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء أسئلة الدراسة ومتغيريها:–

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في متوسطات درجات طلبة الصف السادس الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية على الاختبار ككل تعزى لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

لغرض الإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي ككل، حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما، والجدول رقم (٢) يبين ذلك:

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة على الاختبار ككل، حسب طريقة التدريس والجنس

طريقة التدريس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطريقة الاعتيادية	ذكر	٣٠	٢٧,٠٠	٦,٦٤
	أنثى	٣٠	٢٨,٢٧	٥,٠٣
	الكلي	٦٠	٢٧,٦٣	٥,٨٧
التمثيل المسرحي	ذكر	٣٠	٣٣,٩٣	٣,٨١
	أنثى	٣٠	٣٧,٤٠	٢,٠٤
	الكلي	٦٠	٣٥,٦٧	٣,٥٠
الكلي	ذكر	٦٠	٣٠,٤٧	٦,٤٠
	أنثى	٦٠	٣٢,٨٣	٥,٩٧
	الكلي	١٢٠	٣١,٦٥	٦,٢٨

يتبين من الجدول رقم (٢) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة باختبار التحصيل ككل وبهدف التحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (ANOVA Way Tow) على الاختبار التحصيلي ككل حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين الثنائي للاختبار التحصيلي ككل حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
طريقة التدريس	١٩٣٦,٠٣٣	١	١٩٣٦,٠٣٣	٨٧,٩٦٩	*٠,٠٠٠	٠,٤٣١
الجنس	١٦٨,٠٣٣	١	١٦٨,٠٣٣	٧,٦٣٥	*٠,٠٠٧	٠,٠٦٢
طريقة التدريس × الجنس	٣٦,٣٠٠	١	٣٦,٣٠٠	١,٦٤٩	٠,٢٠٢	٠,٠١٤
الخطأ	٢٥٥٢,٩٣٣	١١٦	٢٢,٠٠٨			
الكلي	٤٦٩٣,٣٠٠	١١٩				

* دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحصيل الطلبة على الاختبار التحصيلي ككل يعزى لمتغير طريقة التدريس، ولصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة التمثيل المسرحي، بمتوسط حسابي بلغ

(٣٥,٦٧)، مقابل متوسط حسابي بلغ (٢٧,٦٣) للطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. كما تشير الدلالة العملية إلى أن (٤٣,١ ٪) من التباين في تحصيل الطلبة في مادة الدراسات الاجتماعية عائد للتباين في طريقة التدريس.

كما يتبين من الجدول رقم (٣) أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحصيل الطلبة على الاختبار ككل يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره (٣٢,٨٣)، مقابل متوسط حسابي قدره (٣٠,٤٧) للذكور. كما تبين الدلالة العملية أن (٧٪) من التباين في تحصيل الطلبة في مادة الدراسات الاجتماعية عائد للتباين في متغير الجنس.

ويبين الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تحصيل الطلبة على الاختبار ككل يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

الذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في متوسطات اتجاهات طلبة الصف السادس الأساسي في سلطنة عمان نحو المادة ككل تعزى لمتغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو المادة ككل، حسب طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما، والجدول رقم (٤) يبين ذلك:

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو المادة وفق متغير طريقة التدريس والجنس

طريقة التدريس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطريقة الاعتيادية	ذكر	٣٠	١,٨٧	٠,١٢
	أنثى	٣٠	٢,١٨	٠,٣٠
	الكلي	٦٠	٢,٠٢	٠,٢٨
التمثيل المسرحي	ذكر	٣٠	٢,٢٥	٠,٠٦
	أنثى	٣٠	٢,٦٠	٠,٢٠
	الكلي	٦٠	٢,٤٢	٠,٢٣
الكلي	ذكر	٦٠	٢,٠٦	٠,٢١
	أنثى	٦٠	٢,٣٩	٠,٣٣
	الكلي	١٢٠	٢,٢٢	٠,٣٢

يتبين من الجدول رقم (٤) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية الخاصة باستجابات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو المادة. وبهدف التحقق من دلالة هذه الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي (ANOVA Way Tow) على مقياس الاتجاه نحو المادة وفق متغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما، كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو المادة وفق متغير طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
طريقة التدريس	٤,٨٠٠	١	٤,٨٠٠	١٣١,٢٤٣	*٠,٠٠٠	٠,٥٣١
الجنس	٣,٢٣٤	١	٣,٢٣٤	٨٨,٤٢٧	*٠,٠٠٠	٠,٤٣٣
طريقة التدريس × الجنس	٠,٠٠٨	١	٠,٠٠٨	٠,٢٢٨	٠,٦٣٤	٠,٠٠٢
الخطأ	٤,٢٤٣	١١٦	٠,٠٣٧			
الكلي	١٢,٢٨٤٩٢	١١٩				

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) في الاستجابات على مقياس الاتجاه نحو المادة يعزى لمتغير طريقة التدريس، ولصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة التمثيل المسرحي، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٢)، مقابل متوسط حسابي بلغ (٢,٠٢) للطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية. كما تبين الدلالة العملية أن (٥٣,١٪) من التباين في اتجاه الطلبة نحو المادة عائد للتباين في طريقة التدريس.

ويوضح الجدول رقم (٥) أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الاستجابات على مقياس الاتجاه نحو المادة يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٩)، مقابل متوسط حسابي بلغ (٢,٠٦) للذكور. كما توضح الدلالة العملية أن (٤٣,٣٪) من التباين في اتجاه الطلبة نحو المادة عائد للتباين في متغير الجنس.

كما يتبين من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في استجابات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو المادة يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

مناقشة نتائج الدراسة

كشفت نتائج البحث التي توضحها الجداول (٢) و(٣) و(٤) و(٥) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، وبين طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام طريقة التمثيل المسرحي في تنمية التحصيل الدراسي، وكان ذلك لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام طريقة التمثيل المسرحي، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع تلك النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من: (القاعود وعوني، ١٩٩٦؛ الغول، ١٩٩٧؛ مفضي، ٢٠٠٠؛ Harvey & Tony, 2000; Fernsler, 2003; Pardum, 2004).

كما كشفت النتائج عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام طريقة التمثيل المسرحي مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية في تنمية الاتجاه نحو المادة الدراسية، وبهذا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: (القاعود وعوني، ١٩٩٦؛ عفانة واللواح، ٢٠٠٨)، التي بينت أن هناك أثراً دالاً إحصائياً في تنمية اتجاهات الطلبة يعود إلى طريقة التمثيل المسرحي.

وعموماً يمكن أن تعزى فاعلية طريقة التمثيل المسرحي في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية إلى سبب أو أكثر من الأسباب الآتية:

١- عامل الجدية والانجذاب الذي تميزت به طريقة التمثيل المسرحي، إذ ساهمت في زيادة التفاعل بين المتعلم والمادة الدراسية، ومن ثمَّ الاحتفاظ بها مستقبلاً، ويؤكد ذلك كل من (هيلات، ٢٠٠٦؛ Morris, 2001؛ Sherwin, 2006)، لا سيما أن الطالب العُماني غير معتاد على التعلم وفق طريقة التمثيل المسرحي.

٢- ما تتميز به طريقة التمثيل المسرحي من قدرة عالية على ربط العملية التعليمية / التعلمية بالممارسة العملية، التي تحول الخبرة المعنوية إلى عمليات محسوسة، بشكل يسهم في بقاء أثر التعلم لمدة أطول، والقدرة على توظيفه لفترة زمنية أطول، ويؤكد ذلك كل من: (القاعود وعوني، ١٩٩٦؛ Sharpe, 2001).

٣- قدرة طريقة التمثيل المسرحي على تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية، إذ تجعله مركز الاهتمام، ومحوره الأساسي، مما يعني مشاركته في عملية التعلم في وسط تربوي يتسم بالمرح والاستمتاع، ويؤكد ذلك ما توصل إليه (هيلات، ٢٠٠٦؛ عفانة واللواح، ٢٠٠٨؛ Sharpe, 2001).

٤- تتميز طريقة التمثيل المسرحي بقدرة عالية على تحويل غرفة الصف إلى مسرحٍ تربوي

مصغر، يجذب الطالب ويشوقه لعملية التعلم، ومن ثمَّ يكسبه الكثير من المعارف التي تنميه علمياً، ويؤيد ذلك كل من: (Plastow, 1996; Shurgot & Owens, 2005).

٥- إسهام طريقة التمثيل المسرحي وبفعالية في إكساب المتعلم المضامين المعرفية والمهارية والوجدانية للمنهاج التربوي بأسلوب سهل وميسر، بشكل يضمن تحقيق النمو المتكامل للمتعلم من خلال إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والعلمية، وهذا ما أكده (Tomlinson, 2001).

كما أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو المادة وفق متغير الجنس لصالح الإناث، ويعزو الباحث ذلك إلى سبب أو أكثر من الأسباب الآتية:

١- ما تتميز به الطالبات من قدرات عالية في استخدام الصوت وحركات الجسم وتعابير الوجه مقارنة بالطلبة الذكور، ويؤكد ذلك ما أشار إليه (Chambers, 2007).

٢- الطلاقة اللفظية العالية لدى الإناث، وقدرتهن على التعبير، ويؤيد ذلك (Sharpe, 2001). لاسيما أن طريقة التمثيل المسرحي تقوم في أساسها على المحادثة، وتعتمد الطلاقة والقدرة على التعبير.

٣- تناسب طريقة التمثيل المسرحي مع ميول الطالبات نحو اللعب، ونزوعهن نحو الخروج من التقليدية في التعلم (عفانة واللواح، ٢٠٠٨).

٤- طابع الاهتمام الشديد الذي تتميز به المعلمات مقارنة بالمعلمين، الذي انعكس إيجابياً على الطالبات، لاسيما في تطبيق كل ما هو إيجابي وجديد، ويدلل على ذلك ما أوضحه النقيب، (٢٠٠٢). ولكون طريقة التمثيل المسرحي جديدة على الطالبات، فقد حظيت باهتمام المعلمة وتشجيع الطالبات على التعلم والفهم وفقها.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

- تفعيل استخدام طريقة التمثيل المسرحي في تدريس الدراسات الاجتماعية بمختلف الصفوف الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي.
- التأكيد على ضرورة استخدام أنواع مختلفة من المسرحيات التعليمية في المواقف الصفية مثل: (تمثيل الأدوار، والمواقف التمثيلية، والمشكلات الاجتماعية، والاستعراض التاريخي، ومسرح الدمى والعرائس، وغيرها).

– الاهتمام بعقد دورات وورش تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان حول التدريس باستخدام طريقة التمثيل المسرحي.

المراجع

أبو الخير، محمد (١٩٨٨). **مسرح الطفل**. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

حسين، كمال الدين (٢٠٠٥). **المسرح التعليمي**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الربضي، مريم (٢٠٠٧). **التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق**. إربد: دار الكتاب الثقافي.

السريع، عبد العزيز وبدير، تحسين (١٩٩٣). **المسرح المدرسي في دول الخليج الواقع وسبل التطوير**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

شحاتة، حسن (٢٠٠٠). **النشاط المدرسي** (ط٦). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عفانة، عزو إسماعيل واللوح، أحمد حسن (٢٠٠٨). **التدريس الممسرح رؤية حديثة**. عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الغبيسي، محمد (٢٠٠١). **تدريس الدراسات الاجتماعية تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

الغول، يوسف. (١٩٩٧). **أثر استخدام الدراما كأسلوب تدريس في اكتساب طلبة الصف العاشر لبعض مفاهيم التربية الفنية والاحتفاظ بها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

القاعود، إبراهيم وعوني، كرومي (١٩٩٦). أثر طريقة التمثيل في تحصيل طلبة الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية. **مجلة أبحاث اليرموك، ١٢**(٤)، ١٤٧–١٨٤.

القرشي، أمير (٢٠٠١). **المناهج والمدخل الدرامي**، القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، أحمد والجمل، علي (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.

محمود، صلاح الدين. (٢٠٠٤). **مسرحة المناهج كمدخل تدريس في مجال الدراسات الاجتماعية**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

مفضي، عمر (٢٠٠٠). **أثر استخدام الدراما في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي لبعض مفاهيم التربية الإسلامية واحتفاظهم بها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

النقيب، إيمان العربي (٢٠٠٢). **القيم التربوية في مسرح الطفل**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

هيلات، صلاح (٢٠٠٦). أثر التمثيل الدرامي للمادة التعليمية في تحصيل طلبة الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية، ٢**(٣)، ١٨٩–١٩٩.

Chambers, D. (2007). **Double edge theatre's international summer training intensive.** Connecticut : Yale University press.

Feldman, R. (1986). **The social psychology of education current research and theory.** London: Cambridge University Press.

Fernsler, H. (2003). **A compassion between the test score of third grade children who receive drama in place of traditional social studies instruction and third grade children who receive traditional social studies instruction.** (Eric Document Reproduction service No Ed 479760).

Gerber, R. & Lidstone, J. (1996). **Developments directions in geographical education.** London: The Cromwell Press.

Goodman, L. (1999). **Women politics and performance in South African theatre today.** South Africa: South Africa University press.

Harvey, B. & Tony, T. (2000). Evaluation of a drama in education programmer to increase AHDS awareness in South African high schools. **International Journal of STD, 11**(2), 105-111.

Holden, S. (1981). **Drama in language teaching**. Britain: Longman Group Limited.

Hui, A. & Lau, S. (2006). Drama education a touch of the creative mind and communicative – expressive ability of elementary school children in Hong Kong. **Thinking Skills and Creativity, 1**(10), 34 – 40.

Lewis, M & Rainer, J. (2005). **Teaching classroom drama and theatre: Practical projects for secondary schools.** London: Hoties Bars Cinemas Events.

Miller, B. (2006). **Teaching theatre.** London: London University.

Morris, C. (2001). Drama and authentic assessment in social studies class-room. **Social Studies, 92** (1), 41-44.

Pardun, J. (2004). Social issue drama and its impact on the social consciousness of preadolescent school children. **Dissertation Abstracts Instructional, A65**/04.p1184.

Plastow, J. (1996). **African theatre and political: The evolution of theatre in Ethiopia, Tanzania and Zimbabwe.** South Africa: South Africa University Press.

Robert, J. (1982). **Handbook of educational drama and theatre.** New York: greenwood press.

Sharpe, K. (2001). **Modern foreign languages in the primary school: The what, why and how of early MFL teaching.** Oxford: Sheldonian Theatre.

Sherwin, R. (2006). **The theatre of magic.** London: London University Press.

Shourgot, M & Owens, M. (2005). **Stages of dismemberment: Shakes Pearce's theatrical energies in Elizabethan**. Received from: www.Questia.com, Date: 13/2/2008.

Tomlinson, P. (2001). **French classic theatre today: Teaching, research, performance.** French: Recently center for Seventeenth Century French Theatre.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

درجة أهمية البيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها كمسببات للعنف الطلابي في الجامعات الأردنية: دراسة مسحية ارتباطية

د. صفاء نعمة الشويحات
كلية العلوم الطبيعية
الجامعة الألمانية الأردنية عمان- الأردن

درجة أهمية البيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها كمسببات للعنف الطلابي في الجامعات الأردنية: دراسة مسحية ارتباطية

د. صفاء نعمة الشويحات
كلية العلوم الطبيعية
الجامعة الألمانية الأردنية عمان- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة تقدير طلبة الجامعات الأردنية لأهمية مسببات العنف الطلابي ذات العلاقة ببيئة الجامعات الأردنية وسياساتها وإداراتها، تم إعداد أداة خاصة للدراسة، وتطبيقها على عينة عشوائية بلغت ٢١٠٠ طالبٍ وطالبة من الملتحقين بالدراسة في جميع الجامعات الأردنية في العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ .

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما يأتي:

١- أن أعلى درجات الأهمية كانت للمسببات الآتية على التوالي: "عدم المساواة في تطبيق التعليمات الجامعية"، و"قلة فرص الالتقاء بعمداء شئون الطلبة"، "سياسة القبول التي تضطر الطلبة للالتحاق بتخصصات لا يرغبون في دراستها".

٢- كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لنوع الجامعة (حكومية/ خاصة) ومعرفة الطلبة بنظام العقوبات، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق تبعا لموقع الجامعة.

الكلمات المفتاحية: العنف، طلبة الجامعات الأردنية، البيئة الجامعية، سياسيات الجامعات وإداراتها.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٣/٢٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/١٢/٢٣م

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

Importance Degree of University Environment, Policies and Management as Violence Causes in Jordanian Universities Students: Correlated Survey

Dr. Safa N. AL-Shweihat
School of Applied Natural Sciences
German-Jordanian University

Abstract

This study aimed to identify the degree of importance degree of: university environment, policies and management as causes of violence from students' point of in Jordanian universities. A special questionnaire was prepared and applied on a random sample of 2100 attendants for the academic year 2007-2008 in all Jordanian universities .Statistical analysis results were represented below:

1. The most causes of student's violence degree were: Absence equality in applying university laws and rules, university's acceptance policy that restricts student's academic field and, lack of proper interaction with the deanship councilors.
2. The results varied depending on the type of the university (Public/ Private), and the student's awareness of punishment rules, and no variations depending on the location of the university were extant.

Key words: violence, Jordanian universities students, university environment, university policies and management.

درجة أهمية البيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها كمسببات للعنف الطلابي في الجامعات الأردنية: دراسة مسحية ارتباطية

د. صفاء نعمة الشويحات
كلية العلوم الطبيعية
الجامعة الألمانية الأردنية عمان- الأردن

المقدمة

أهم ما يميز عمل المؤسسات التربوية عن غيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى التأكيد على الحرية والتفكير المستقل والقدرة على المخالفة في الرأي والبحث عن الحقيقة والإضافة إليها والالتزام بدستور خلقي يحكم عمليات البحث والدراسة. ومن المؤكد أن النظام التربوي كفيل بتغيير شكل أي مجتمع وتطويره، ولكن الحقيقة أن مهمته في مجتمع تسوده التحديات المختلفة هي حمايته والإبقاء عليه ومن المؤكد أن للسلوك العدواني آثاره وتداعياته السلبية على جميع أطراف العملية التعليمية وعلى حق الطلاب في التعلم في مناخ آمن بلا خوف.

وبدخول الربع الأخير من القرن العشرين، لوحظ أن هناك ازديادًا ملحوظًا لممارسة أنواع مختلفة من العنف من قبل فئة من طلبة الجامعات الأردنية. ومن المؤكد أن دلالات تكرار العنف المرتكب من قبل الطلاب واستمرار ذلك، دليل على بدايات مشكلة أمنية واجتماعية شكلت قناعات متزايدة لدى الأفراد وصناع القرار في الأردن إلى أن الجامعات الأردنية تعاني من مشكلات شبابية متنوعة وهي إلى حد ما مقلقة وتستدعي التدخل من قبل الباحثين وأصحاب الشأن في الجامعات والمجتمع .

في حين يميل عدد من المفكرين الاجتماعيين إلى حصر العنف في إطار الأفعال الفيزيقية التي تؤدي إلى أضرار مادية في الأشخاص أو الممتلكات، يميل بعضهم الآخر لاعتبار العنف خاصية من خصائص النوع الإنساني متأصلة في طبيعته البيولوجية، وهناك فريق ثالث ينظر للعنف على أنه خاصية ثقافية تشجعه بعض الثقافات وتقاومه ثقافات أخرى (كلاستر، وغوشيه ، ١٩٨٥).

ومن ناحية أخرى ينظر للعنف باعتباره كل فعل يمثل تدخلاً خطيراً في حرية الآخر وحرمانه من التفكير والرأي والتقرير، وتحويل الآخر إلى وسيلة أو أداة لتحقيق أهدافه دون

أن يعامله كعضو حر كفء (زحلاوي، ١٩٨٥). ومهما تعددت وجهات النظر في تعريف مفهوم العنف ، إلا أن الجميع يقرُّ على أنه سلوك لا عقلاني، مؤذ، غير متسامح.

ويرى ديبورا (Deborah, 1997) أن العنف المدرسي ومن ثَم العنف بين طلاب الجامعة يكون نتيجة اتصال معقد بين العديد من عوامل المخاطرة، ولا يوجد عامل واحد يؤثر بشكل تام في سلوك الطلاب، فكل عامل له القدرة على المشاركة في سلوك العنف سواء كان هذا العامل شخصيا أو اجتماعيا أو اقتصاديا أو منتميًا إلى البيئة الأسرية أو المدرسية. و أكدت دراسة (تانيا) وآخرين (Tania, et al., 2003) على وجود علاقة بين سمات الشخصية وسلوك الشغب في المدارس. وعن تداعيات العنف يؤكد (شابيل) ورفاقه (Chappell, et al., 2004) أن الشغب Bulling بين طلاب الكليات وأساتذتهم يمثل امتداداً لسلوك الشغب في المرحلة الثانوية وما قبلها، وأن لـه انعكاساته السلبية على الصحة النفسية للطالب على المدى البعيد، وهو ما يعنى فيما بعد ارتباط العنف بسمات شخصية الطالب. ويتعرض طلاب الجامعة إلى أنواع شتى من العدوان والعنف التي يكون لها نتائج سلبية جسمياً وانفعالياً واجتماعياً وأكاديمياً، حيث تعرض كلية سنى Suny في بروكبورت Brockport في تقريرها الصادر في يونيو ٢٠٠٥ قائمة من السلوكيات العدوانية التي تمارس في حرم الجامعة تشمل ما يلي: صفع ، وضرب، ومسك، ودفع شخص ما، والتسبب في حدوث جروح جسدية لشخص آخر اغتصاب فرد، واختطاف فرد، والقتل، وتهديد شخص ما أو عائلته أو شركاؤه، والأضرار العمد أو تحطيم أو تهديد بالضرب، أو التهديد باستخدام رسائل الهاتف SMS أو رسائل البريد الإلكتروني، أو التخويف أو إجبار أحد العاملين أو الطلاب على ممارسة أفعال خاطئة تؤثر في مصالح الكلية، والمتابعة المتكررة والمستمرة والخبيثة لشخص آخر تؤدى إلى شعوره بالخوف، أو الإساءة اللفظية والمضايقة، أو ارتكاب أفعال مرتبطة بالتحرش والإساءة الجنسية أو ممارسة سلوكيات تجرح شخصا آخر أو تؤذي ملكيته والامتلاك أو الاستخدام غير المشروع وغير الملائم للأسلحة النارية أو أي أدوات أخرى تعد خطرا في حرم الجامعة. (Suny, 2005). وحول حجم مشكلة العنف يمكن القول إنّ تقديرات سلوكيات العنف في حرم الجامعة تتبتين بتباين التعريفات المستخدمة لمصطلح العنف وطرق جمع البيانات ومناهج البحث المستخدمة، وعلى أحسن الظروف وطبقاً لتقرير ضحايا العنف من طلاب الجامعة الذي أعده كلٌّ من بوم، وكلاوس (Baum & Klaus, 2005) في واشنطن عن الفترة التي امتدت من عام ١٩٩٥ حتى عام ٢٠٠٢ من أن أعداد الطلاب الضحايا الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨– ٢٤ سنة تقترب من نصف مليون طالب سنوياً (٤٧٩ ألف) وعلى الرغم من أن معدل العنف بين الطلاب خلال هذه السنوات السبع كان أقل من معدله بين غير

الدارسين في المرحلة العمرية نفسها. كما تختلف معدلات العنف باختلاف المجتمعات عبر العالم، ومدى اهتمامها بالمشكلة ففي إحصاء أجراه إكيبا (Akiba, 2002) لسبع وثلاثين ثقافة، جاءت استراليا في المركز الأول من حيث معدل العدوان اللفظي للطلاب على المعلمين بنسبة (٤٥,٧٪)، وتبعها الدانمارك (٤٠,٥٪)، والولايات المتحدة (٣٦,٢٪)، والكويت (٣٢,١٪)، ونيوزلندا (٣١,٧٪)، وتايلاند (٣٠,٥٪) أما العدوان البدني فقد جاءت تايلاند في المركز الأول (٢٥٪)، ثم الكويت (٢٢,٢٪)، وكولومبيا (١٦,٧٪)، وكوريا (١٠,٩٪)، إسرائيل (٩,١٪)، ورومانيا (٦,٣٪). ولا يعنى عدم ورود مصر وكثير من الدول العربية ضمن هاتين القائمتين خلوهما من العنف بين طلاب المدارس والجامعات ولكنها قد تعني أحد أمرين الأول عدم وجود إحصاءات متعلقة بالمشكلة نظراً لتجاهلها، أو إخفاء حقيقة المشكلة وعدم نشرها. وفي دراسة تحليلية بعنوان "ثقافة العنف في اليمن". أكد الشربجي، (٢٠٠٦) وجود جملة من الثقافات يمكن أن تشكل المناخ الأمثل لتنامي العنف والسلوك العدواني وأهمها الثقافات التي تتسم فيها السلطة بالشخصنة وعدم المأسسة، التي تستند فيها العلاقات الاجتماعية على أسس القرابة والانتماءات العرقية والسلالية والقبلية لا على أساس مبدأ المواطنة.

وفي دراسة تحليلية بعنوان العنف الطلابي في الجامعات السودانية الأسباب والأنماط والنتائج بين سليمان (٢٠٠٦) أن العوامل المسببة للعنف مرتبطة بالعلاقات الأفقية والرأسية داخل الجامعة: علاقة الطلاب مع بعضهم ببعض وعلاقة الطلاب بأجهزة الجامعة المختلفة، وتتمثل هذه العوامل في تدنى الوعي بكيفية إدارة الصراع، وغياب آليات الصراع الفكري التي تعلم الطلاب كيفية عرض الرأي وتقبل الرأي الآخر. وغياب الأجهزة النقابية للطلاب وبخاصة الاتحادات الطلابية لفترات طويلة، وغياب الأنشطة الطلابية، والفراغ الذي يعيشه الطلاب داخل الجامعة نتيجة ضعف الميزانيات المخصصة للنشاط غير المنهجي، وسوء الممارسة التي تصاحب العملية الانتخابية الخاصة بالأجهزة النقابية للطلاب، وعدم سماع إدارات بعض الجامعات صوت الطلاب، وعدم إشراكهم في مناقشة القضايا العامة للجامعة خاصة تلك التي تمس الطلاب مما يدفع الطلاب إلى إيصال صوتهم بطرق أخرى غير طريق الحوار العقلاني، وعدم العدل في تطبيق النظم واللوائح السلوكية وحتى أحيانا الأكاديمية. وأخيرا عدم محاسبة أولئك الذين ثبت اشتراكهم في أحداث العنف.

وفي مراجعة علمية شويحات (٢٠٠٧) بعنوان "دور البحث العلمي في دراسة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية خلال (٩) تسع سنوات من (١٩٩٩–٢٠٠٧)"، تبين فيها: قلة الدراسات الميدانية التي تناولت أسباب العنف الطلابي بشكل مباشر، وأن تركيز

الدراسات اتجه نحو التعرف إلى أشكال العنف، ومدى انتشاره، وأثر بعض المتغيرات في مستويات الميل إلى العنف، وأشكال العنف الذي تعرض له طلبة الجامعات أثناء طفولتهم، وعلاقة العنف بالأفكار اللاعقلانية والصراع القيمي، وأن ذروة الاهتمام بدراسة العنف الطلابي ميدانيا في الجامعات الأردنية كانت في ٢٠٠٤، مع ملاحظة عدم تنفيذ أية دراسة في سنوات (٢٠٠٠ و٢٠٠٢).ونورد من نتائج الدراسات ما تعلق بأسباب العنف وفقا لأهداف وتوجهات هذه الدراسة:

بينت نتائج دراسة عامر (٢٠٠٤) أن لشيوع الأفكار اللاعقلانية بين طلبة الجامعات الأردنية ارتباطًا بالغضب والتوتر والأرق. وبينت دراسة الزيود ومقبل (٢٠٠٤) أن طلبة الجامعات الأردنية يعانون من الصراع القيمي بسبب التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة، وأن درجة إسهام البيئة الجامعية في الصراع القيمي عند الطلاب أكثر ما وجد في المجال الثقافي الفكري، ثم المجال الاجتماعي. وحول واقع طبيعة العلاقة التربوية بين طلبة الجامعات الأردنية ومدرسيهم، أظهرت نتائج عدد من الدراسات أن هناك تدنيًا في التزام المدرسين بمهامهم الإرشادية والأكاديمية والاجتماعية (الحوامدة، ٢٠٠٣؛ العبابنة، ٢٠٠٧؛ شويحات، ٢٠٠٧). وأن طبيعة المناخ الاجتماعي النفسي وتفاعل المدرسين مع الطلبة وتعديل سلوكهم أقل من المستوى المتوقع ويشكل أرضية خصبة لدفع الطلبة نحو العنف (شويحات، ٢٠٠٧؛المخازير، ٢٠٠٦؛ الصرايرة، ٢٠٠٦). كذلك بينت نتائج مجموعة من الدراسات أن تدني الالتزام بتطبيق نظام العقوبات يعدّ من أسباب العنف الطلابي في الجامعات الأردنية (خمش وحمدي وحداد، ١٩٩٨؛ الحوامدة، ٢٠٠٣؛ الصرايرة، ٢٠٠٦). وفي السياق نفسه أظهرت نتائج دراسة المركز الوطني (٢٠٠٥) أن التأثير الملحوظ لمفاهيم المجتمع العامة من عادات وتقاليد خاطئة عامل مساعد على انتهاك بعض الحقوق، وأظهرت النتائج أن هناك فجوة معرفية بحقوق الإنسان عند طلبة الجامعات الأردنية. في حين أظهرت دراسة الحوامدة (٢٠٠٣) أن نسبة التعدي على الطلبة دون مبرر كانت الأكثر انتشارا، يليها نسبة التعرض المباشر لأنواع التهديد ونسبة المشاركة في الشجار داخل الحرم الجامعي، وأن العوامل الكامنة وراء سلوك العنف كان من بينها الشعور بالكبت الزائد (٧٦٪)، والتعصب القرابى القبلي (٦٢,٢٪)، والشعور بعدم المساواة في تطبيق القوانين (٥١,٧٪)، وعدم التكيف والانسجام والشعور بالانطواء داخل الجامعة (٥٢,٢٪)، ونجدة الأصدقاء عند تعرضهم للاستهزاء أو عند الاعتداء (٥٠,٢٪)، والشعور بوقت الفراغ (٤٢,٢٪)، مضايقة الأستاذ للطالب واستفزازه (٣٧,٨٪). وبينت نتائج دراسة العبابنة (٢٠٠٧) أن من أسباب العنف الطلابي في الجامعات الأردنية انتشار

مظاهر العنف في المجتمع المحيط بالجامعة، والإحباط الناتج عن تدني المستوى المعيشي للطلبة، وتعرض الطلبة للعنف في أسرهم، ومشاهدة نماذج العنف من خلال البرامج التلفزيونية وغيرها، والأنماط الاستهلاكية غير الرشيدة للطلبة، وارتفاع المستوى المعيشي والتضخم الاقتصادي. ووفقا لنتائج الدراسة ذاتها تتمثل العوامل السياسية المتسببة في العنف الجامعي بتدخل تيارات فكرية وسياسية من خارج الجامعة، وضعف التنظيمات والأحزاب السياسية داخل الجامعة، وتقييد حرية الطلبة وعدم السماح بالمظاهرات الطلابية والاحتجاجات التي تعبر عن مواقف الطلبة، وبينت الدراسة ذاتها أن هناك أسبابا أخرى للعنف الطلابي تتعلق بموظفي الأمن ومنها السماح للطلبة بالتجمع والاكتظاظ في أماكن معينة، وغياب نظام الرقابة فيها، والسماح لمن ليس لهم عمل رسمي بدخول الجامعة وعدم كفاية موظفي الأمن الجامعي في مواجهة أحداث العنف. أما بخصوص المتغيرات المؤثرة في سلوك العنف فقد دلت نتائج دراستين على اختلاف مجالات العنف تبعا لاختلاف الجامعة (منيزل، وعبدالرحمن، ٢٠٠٦). وفي السياق نفسه أظهرت نتائج دراسة العبابنة (٢٠٠٧) أن هناك أثرا لمتغير موقع الجامعة في سلوك العنف عند طلابها. وبينت نتائج بعض الدراسات السابقة على وجود علاقة ارتباطيه بين المعدل التراكمي للطالب وأثره في العنف الطلابي ولصالح مستوى الضعيف (منيزل ، وعبد الرحمن، ٢٠٠٦؛ الحوامدة، ٢٠٠٣؛ العبابنة، ٢٠٠٧). كما أجمعت نتائج عدد من الدراسات على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين وقت الفراغ المتاح لطلبة كليات العلوم الإنسانية وسلوك العنف الطلابي في الجامعات (خمش وآخرين، ١٩٩٨؛ الفقهاء، ٢٠٠١؛ حوامدة ٢٠٠٣؛ الشقور، ٢٠٠٥؛ المخازير، ٢٠٠٦؛ منيزل وعبدالرحمن، ٢٠٠٦؛ العبابنة، ٢٠٠٧). كما دلت نتائج الدراسات السابقة على وجود علاقة بين السنة الدراسية والعنف الطلابي ولصالح طلبة السنة الثانية في أغلب الأحيان (خمش وآخرون، ١٩٩٨ ؛ الحوامدة، ٢٠٠٣).

وفي دراسة حديثة شويحات (٢٠٠٨) بينت نتائجها أن أهم مسببات العنف الطلابي ذات الصلة بالطلاب أنفسهم من وجهة نظرهم هي المسببات المتعلقة بالمهارات الشخصية للطالب إذ حصلت على الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة الأهمية، تلتها الخلفية التربوية والاجتماعية للطالب وبدرجة مرتفعة الأهمية أيضا، وفي الرتبة الثالثة ثقافة الطالب وبدرجة متوسطة الأهمية. أما المرتبة الرابعة فكانت لأسباب أكاديمية وبدرجة أهمية متوسطة. كما دلت نتائج الدراسة ذاتها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية مسببات العنف عند مستوى ٠,٠٥ تبعا لمتغير الجنس، وموقع الجامعة،

ومرجعية الجامعة (حكومية/خاصة)، والتخصص الدراسي، وطريقة اختياره.

والملاحظ على العينات الطلابية التي تضمنتها الدراسات الميدانية السابقة على المستوى الوطني أن التركيز فيها كان على طلبة الجامعات الحكومية. باستثناء طلبة الجامعة الألمانية الأردنية (حديثة النشأة) في حين نجد ندرة في الدراسات التي تضمنت عيناتها طلبة من الجامعات الخاصة إذ استثنت من عينات الدراسات الميدانية المنفذة طلبة كل من الجامعات الخاصة التالية (البترا، والزيتونة، وعمان الأهلية، وجامعة الأميرة سمية للعلوم والتكنولوجيا). مما يؤكد الحاجة إلى اجراء دراسة مسحية ارتباطية شاملة لجميع طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

ومن المؤكد أن ما سيميز هذه الدراسة هو أن عينتها ستتضمن طلبة البكالوريوس من جميع الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، لدراسة أثر متغير مرجعية ، لذا ستغطي عينة هذه الدراسة طلبة جميع الجامعات الأردنية (وعددها ٢٢ جامعة) مما سيضيف التميز لهذه الدراسة بتضمينها لعينة أكثر شمولاً وتمثيلاً لمجتمع الدراسة، ومن ثمَّ ارتفاع مستوى صدق تعميم نتائج هذه الدراسة. ونظرا لتقدير الباحثة لأهمية اطلاع طلبة الجامعات على الأنظمة الجامعية بشكل عام و نظام العقوبات بشكل خاص، ستتضمن هذه الدراسة دراسة إمكانية وجود فروق دالة في تقدير الطلبة لدرجة أهمية البيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها تبعا لمتغير معرفة الطالب بنظام العقوبات في جامعته وهذا أيضا ما لم تتناوله الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة

في الوقت الذي سعت الجامعات الأردنية بوصفها مؤسسات تربوية منذ نشأتها لتكريس قيم المواطنة الصالحة والديمقراطية و نبذ العنف والعدوان والتعصب، واعتماد الحوار للتفاهم فيما بين الأفراد والجماعات، إلا أننا نجد وفي الآونة الأخيرة تكرر أحداث العنف بين الطلبة في الجامعات الأردنية، وبدت أشكال ممارسة العنف المادي فيما بين طلبة الجامعات الأردنية من خلال فعل الضرب والجرح وإساءة الآداب، أما أشكال العنف الرمزي فتعددت مظاهرها: كالتحرشات المختلفة، واستفحال ظاهرة الكلام النابي، وتنامي السلوكيات غير المتسامحة. فما الذي يجعل الجامعات مسرحاً للعنف وهى التي يجب أن تكون منارات للعلم والمعرفة وأدب الحوار وتعليم أسس إدارة الصراع بالطرق السلمية، كل هذا وغيره هو الذي وجب التنبيه إليه، والتحذير من مغبته، ومن ثمَّ قرع ناقوس الخطر على المنحى اللاتربوي الذي غدت تعرفه الكثير من مؤسساتنا التعليمية.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة وبشكل عام إلى الكشف عن تقدير طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية لدرجة أهمية البيئة الجامعية، وسياساتها وإداراتها كمسببات للعنف بين الطلبة في الجامعات، وهل يختلف تقدير الطلبة لدرجة الأهمية تبعا لمتغيرات الدراسة: مرجعية الجامعة (حكومية/خاصة)، وموقعها وفقا لأقاليم المملكة (الشمال/والجنوب، والوسط). ومعرفة الطالب بنظام العقوبات في جامعته.

أسئلة الدراسة

١– ما أسباب العنف الطلابي ذات الصلة بالبيئة الجامعية من وجهة نظر الطلبة في الجامعات الأردنية ؟

٢– ما أسباب العنف الطلابي ذات الصلة بسياسة الجامعة وإداراتها من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية؟

٣– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الطلبة لأهمية مسببات العنف في مجالي الدراسة (البيئة الجامعية وسياسة الجامعة وإداراتها) تبعا لمرجعية الجامعة (حكومية/خاصة)، موقعها وفقا لأقاليم المملكة (الشمال/والجنوب، والوسط). ومعرفة الطالب بنظام العقوبات في جامعته.

أهمية الدراسة

على الرغم من أهمية الانكباب على دراسة وتحليل «العنف» في شتى مجالاته (عنف الرجل ضد المرأة، عنف الآباء ضد الأطفال، عنف صاحب العمل ضد العامل ...)، فإن ما يمارس من عنف في مؤسساتنا التعليمية لم ينل الحظ الكافي من الدراسة والتحليل، ومن المتوقع لنتائج هذه الدراسة أن تفيد المعنيين من أصحاب القرار في وزارة التعليم العالي، وجميع الذين ينضوون تحت لواء الجامعات الأردنية، من رؤساء الجامعات وأعضاء هيئة التدريس، وعمداء شئون الطلبة، والإداريين والطلبة أنفسهم، ويمكن توظيف نتائج هذه الدراسة لأغراض الحد من انتشار ظاهرة العنف، والعمل على توفير بيئة تعليمية آمنة توفر للطلبة حقهم في التعلم ضمن أجواء مستقرة مفعمة بالأمن والسلام الاجتماعي.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بنتائج تقدير أفراد عينة الدراسة من طلبة البكالوريوس من

مختلف التخصصات ومختلف المستويات الدراسية، من جميع الجامعات الأردنية في الفصل الدراسي الصيفي من العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ ويستثنى من الدراسة طلبة الدراسات العليا من مستوى الماجستير والدكتوراه، وتقتصر نتائج هذه الدراسة على درجة أهمية العوامل المسببة للعنف فيما بين طلبة الجامعات الأردنية ذات العلاقة بالبيئة الجامعية وسياسة الجامعة وإداراتها من وجهة نظر الطلبة فقط.

مصطلحات الدراسة

العنف: في مراجعة علمية أعدها أشهبون (٢٠٠٧) حول العنف جاء فيها: يعرف جميل صليبا، في معجمه الشهير: المعجم الفلسفي، العنف بكونه فعل مضاد للرفق، ومرادف للشدة والقسوة. والعنيف (Violent) هو المتصف بالعنف. والعنيف هو القوي الذي تشتد سورته بازدياد الموانع التي تعترض سبيله. والعنيف من الرجال هو الذي لا يعامل غيره بالرفق، ولا تعرف الرحمة سبيلاً إلى قلبه. أما في معجم قاموس علم الاجتماع، فإن العنف يظهر عندما يكون ثمة فقدان للوعي لدى أفراد معينين أو في جماعات ناقصة المجتمعية. وبهذه الصفة يمكن وصفه بالسلوك اللاعقلاني. في حين يرى (بول فولكي) في قاموسه التربوي أن العنف هو اللجوء غير المشروع إلى القوة، سواء للدفاع عن حقوق الفرد، أو عن حقوق الغير "كما أن العنف لا يبدو بحدة إلا في وجود الفرد/المراهق في مجموعة ما". أما (أندري لالاند) فقد ركز على تحديد مفهوم العنف في أحد جزئياته المهمة، بأنه عبارة عن "فعل، أو عن كلمة عنيفة". وهذا ما يدخل في نطاق العنف الرمزي. فأول سلوك عنيف هو الذي يبتدئ بالكلام ثم ينتهي بالفعل.

ويقصد بالعنف في هذه الدراسة إحدى القوى التي تعمل على الهدم أكثر من البناء في تكوين الشخصية الإنسانية ونموها، والعنف انفعال تسببه عوامل متعددة و تثيره مواقف مختلفة، يؤدي بالفرد إلى ارتكاب أفعال مؤذية في حق الآخرين وفي حق ذاته أحياناً أخرى، ويظهر العنف في أشكاله المادية التي تتمثل في الإيذاء الجسدي والأفعال الفيزيقية التي تؤدي إلى أضرار مادية في الأشخاص أو الممتلكات، كما يظهر العنف في الأضرار المعنوية و تتمثل في الإيذاء النفسي والتدخل في حرية الآخر وحرمانه من التفكير والرأي والتقرير.

مسببات العنف: مجموعة العوامل المتضمنة في أداة الدراسة، ذات العلاقة بالبيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها، والتي من شأنها تشكيل أرضية خصبة لتنامي الغضب والانفعال وتدفع بالطالب إلى المشاجرات وصولا إلى السلوك العدواني المؤذي نفسيا وجسديا تجاه الطلبة الآخرين ، و/ أو التعدي بالتخريب والتكسير وإتلاف الممتلكات العامة داخل حرم الجامعة.

درجة الأهمية: درجة اتفاق أفراد عينة الدراسة حول أهمية المسببات المتضمنة في أداة الدراسة بوصفها عوامل تجعل من البيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها بيئة خصبة لتنامي السلوك العدواني بين الطلبة، ولأغراض التحليل الإحصائي أعطيت الإجابة "موافق بشدة" ٥ درجات والإجابة "موافق" ٤ درجات والإجابة "غير متأكد" ٣ درجات والإجابة "غير موافق" درجتين والإجابة "غير موافق بشدة" درجة واحدة. وقد اعتمد المعيار الآتي لتحديد درجة أهمية الأسباب حسب المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات: المتوسطات (٣,٦٧–٥)، ذات أهمية مرتفعة.المتوسطات (٢,٣٤–٣,٦٦) ذات أهمية متوسطة. المتوسطات (١–٢,٣٣) ذات أهمية متدنية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج المسحي الارتباطي.

متغيرات الدراسة

المتغير التابع: العوامل المسببة للعنف الطلابي .

المتغيرات المستقلة: مرجعية الجامعة (حكومية/خاصة)، وموقع الجامعة وفقا لأقاليم المملكة الشمال/والجنوب، والوسط). ومعرفة الطالب بنظام العقوبات في جامعته (نعم، لا).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة الموزعين في مختلف مناطق المملكة، والبالغ عددهم (٢٠٩٣١٢) طالبا وطالبة في ٢١ جامعة، وفقا لإحصائيات وزارة التعليم العالي لأعداد طلبة البكالوريوس الملتحقين بالدراسة في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠٠) طالب وطالبة أي ما يعادل (١٪) من مجتمع الدراسة، من مختلف التخصصات، ومن مختلف المستويات الدراسية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة الموزعين في مختلف أقاليم المملكة (الشمال والجنوب والوسط) من (٢١) جامعة تم اختيارهم بالطريقة العنقودية بواقع (١٠٠) طالب وطالبة من كل جامعة تم اختيارهم من الشعب الدراسية التي يدرس طلابها متطلب جامعة لضمان التنوع في اختيار العينة. هذا وقد توزع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي: نوع الجامعة (١٠٠٠ طالب وطالبة من الجامعات الحكومية، و١١٠٠٠ من

الجامعات الخاصة). وموقع الجامعة بالنسبة لأقاليم المملكة (٦٠٠ فرد من أفراد عينة الدراسة من جامعات الشمال و١٢٠٠ من جامعات الوسط و٣٠٠ من جامعات الجنوب) ومعرفة الطالب بنظام العقوبات (يعرف ١١٥٥ ، لا يعرف ٩٣١، والباقي غير معروف ١٤).

أداة الدراسة

أعدت الباحثة استبانة خاصة للدراسة مكونة من٢٩ فقرة موزعة (بواقع ١٨ فقرة لعوامل البيئة الجامعية، ١٠ فقرات لسياسة الجامعة وإداراتها)، وجاءت أداة الدراسة في صورتها النهائية مكونة من أربعة أجزاء: خصص الجزء الأول للتعريف بالدراسة والجزء الثاني للبيانات الشخصية، وخصص الجزء الثالث لإرشاد الطلبة لكيفية الإجابة عن فقرات الاستبانة في حين تضمن الجزء الأخير فقرات الدراسة. وللتحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها ، تم عرضها على لجنة تحكيم تألفت من (١٠) من الأساتذة المتخصصين من مختلف الجامعات الأردنية وتم الأخذ بملاحظاتهم من حيث استبعاد بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى. كما تم احتساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة ككل، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (كرونباخ الفا) ٦٠,٨ إذ حصل مجال البيئة الجامعية على معامل ثبات ٠,٨٨ وحصلت سياسة الجامعة وإدارتها على ٠,٨٤. واعتبرت هذه القيم مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة.

الأساليب الإحصائية

تم احتساب أساليب الإحصاء الوصفي الآتية: التكرارات، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية)، كما تم استخدام اختبار ت (t) لفحص الفروق حسب المتغيرات ذات الفئتين، واستخدم تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق حسب المتغيرات ذات الفئات الثلاث فأكثر وفيما يلي عرض للنتائج لكل متغير على حدة.

نتائج الدراسة

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمسببات العنف في مجالي الدراسة لدرجات المجالات المختلفة وتم ترتيبها تنازليا وحددت درجات أهميتها حسب المعيار المحدد سابقا، ووفقا للنتائج العامة المبينة في الجدول رقم (١) حصلت البيئة الجامعية بوصفها عاملاً مسببًا للعنف بين طلبة الجامعات الأردنية على متوسط حسابي عام ٣,٤٩، و انحراف معياري ٠,٧٨ وبدرجة أهمية متوسطة، وبينت النتائج العامة في الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابي العام لسياسة الجامعة وإدارتها ٣,٣٨ بانحراف معياري ٠,٧٨ وبدرجة

أهمية متوسطة أيضا، وعليه جاء المتوسط الحسابي العام لسياسة الجامعة وإداراتها والبيئة الجامعية ٣,٤٤ وبناء على معايير الدراسة فإن درجة أهمية البيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها متوسطة الأهمية كونها تتضمن عوامل مسببة للعنف الطلابي في الجامعات الأردنية.

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما أسباب العنف الطلابي في الجامعات الأردنية ذات الصلة بالبيئة الجامعية؟

بينت نتائج الجدول رقم (١) أن أهم الأسباب ذات الصلة بالبيئة الجامعية كما يراها الطلبة هي "شعور الطلبة بعدم المساواة عند تطبيق التعليمات الجامعية" (الفقرة ١٨).بمتوسط حسابي ٣,٧٢ وبدرجة أهمية مرتفعة. أما "قلة فرص التقاء الطلاب بعمداء شئون الطلبة" (الفقرة ١٢) فقد جاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٣,٦٦. وفي المرتبة الثالثة (الفقرة٦) «درجة الالتزام بتطبيق العقوبات لكل من يخالف الأنظمة الجامعية والتعليمات بمتوسط حسابي ٣,٦٥. أما المرتبة الرابعة فكانت "شيوع الواسطة و قيم المحسوبية عند الإداريين". (الفقرة٩) وبمتوسط حسابي ٣,٦٣ وفي المرتبة الخامسة "عدم كفاية الإرشاد الاجتماعي" (الفقرة ١٦).بمتوسط حسابي ٣,٥٥. أما بقية الأسباب فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية من٣,٥٥ –٣,٠٢ وبدرجات أهمية متوسطة.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال البيئة الجامعية

مسببات العنف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأهمية
البيئة الجامعية المجموع	٣,٣٨	٠,٧٨		متوسطة
١٨. شعور الطلبة بعدم المساواة عند تطبيق التعليمات الجامعية	٣,٧٢	١,٣٥	١	مرتفعة
١٢. قلة فرص التقاء الطلاب بعمداء شئون الطلبة	٣,٦٦	١,٣٢	٢	مرتفعة
٦.تدني درجة الالتزام بتطبيق نظام العقوبات	٣,٦٥	١,٢٥	٣	متوسطة
٩. شيوع الواسطة و قيم المحسوبية عند الإداريين	٣,٦٣	١,٤٥	٤	متوسطة
١٦. عدم كفاية الإرشاد الاجتماعي	٣,٥٥	١,٢٤	٥	متوسطة
١١. تقصير عمادات شئون الطلبة في توفير الأنشطة الترفيهية	٣,٥١	١,٣٧	٦	متوسطة
١٠. عدم متابعة عمادات شئون الطلبة لشكاوى الطلاب	٣,٤٥	١,٤٠	٧	متوسطة
١٧. عدم كفاية الإرشاد الأكاديمي	٣,٤٣	١,٢٧	٨	متوسطة
٤. قدرات رجال الأمن الجامعي في إدارة الأزمات	٣,٣٧	١,٣٢	٩	متوسطة
١. تجمع الطلبة في أماكن محددة مع غياب نظام الرقابة فيها	٣,٢٨	١,٣٨	١٠	متوسطة
١٥. تعامل الإداريين بفوقية وقلة احترامهم للطلبة	٣,٢٨	١,٤١	١١	متوسطة
١٣. اكتظاظ الطلبة في القاعات الصفية	٣,٢٥	١,٣٨	١٢	متوسطة

تابع الجدول رقم (١)

مسببات العنف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأهمية
١٤. عدم وجود مرافق كافية تتسع للطلبة (المكتبات والمختبرات وغيرها)	٣,٢٥	١,٥٨	١٣	متوسطة
٢. السماح لمن ليس له عمل رسمي بدخول الجامعة	٣,٢٤	١,٤٣	١٤	متوسطة
٨. تأثر الطلبة بتيارات فكرية سياسية من خارج الجامعة	٣,٢٢	١,٣١	١٥	متوسطة
٧. التنافس غير الشريف على الانتخابات الطلابية	٣,٢٠	١,٤٨	١٦	متوسطة
٣. قلة عدد موظفي الأمن الجامعي لمواجهة أحداث العنف	٣,١٦	١,٤٤	١٧	متوسطة
٥. إهمال رجال الأمن مهامهم في الحفاظ على الأمن داخل حرم الجامعة	٣,٠٢	١,٣٨	١٨	متوسطة

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما أسباب العنف الطلابي في الجامعات الأردنية ذات الصلة بسياسة الجامعة وإدارتها؟

بينت نتائج الجدول رقم (٢) أن أهم الأسباب ذات الصلة بسياسة الجامعة وإدارتها كما يراها الطلبة هي "سياسة القبول التي تضطر الطلبة إلى الالتحاق بتخصصات لا يرغبون في دراستها" (الفقرة ٢٥) بمتوسط حسابي ٣,٧٦ وبدرجة أهمية مرتفعة.وفي المرتبة الثانية "عدم العدالة في تطبيق استثناءات قبول الطلبة" (الفقرة ٢٦) بمتوسط حسابي ٣,٥٩. في حين جاءت في المرتبة الثالثة "صرامة تطبيق شروط المواظبة والدوام" (الفقرة٢٠) أما بقية الأسباب فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية من ٣,٥٦ إلى ٣,٣٤.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال سياسة الجامعة وإدارتها

مسببات العنف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأهمية
سياسة الجامعة وإدارتها المجموع	٣,٤٩	٠,٧٨	-	متوسطة
٢٥. سياسة القبول تضطر الطلبة إلى الالتحاق بتخصصات لا يرغبون في دراستها	٣,٧٦	١,٢٩	١	مرتفعة
٢٦. عدم العدالة في تطبيق استثناءات قبول الطلبة	٣,٥٩	١,٢٢	٢	متوسطة
٢٠. صرامة تطبيق شروط المواظبة والدوام	٣,٥٧	١,١٤	٣	متوسطة
١٩. تدني عدالة تطبيق نظام قروض الطلبة	٣,٥٦	١,٢٢	٤	متوسطة
٢٤. الإجراءات الروتينية في حل المشكلات الأكاديمية للطلاب	٣,٥٤	١,٢٢	٥	متوسطة
٢٧. التحيز في تطبيق نظام البعثات لصالح فئة من الطلبة	٣,٥٤	١,٢٩	٦	متوسطة
٢٩. عدم العدالة في تطبيق العقوبات وفقا للأنظمة المعمول بها	٣,٤٥	١,٢٦	٧	متوسطة
٢١. عدم وضوح أسس ترشيح الطلاب في مجلس الطلبة	٣,٣٨	١,١٨	٨	متوسطة
٢٨. عدم وضوح تعليمات العقوبات في الجامعة	٣,٣٤	١,٢٧	٩	متوسطة
٢٢. تعقيدات نظام التسجيل وصعوبة الإجراءات	٣,٣٣	١,٥٧	١٠	متوسطة
٢٣. تعقيدات إجراءات سحب المواد وإضافتها	٣,٣٢	١,٤٢	١١	متوسطة

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الطلبة لأهمية مسببات العنف الطلابي ذات العلاقة بالبيئة الجامعية ، وسياسة الجامعة وإداراتها تبعا لمرجعية الجامعة (حكومية/خاصة)، موقع الجامعة ، ومعرفة الطالب بنظام العقوبات في جامعته.

١– متغير مرجعية الجامعة (حكومية/خاصة).

أ– الفروق في درجة تقدير الطلبة لأهمية مسببات العنف الطلابي في مجال البيئة الجامعية تبعا لمتغير مرجعية الجامعة).

– يبين الجدول رقم (٣) الفروق في تقدير الطلبة لدرجة أهمية مسببات العنف (الفقرات من ١–١٨ للبيئة الجامعية ، تبعا لمتغير مرجعية الجامعة، أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في تقدير الطلبة لدرجة أهمية البيئة الجامعية تبعا لمرجعية الجامعة، لصالح الطلبة في الجامعات الحكومية إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم ٣,٤٤، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في الجامعات الخاصة ٣,٣٣، وقد تبين أن الفروق جاءت عند مستوى ٦ فقرات هي:

١. تجمع الطلبة في أماكن محددة مع غياب نظام الرقابة فيها، لصالح الطلبة في الجامعات الحكومية، بمتوسط حسابي ٣,٣٧، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في الجامعات الخاصة ٣,٢.

٩. شيوع الواسطة و قيم المحسوبية عند الإداريين، لصالح الطلبة في الجامعات الحكومية بمتوسط حسابي ٣,٧٩، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في الجامعات الخاصة ٣,٤٩.

١٢. قلة فرص التقاء الطلاب بعمداء شئون الطلبة، لصالح الطلبة في الجامعات الحكومية بمتوسط حسابي ٣,٧٧، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في الجامعات الخاصة ٣,٥٧.

١٣. اكتظاظ الطلبة في القاعات الصفية، لصالح الطلبة في الجامعات الحكومية بمتوسط حسابي ٣,٤٧، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في الجامعات الخاصة ٣,٠٥.

١٤. عدم وجود مرافق كافية تتسع للطلبة (المكتبات والمختبرات وغيرها)، لصالح الطلبة في الجامعات الحكومية بمتوسط حسابي ٣,٣٩، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في الجامعات الخاصة ٣,١٣.

١٨. شعور الطلبة بعدم المساواة عند تطبيق التعليمات الجامعية، لصالح الطلبة في الجامعات

الحكومية بمتوسط حسابي ٣,٧٩، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة في الجامعات الخاصة ٣,٦٥.

ب- الفروق في درجة تقدير الطلبة لأهمية مسببات العنف الطلابي في مجال سياسة الجامعة وإداراتها تبعا لمتغير مرجعية الجامعة.(حكومية/خاصة).

- لم تظهر نتائج الجدول رقم (٣) أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في تقدير الطلبة لدرجة أهمية سياسة الجامعة وإداراتها (الفقرات من ١٩-٢٩) تبعا لمرجعية نوع الجامعة.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفرق في تقدير أهمية البيئة الجامعية وسياسة الجامعة وإداراتها تبعا لمرجعية الجامعة

	نوع الجامعة				
	حكومي		خاصة		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١. تجمع الطلبة في أماكن محددة مع غياب نظام الرقابة فيها	٣,٣٧	١,٣٥	٣,٢٠	١,٤١	٠,٠١
٢. السماح لمن ليس له عمل رسمي بدخول الجامعة	٣,٢٥	١,٤٣	٣,٢٤	١,٤٤	٠,٨٦
٣. قلة عدد موظفي الأمن الجامعي لمواجهة أحداث العنف	٣,١٤	١,٣٩	٣,١٨	١,٤٩	٠,٥٠
٤. قدرات رجال الأمن الجامعي في إدارة الأزمات	٣,٣٦	١,٢٩	٣,٣٨	١,٣٥	٠,٨٢
٥. إهمال رجال الأمن مهامهم في الحفاظ على الأمن داخل حرم الجامعة	٣,٠٨	١,٣٤	٢,٩٦	١,٤١	٠,٠٦
٦. درجة الالتزام بتطبيق العقوبات لكل من يخالف الأنظمة الجامعية والتعليمات الصادرة عنها	٣,٦٠	١,٢٣	٣,٧٠	١,٢٦	٠,٠٦
٧. التنافس غير الشريف على الانتخابات الطلابية	٣,٢٢	١,٤٨	٣,١٩	١,٤٩	٠,٥٦
٨. تأثر الطلبة بتيارات فكرية سياسية من خارج الجامعة	٣,٢٨	١,٣٠	٣,١٧	١,٣٢	٠,٠٥
٩. شيوع الواسطة و قيم المحسوبية عند الإداريين	٣,٧٩	١,٣٨	٣,٤٩	١,٥٠	٠,٠٠
١٠. عدم متابعة عمادات شئون الطلبة لشكاوى الطلاب	٣,٤٩	١,٣٣	٣,٤١	١,٤٦	٠,١٨
١١. تقصير عمادات شئون الطلبة في توفير الأنشطة الترفيهية	٣,٤٩	١,٣٥	٣,٥٤	١,٣٩	٠,٣٥
١٢. قلة فرص التقاء الطلاب بعمداء شئون الطلبة	٣,٧٧	١,٢٦	٣,٥٧	١,٣٦	٠,٠٠
١٣. اكتظاظ الطلبة في القاعات الصفية	٣,٤٧	١,٣٦	٣,٠٥	١,٣٧	٠,٠٠
١٤. عدم وجود مرافق كافية تتسع للطلبة (المكتبات والمختبرات وغيرها)	٣,٣٩	١,٦٩	٣,١٣	١,٤٥	٠,٠٠
١٥. تعامل الإداريين بفوقية وقلة احترامهم الطلبة	٣,٣٤	١,٣٦	٣,٢٣	١,٤٥	٠,٠٨
١٦. عدم كفاية الإرشاد الاجتماعي .	٣,٥٩	١,٢٠	٣,٥٢	١,٢٨	٠,٢٠
١٧. عدم كفاية الإرشاد الأكاديمي	٣,٤٥	١,٢٣	٣,٤٢	١,٣٢	٠,٥٥
١٨. شعور الطلبة بعدم المساواة عند تطبيق التعليمات الجامعية	٣,٧٩	١,٣٢	٣,٦٥	١,٣٨	٠,٠٢

تابع الجدول رقم (٣)

	نوع الجامعة				
	حكومي		خاصة		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
البيئة الجامعية	٣,٤٤	٠,٧٥	٣,٣٣	٠,٨٠	٠,٠٠
١٩. تدني عدالة تطبيق نظام قروض الطلبة	٣,٤٨	١,٢٠	٣,٦٤	١,٢٣	٠,٠٠
٢٠. صرامة تطبيق شروط المواظبة والدوام	٣,٥٣	١,١٢	٣,٦١	١,١٦	٠,١٣
٢١. عدم وضوح أسس ترشيح الطلاب في مجلس الطلبة	٣,٣٣	١,١٧	٣,٤٢	١,١٩	٠,٠٩
٢٢. تعقيدات نظام التسجيل وصعوبة الإجراءات	٣,٢١	١,٤٣	٣,٤٣	١,٦٨	٠,٠٠
٢٣. تعقيدات إجراءات سحب المواد وإضافتها	٣,٢٥	١,٤٢	٣,٣٨	١,٤٢	٠,٠٤
٢٤. الإجـراءات الروتينية في حل المشكلات الأكاديمية للطلاب	٣,٥٣	١,٠٩	٣,٥٥	١,٣٣	٠,٦٩
٢٥. سياسة القبول تضطر الطلبة إلى الالتحاق بتخصصات لا يرغبون في دراستها	٣,٨٣	١,٢٢	٣,٧٠	١,٣٤	٠,٠٢
٢٦. عدم العدالة في تطبيق استثناءات قبول الطلبة	٣,٦٣	١,١٦	٣,٥٦	١,٢٧	٠,٢٢
٢٧. التحيز في تطبيق نظام البعثات لصالح فئة من الطلبة	٣,٦٠	١,٢٦	٣,٤٨	١,٣١	٠,٠٢
٢٨. عدم وضوح تعليمات العقوبات في الجامعة	٣,٣٠	١,٢١	٣,٣٨	١,٣١	٠,١٦
٢٩. عدم العدالة في تطبيق العقوبات وفقا للأنظمة المعمول بها	٣,٤٦	١,٢٢	٣,٤٣	١,٢٩	٠,٥٨
سياسة الجامعة وإدارتها	٣,٤٧	٠,٧٤	٣,٥١	٠,٨٣	٠,٢٨
الجامعة بشكل عام	٣,٤٥	٠,٦٧	٣,٤٠	٠,٧٥	٠,١١

٢- متغير موقع الجامعة (شمال، وسط، جنوب المملكة).

أ- الفروق في درجة تقدير الطلبة لأهمية مسببات العنف الطلابي في مجال البيئة الجامعية تبعا لمتغير موقع الجامعة.

- لم تظهر نتائج الجدول رقم (٤) أن هناك فروقًا دالة إحصائيا عند مستوى٠،٠٥ في تقدير الطلبة لدرجة أهمية مسببات العنف في البيئة الجامعية (الفقرات من ١- ١٨) تبعا لمتغير موقع الجامعة

ب- الفروق في درجة تقدير الطلبة لأهمية مسببات العنف الطلابي في مجال سياسة الجامعة وإداراتها تبعا لمتغير موقع الجامعة

- لم تظهر نتائج الجدول رقم (٤) أن هناك فروقًا دالة إحصائيا في تقدير الطلبة لدرجة أهمية سياسة الجامعة وإداراتها بشكل عام حسب موقع الجامعة.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفرق في تقدير أهمية البيئة الجامعية وسياسة الجامعة وإداراتها تبعا لمتغير موقع الجامعة

	موقع الجامعة						مستوى الدلالة
	الشمال		الوسط		الجنوب		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١. تجمع الطلبة في أماكن محددة مع غياب نظام الرقابة فيها	٣,٣٥	١,٣٩	٣,٢٧	١,٣٨	٣,٢٠	١,٤٠	٠,٢٥
٢. السماح لمن ليس له عمل رسمي بدخول الجامعة	٣,٢٣	١,٤٧	٣,٢٧	١,٤٠	٣,٢٠	١,٥١	٠,٧٢
٣. قلة عدد موظفي الأمن الجامعي لمواجهة أحداث العنف	٣,٢٣	١,٤٦	٣,١٣	١,٤٤	٣,١٦	١,٤١	٠,٣٧
٤. قدرات رجال الأمن الجامعي في إدارة الأزمات	٣,٣٧	١,٣٢	٣,٣٨	١,٣٢	٣,٣٣	١,٣٣	٠,٨٤
٥. إهمال رجال الأمن مهامهم في الحفاظ على الأمن داخل حرم الجامعة	٣,١٧	١,٣٨	٢,٩٣	١,٣٦	٣,٠٧	١,٤٢	٠,٠٠
٦. درجة الالتزام بتطبيق العقوبات لكل من يخالف الأنظمة الجامعية والتعليمات الصادرة عنها	٣,٦١	١,٢٦	٣,٦٦	١,٢٣	٣,٦٨	١,٢٨	٠,٦٧
٧. التنافس غير الشريف على الانتخابات الطلابية	٣,٢٠	١,٤٨	٣,٢٢	١,٤٦	٣,١٤	١,٥٦	٠,٦٨
٨. تأثر الطلبة بتيارات فكرية سياسية من خارج الجامعة	٣,٢٨	١,٢٩	٣,٢٠	١,٣٣	٣,٢١	١,٣١	٠,٤٧
٩. شيوع الواسطة و قيم المحسوبية عند الإداريين	٣,٨١	١,٤١	٣,٥٤	١,٤٦	٣,٦٦	١,٤٧	٠,٠٠
١٠. عدم متابعة عمادات شئون الطلبة لشكاوى الطلاب	٣,٤٣	١,٣٧	٣,٤٧	١,٤٠	٣,٤٢	١,٤١	٠,٨١
١١. تقصير عمادات شئون الطلبة في توفير الأنشطة الترفيهية	٣,٥٧	١,٣٦	٣,٤٨	١,٣٨	٣,٥٦	١,٣٩	٠,٣٢
١٢. قلة فرص التقاء الطلاب بعمداء شئون الطلبة	٣,٧٠	١,٢٩	٣,٦٢	١,٣٣	٣,٧٣	١,٣٠	٠,٢٩
١٣. اكتظاظ الطلبة في القاعات الصفية	٣,٢٤	١,٣٨	٣,١٦	١,٣٦	٣,٦٢	١,٣٩	٠,٠٠
١٤. عدم وجود مرافق كافية تتسع للطلبة (المكتبات والمختبرات وغيرها)	٣,١٨	١,٤٥	٣,٢٠	١,٦٦	٣,٥٨	١,٤٢	٠,٠٠
١٥. تعامل الإداريين بفوقية وقلة احترامهم الطلبة	٣,٣٣	١,٣٩	٣,٢٤	١,٤٣	٣,٣٤	١,٤٠	٠,٣٣
١٦. عدم كفاية الإرشاد الاجتماعي.	٣,٦١	١,٢٤	٣,٥٢	١,٢٤	٣,٥٩	١,٢٤	٠,٣٣
١٧. عدم كفاية الإرشاد الأكاديمي	٣,٥٦	١,٢٤	٣,٣٧	١,٢٨	٣,٤٣	١,٢٩	٠,٠١
١٨. شعور الطلبة بعدم المساواة عند تطبيق التعليمات الجامعية	٣,٨٦	١,٣٣	٣,٦٢	١,٣٦	٣,٨٥	١,٣٣	٠,٠٠
البيئة الجامعية	٣,٤٣	٠,٧٤	٣,٣٥	٠,٧٩	٣,٤٣	٠,٨١	٠,٠٦
١٩. تدني عدالة تطبيق نظام قروض الطلبة	٣,٦٤	١,٢٢	٣,٥٣	١,١٩	٣,٥٥	١,٣٠	٠,١٩
٢٠. صرامة تطبيق شروط المواظبة والدوام	٣,٥٦	١,١٤	٣,٥٧	١,١٣	٣,٥٨	١,١٩	٠,٩٨
٢١. عدم وضوح أسس ترشيح الطلاب في مجلس الطلبة	٣,٤٣	١,١٤	٣,٣٩	١,١٧	٣,٢٤	١,٢٧	٠,٠٧
٢٢. تعقيدات نظام التسجيل وصعوبة الإجراءات	٣,١٨	١,٤٥	٣,٤٠	١,٦٥	٣,٣٢	١,٤٣	٠,٠٢
٢٣. تعقيدات إجراءات سحب المواد وإضافتها	٣,٢٧	١,٤٥	٣,٣٥	١,٤٠	٣,٣٠	١,٤٤	٠,٥٤

تابع الجدول رقم (٤)

	موقع الجامعة						مستوى الدلالة
	الشمال		الوسط		الجنوب		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٢٤. الإجراءات الروتينية في حل المشكلات الأكاديمية للطلاب	٣,٥٦	١,١٥	٣,٥٤	١,٢٨	٣,٥٢	١,١٣	٠,٩٠
٢٥. سياسة القبول تضطر الطلبة إلى الالتحاق بتخصصات لا يرغبون في دراستها	٣,٨٧	١,٢٤	٣,٦٩	١,٣٢	٣,٨٤	١,٢٣	٠,٠١
٢٦. عدم العدالة في تطبيق استثناءات قبول الطلبة	٣,٧٣	١,٢١	٣,٥٤	١,٢٢	٣,٥٤	١,٢٢	٠,٠٠
٢٧. التحيز في تطبيق نظام البعثات لصالح فئة من الطلبة	٣,٦٧	١,٢٨	٣,٤٨	١,٢٨	٣,٥٢	١,٣٣	٠,٠١
٢٨. عدم وضوح تعليمات العقوبات في الجامعة	٣,٣٨	١,٣٠	٣,٣٤	١,٢٥	٣,٢٨	١,٢٩	٠,٥٧
٢٩. عدم العدالة في تطبيق العقوبات وفقا للأنظمة المعمول بها	٣,٥١	١,٢٧	٣,٤٠	١,٢٤	٣,٥١	١,٣٠	٠,١٧
سياسة الجامعة وإدارتها	٣,٥٣	٠,٧٥	٣,٤٧	٠,٨٠	٣,٤٧	٠,٧٩	٠,٣٧
الجامعة بشكل عام	٣,٤٧	٠,٦٧	٣,٣٩	٠,٧٢	٣,٤٥	٠,٧٣	٠,١٢

ثالثا: متغير معرفة الطالب بنظام العقوبات

أ- الفروق في درجة تقدير الطلبة لأهمية مسببات العنف الطلابي في مجال البيئة الجامعية تبعا لمتغير معرفة الطالب بنظام العقوبات:

تبين من نتائج الجدول رقم (٥) أن هناك فروقا دالة إحصائيا في تقدير الطلبة لدرجة أهمية مسببات العنف (الفقرات من ١- ١٨) للبيئة الجامعية تبعا لمتغير المعرفة بنظام العقوبات لصالح الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٤٦، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٣٢، وقد تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في مسببات العنف الطلابي عند مستوى ١٤ فقرة:

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة للفرق في تقدير أهمية البيئة الجامعية وسياسة الجامعة وإداراتها تبعا لمتغير المعرفة بقانون العقوبات

	هل لديك معرفة بنظام قانون العقوبات				مستوى الدلالة
	نعم		لا		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١. تجمع الطلبة في أماكن محددة مع غياب نظام الرقابة فيها	٣,١٩	١,٣٧	٣,٣٩	١,٣٩	٠,٠٠
٢. السماح لمن ليس له عمل رسمي بدخول الجامعة	٣,١٣	١,٤٦	٣,٣٩	١,٣٩	٠,٠٠
٣. قلة عدد موظفي الأمن الجامعي لمواجهة أحداث العنف	٣,٠٩	١,٤٦	٣,٢٦	١,٤٢	٠,٠١

تابع الجدول رقم (٥)

	هل لديك معرفة بنظام قانون العقوبات				مستوى الدلالة
	نعم		لا		
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٤. قدرات رجال الأمن الجامعي في إدارة الأزمات	٣,٣٩	١,٣٣	٣,٣٤	١,٣٢	٠,٣٣
٥. إهمال رجال الأمن لمهامهم في الحفاظ على الأمن داخل حرم الجامعة	٢,٩٦	١,٣٨	٣,٠٨	١,٣٨	٠,٠٦
٦. درجة الالتزام بتطبيق العقوبات لكل من يخالف الأنظمة الجامعية والتعليمات الصادرة عنها	٣,٧٢	١,٢٥	٣,٥٦	١,٢٤	٠,٠١
٧. التنافس غير الشريف على الانتخابات الطلابية	٣,١٢	١,٤٩	٣,٣١	١,٤٦	٠,٠٠
٨. تأثر الطلبة بتيارات فكرية سياسية من خارج الجامعة	٣,٢٠	١,٣٣	٣,٢٥	١,٢٩	٠,٣٣
٩. شيوع الواسطة و قيم المحسوبية عند الإداريين	٣,٥٦	١,٤٦	٣,٧٣	١,٤٣	٠,٠١
١٠. عدم متابعة عمادات شئون الطلبة لشكاوى الطلاب	٣,٣٦	١,٤١	٣,٥٦	١,٣٧	٠,٠٠
١١. تقصير عمادات شئون الطلبة في توفير الأنشطة الترفيهية	٣,٤٤	١,٣٩	٣,٦١	١,٣٤	٠,٠١
١٢. قلة فرص التقاء الطلاب بعمداء شئون الطلبة	٣,٥٩	١,٣٣	٣,٧٦	١,٢٩	٠,٠٠
١٣. اكتظاظ الطلبة في القاعات الصفية	٣,٢٠	١,٣٨	٣,٣٢	١,٣٧	٠,٠٦
١٤. عدم وجود مرافق كافية تتسع للطلبة (المكتبات والمختبرات وغيرها)	٣,١٨	١,٦٨	٣,٣٤	١,٤٣	٠,٠٣
١٥. تعامل الإداريين بفوقية وقلة احترامهم للطلبة	٣,٢٢	١,٤٤	٣,٣٧	١,٣٨	٠,٠٢
١٦. عدم كفاية الإرشاد الاجتماعي .	٣,٤٦	١,٢٧	٣,٦٧	١,٢٠	٠,٠٠
١٧. عدم كفاية الإرشاد الأكاديمي	٣,٣٤	١,٢٩	٣,٥٥	١,٢٤	٠,٠٠
١٨. شعور الطلبة بعدم المساواة عند تطبيق التعليمات الجامعية	٣,٦٦	١,٤٠	٣,٨٠	١,٢٩	٠,٠٢
البيئة الجامعية	٣,٣٢	٠,٧٧	٣,٤٦	٠,٧٩	٠,٠٠
١٩. تدني عدالة تطبيق نظام قروض الطلبة	٣,٥٤	١,٢٢	٣,٥٩	١,٢٠	٠,٤١
٢٠. صرامة تطبيق شروط المواظبة والدوام	٣,٦٠	١,١٥	٣,٥٤	١,١٣	٠,٢٠
٢١. عدم وضوح أسس ترشيح الطلاب في مجلس الطلبة	٣,٣٤	١,٢٠	٣,٤٢	١,١٥	٠,١٤
٢٢. تعقيدات نظام التسجيل وصعوبة الإجراءات	٣,٢٧	١,٦٨	٣,٤٠	١,٤١	٠,٠٥
٢٣. تعقيدات إجراءات سحب المواد وإضافتها	٣,٢٧	١,٤٤	٣,٣٩	١,٣٩	٠,٠٦
٢٤. الإجراءات الروتينية في حل المشكلات الأكاديمية للطلاب	٣,٥٤	١,٢٩	٣,٥٥	١,١٣	٠,٧٨
٢٥. سياسة القبول تضطر الطلبة إلى الالتحاق بتخصصات لا يرغبون في دراستها	٣,٧٥	١,٣١	٣,٧٨	١,٢٦	٠,٥٧
٢٦. عدم العدالة في تطبيق استثناءات قبول الطلبة	٣,٥٩	١,٢٦	٣,٦١	١,١٧	٠,٦٨
٢٧. التحيز في تطبيق نظام البعثات لصالح فئة من الطلبة	٣,٥١	١,٣٢	٣,٥٨	١,٢٥	٠,٢٣
٢٨. عدم وضوح تعليمات العقوبات في الجامعة	٣,١٣	١,٣١	٣,٦١	١,١٥	٠,٠٠
٢٩. عدم العدالة في تطبيق العقوبات وفقا للأنظمة المعمول بها	٣,٣٤	١,٣٠	٣,٥٨	١,١٩	٠,٠٠
سياسة الجامعة وإدارتها	٣,٤٤	٠,٧٩	٣,٥٥	٠,٧٧	٠,٠٠
الجامعة بشكل عام	٣,٣٧	٠,٧٠	٣,٤٩	٠,٧١	٠,٠٠

١. تجمع الطلبة في أماكن محددة مع غياب نظام الرقابة فيها، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٣٩، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,١٩. (الفقرة رقم (١)).

٢. السماح لمن ليس له عمل رسمي بدخول الجامعة، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٣٩، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,١٣.(الفقرة رقم (٢)).

٣. قلة عدد موظفي الأمن الجامعي لمواجهة أحداث العنف، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٢٦، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٠٩ (الفقرة رقم (٣)).

٤. درجة الالتزام بتطبيق العقوبات لكل من يخالف الأنظمة الجامعية والتعليمات الصادرة عنها، لصالح الطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٧٢، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٥٦. (الفقرة رقم (٦)).

٥. التنافس غير الشريف على الانتخابات الطلابية، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٣١، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,١٢. (الفقرة رقم (٧)).

٦. شيوع الواسطة و قيم المحسوبية عند الإداريين، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٧٣، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٥٦ (الفقرة رقم (٩)).

٧. عدم متابعة عمادات شئون الطلبة شكاوى الطلاب، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٥٦، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٣٦. (الفقرة رقم (١٠)).

٨. تقصير عمادات شئون الطلبة في توفير الأنشطة الترفيهية، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٦١، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٤٤. (الفقرة رقم (١١)).

٩. قلة فرص التقاء الطلاب بعمداء شئون الطلبة، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٧٦، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٥٩. (الفقرة رقم (١٢)).

١٠. عدم وجود مرافق كافية تتسع الطلبة (المكتبات والمختبرات وغيرها)، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٣٤، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,١٨. (الفقرة رقم (١٤)).

١١. تعامل الإداريين بفوقية وقلة احترامهم للطلبة، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٣٧، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٢٢.(الفقرة رقم (١٥)).

١٢. عدم كفاية الإرشاد الاجتماعي، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٦٧، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٤٦. (الفقرة رقم (١٦)).

١٣. عدم كفاية الإرشاد الأكاديمي، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٥٥، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٣٤. (الفقرة رقم (١٧)).

١٤. شعور الطلبة بعدم المساواة عند تطبيق التعليمات الجامعية، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٨، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٦٦. (الفقرة رقم (١٨)).

ب – الفروق في درجة تقدير الطلبة لأهمية مسببات العنف الطلابي في مجال سياسة الجامعة وإداراتها تبعا لمتغير معرفة الطالب بنظام العقوبات

– تبين من نتائج الجدول رقم (٥) أن هناك فروقا دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ في تقدير الطلبة لدرجة أهمية مسببات العنف (الفقرات من ١٩–٢٩) تبعا لمتغير المعرفة بنظام العقوبات لصالح الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم بمتوسط حسابي ٣,٥٥، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٤٤، وقد تبين أن الفروق جاءت عند مستوى الفقرتين (٢٨و ٢٩) وهما:

– عدم وضوح تعليمات العقوبات في الجامعة، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم ٣,٦١، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,١٣، (الفقرة ٢٨).

– عدم العدالة في تطبيق العقوبات وفقا للأنظمة المعمول بها، لصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم إذ بلغ المتوسط الحسابي لهم ٣,٥٨، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلبة الذين لديهم معرفة بنظام العقوبات في جامعتهم ٣,٣٤، (الفقرة ٢٩).

مناقشة النتائج

بينت النتائج العامة أن المتوسط الحسابي لمسببات العنف الطلابي ذات العلاقة بالبيئة الجامعية ٣,٣٨، وبلغ المتوسط الحسابي لمسببات العنف الطلابي ذات الصلة بسياسة الجامعة وإداراتها ٣,٤٩، وعليه يكون المتوسط الحسابي العام ٣,٤٤، ووفقا لمعايير هذه الدراسة فإن درجة أهمية مسببات العنف ذات الصلة بالبيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها تقع في مستوى المتوسط. وبالمقارنة مع المتوسط الحسابي العام (٣,٦٤) لأسباب العنف الطلابي ذات العلاقة بالطلبة أنفسهم (ثقافة الطلبة، و الخلفية التربوية والاجتماعية والمهارات الشخصية الدراسية والأكاديمية) كما جاء في النتائج العامة لدراسة شويحات (٢٠٠٨) أمكننا القول إن درجة تقدير الطلبة لدرجة أهمية أسباب العنف الطلابي ذات العلاقة بالطلبة أنفسهم أعلى من تقديرهم لدرجة أهمية أسباب العنف الطلابي ذات العلاقة بالبيئة الجامعية وسياسة الجامعة وإداراتها.

كما تبين أيضا من النتائج العامة أن أهم أسباب العنف الطلابي وفقا لمجالي هذه الدراسة "البيئة ، وسياسات الجامعة وإداراتها"، التي حصلت على الرتب الثلاث الأولى وبدرجات تقدير مرتفعة الأهمية هي:"سياسة القبول التي تجعل الطلبة يلتحقون بدراسة تخصصات لا يرغبون في دراستها" بمتوسط حسابي ٣،٧٦، و"شعور الطلبة بعدم المساواة عند تطبيق التعليمات الجامعية" بمتوسط حسابي (٣,٧٢) و "قلة فرص التقاء الطلاب بعمداء شئون الطلبة" بمتوسط حسابي (٣,٦٦). وعليه فإن أهم مسببات العنف الطلابي في الجامعات الأردنية ذات الصلة بالبيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها ذات ارتباط وثيق بتدني درجات تطبيق ديمقراطية التعليم. وهذا مؤشر على وعي طلبة الجامعات الأردنية وتقديرهم لدرجة أهمية سيادة ديمقراطية التعليم من أجل توفير بيئة تربوية آمنة خالية من العنف، ومن المؤكد أن سياسة القبول الموحد في الجامعات الأردنية التي تنطلق في قبول الطلبة وتوزيعهم على الكليات والتخصصات الدراسية من تقييم مستوى التحصيل الدراسي للطالب في نتائج امتحان الثانوية العامة، وليس على أساس ميول الطالب واهتماماته، مما يعني حرمان عدد كبير من الطلبة من الالتحاق بدراسة التخصص الذي يرغبون في دراسته، وهذا ما يؤثر سلبا في التوافق الأكاديمي والاندماج الاجتماعي لبعض الطلبة في بدايات التحاقهم في الدراسة الجامعية، ومن ثمَّ عدم القدرة على الإيفاء بمتطلبات المواد الدراسية وتدني التحصيل الدراسي، وما يصاحبه من انفعالات سلبية تشكل أرضية خصبة لسوء التوافق مع الذات ومع الزملاء، مما قد يشكل أرضية خصبة لتنامي المشاعر العدائية والعنف والعدوان. ثاني منطلق لسياسة القبول يقوم على أساس المكرمات التي تقوم على فلسفة ومبررات تحقيق

عدالة اجتماعية أوسع لمختلف مناطق المملكة، ولمختلف أبناء الفئات الاجتماعية، كالمكرمة الملكية لأبناء العاملين في القوات المسلحة، ومكرمة لأبناء المناطق والمدارس الأقل حظا، ولا مجال هنا للبحث في تفاصيل أوسع. عدم اطلاع الطلبة على فلسفة ومبررات الاستثناءات في القبول والتوزيع، يجعل الطلبة يطلقون الأحكام ويعقدون المقارنات من وجهة نظرهم الخاصة، ودون أساس معرفي موضوعي، ومن الطبيعي أن تأتي نتائج المقارنات سلبية بسبب عدم توافر المعرفة المتعلقة بمبررات الاستثناءات، وبالتأكيد سيكون الإحساس بعدم المساواة والتظلم من سياسة القبول قائمًا.

شكوى الطلبة من "قلة التقائهم بعمداء شئون الطلبة" حصلت أيضا على درجات تقدير مرتفع الأهمية ، وهذا مؤشر على تدني الالتزام باتباع سياسة الباب المفتوح في الاستماع لمشكلات الطلبة ، ربما يعود السبب في ذلك إلى عدة أمور منها كثرة عدد الطلبة ، وكثرة الأعباء الإدارية ، أو تدني مهارات التعامل مع القضايا الطلابية، مما يدعو الطلبة إلى اللجوء لحل مشكلاتهم بأنفسهم، وهنا تبقى مشاكل الطلبة معلقة ، أو أن يلجأ الطلبة إلى حل مشكلاتهم بطلب العون والنجدة من زملائهم ، ومن المؤكد أنهم قد يلجأون إلى القوة والعنف كأسرع سبيل لحل مشكلاتهم.

تدني الالتزام بتطبيق القوانين و التجاوب مع إهمال تطبيقها وفقا لمرجعيات معينة كالتجاوب مع الواسطة والمحسوبية التي يمارسها الطلبة وأولياء أمورهم، يجعل الطلبة مستهترين لا يخشون نتائج سلوكياتهم السلبية ، وعدم إحساسهم بالمسئوليات المترتبة على تجاوزهم لأنظمة الجامعة، ومن ثمَّ عدم تقديرهم لعواقب الأمور، وانخراطهم في مواقف تصل إلى حد العنف والعدوان. إنّ تطبيق إيقاع العقوبات وفقا لما تنص عليه القوانين والأنظمة والتعليمات الجامعية، يحفز الطلبة للعودة إلى جادة الصواب، .

بشكل عام اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (خمش وآخرون، ١٩٩٨؛ الحوامدة، ٢٠٠٣؛ الصرايرة، ٢٠٠٦؛ سليمان، ٢٠٠٦) إذ أجمعت على أن تدني الالتزام بتطبيق نظام العقوبات يعدّ من أسباب العنف الطلابي في الجامعات

كما بينت النتائج وجود فروق في درجات تقدير الطلبة لأهمية البيئة الجامعية تبعا لمتغير مرجعية الجامعة ولصالح الطلبة في الجامعات الحكومية .واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العبابنة، ٢٠٠٧؛ منيزل، وعبدالرحمن، ٢٠٠٦) التي أظهرت اختلاف مجالات العنف تبعا لاختلاف مرجعية الجامعة. هذا و لم تبين نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية البيئة الجامعية، وسياسة الجامعة وإداراتها بشكل عام حسب موقع الجامعة. مما يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة من جميع الجامعات الأردنية في الشمال

والوسط والجنوب على درجة أهمية العوامل المسببة للعنف الطلابي ذات الصلة بالبيئة وسياسة الجامعات وإداراتها، وقد يعود السبب في ظهور النتيجة على هذا النحو إلى كون ظروف البيئة الجامعية متشابهة بغض النظر عن موقعها الجغرافي ، وكذلك إلى كون جميع الجامعات تخضع لسياسات قبول موحد ة. هذا وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العبابنة (٢٠٠٧) التي بينت وجود أثر لمتغير موقع الجامعة في سلوك العنف عند طلابها، وقد يكون سبب الاختلاف هذا راجعًا إلى أن الدراسة الحالية استبعدت دراسة العنف الطلابي وتأثره بالبيئة المحيطة للجامعة، لغايات تتعلق بتعرف أسباب العنف داخل دائرة الجامعات الأردنية فقط. وتبين من النتائج أن هناك أيضا فروقا ذا دلالة إحصائية بشكل عام في درجة أهمية البيئة الجامعية وسياسة الجامعة وإدارتها تبعا لمعرفة الطلاب أو عدم معرفتهم بنظام العقوبات، ولصالح الطلبة الذين ليس لديهم معرفة بنظام العقوبات عند مستوى (١٦) فقرة من أصل ٢٩ فقرة وإن دلت هذه النتيجة على شيء فإنما تدل على أن الطلبة غير المطلعين على نظام العقوبات يرون في البيئة الجامعية عوامل خصبة لتنامي العنف الطلابي. وفي المقابل فإن اطلاع الطلبة على نظام العقوبات و غيره من الأنظمة الجامعية سواء كان بشكل ذاتي من خلال قراءة المنشورات والصحف الجامعية، أو من خلال المدرسين وعمداء شئون الطلبة أمر في غاية الأهمية، ذلك أنه وبتزويد الطلبة بالأنظمة والتعليمات تتحدد لديهم الأدوار المتوقعة منهم وما يترتب عليها من مسئوليات سلوكية، كما تتحدد لديهم حقوقهم وواجباتهم بوصفهم طلابًا داخل حرم الجامعة، فعندما يتزود الطالب بالمعرفة المتضمنة في نظام العقوبات يطمئن ويحدد سلوكه ضمن مرجعيات النظام، ومن ثمَّ يتكون لديه خط فاصل بين المسموح والمحظور ومن ثمَّ تتحدد لديه مسئولياته ومسئوليات الآخرين السلوكية.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة نقدم التوصيات الآتية:

– إعادة النظر في سياسة قبول الطلبة والتحاقهم بالتخصصات التي يرغبون فيها في الجامعات الأردنية.

– تنفيذ برامج تثقيفية للإداريين لغايات: تجذير مفاهيم المساواة والعدالة والقضاء على شيوع الواسطة و قيم المحسوبية عند كل من ينضوي تحت لواء الجامعات خاصة أولئك الذين يتعاملون بشكل مباشر مع الطلبة. .

– تدريب الإداريين خاصة في عمادات شئون الطلبة على أفضل السبل التربوية والنفسية

لقضاء حاجات الطلبة ومساعدتهم في إيجاد الحلول لمشكلاتهم أفرادا وجماعات، وتأكيد الالتزام بتفعيل سياسة الباب المفتوح من قبل عمادات شئون الطلبة ، وتطبيق نظام العقوبات لكل من يخالف الأنظمة الجامعية بغض النظر عن أية اعتبارات مرجعية وأثر ذلك في توفير بيئة آمنة اجتماعيا وتربويا.

– التأكيد على اطلاع الطلبة على الأنظمة الجامعية بشكل عام ونظام العقوبات بشكل خاص، وذلك بتوزيع نسخ كافية من مختلف الأنظمة الجامعية على الطلبة الجدد في بداية كل فصل دراسي، إذ تبين أن ٩٣١ طالبا من أصل ٢١٠٠، غير مطلعين على نظام العقوبات – النظام التأديبي للطلبة.

– تفعيل دور الإرشاد الاجتماعي والأكاديمي بشكل يتناسب مع حجم الطلبة في كل كلية والتأكد من التزامهم الوظيفي ومسئولياتهم تجاه الطلبة.

– إجراء مزيد من الدراسات حول دور البيئة الجامعية وسياساتها وإداراتها في العنف الطلابي في الجامعات من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس فيها.

المراجع

أشهبون، عبد المالك (٢٠٠٧). **العنف المدرسي المظاهر، العوامل وبعض وسائل العلاج**. تم استرجاعه بتاريخ ١–آذار ٢٠٠٨ من الموقع الالكتروني المعرفة التعليمية .http:// www.almarefa.net/showthread.php?t=32314:

الحوامدة ، كمال (٢٠٠٣). **العنف الطلابي في الجامعات الأردنية**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول لعمادة شؤون الطلبة في الجامعات العربية، الزرقاء، الأردن، جامعة الزرقاء الأهلية.

خمش، مجدي الدين و حمدي، نزيه وحداد، ياسمين (١٩٩٨). **ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية**. الجامعة الأردنية، عمان الأردن، من ملفات عمادة شؤون الطلبة/ الجامعة الأردنية

زحلاوي، إلياس (١٩٨٥). **المجتمع والعنف** (ط٢). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

الزيود، ماجد ومحمد، مقبل (٢٠٠٤). **الصراع القيمي لدى الشباب الجامعي في الأردن في ضوء التغيرات العالمية المعاصرة، وتصوراتهم لدرجة إسهام البيئة الجامعية فيه**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الفقهاء، عصام (٢٠٠١). مستويات الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا وعلاقاتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التحصيلي وعدد أفراد الأسرة ودخلها. **مجلة دراسات**، العلوم التربوية، **٢٨**(٢)، ٤٨٠–٤٩٩.

سليمان، آدم أحمد (٢٠٠٦). **العنف الطلابي في الجامعات السودانية الأسباب، الأنماط، والنتائج**. ورقة مقدمة في ندوة العنف الطلابي في الجامعات، جامعة مؤتة، الأردن.

الشرجبي، عادل مجاهد (٢٠٠٦). **ثقافة العنف في اليمن**. تم استرجاعه بتاريخ ١ آذار ٢٠٠٨ من موقع مركز الدراسات أمان، المركز العربي للمصادر والمعلومات حول العنف ضد المرأة. http://www.amanjordan.org/aman_studies/wmview.php?ArtID=1191.

الشقور، منال (٢٠٠٥). **العلاقة بين الخصائص الشخصية والأسرية وأشكال الإساءة التي عرض لها طلبة الجامعة أثناء طفولتهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الشويحات، صفاء نعمه (٢٠٠٧). واقع العلاقة التربوية بين مدرسي كليات التربية وطلابهم في الجامعة الأردنية وجامعة الإسراء الخاصة. **مجلة دراسات الجامعة الأردنية- العلوم التربوية، ٣٤**، ٦٢٠-٦٣٤

الشويحات ، صفاء نعمه (٢٠٠٧). **مراجعة علمية: دور البحث العلمي في دراسة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية**. منشورات المؤتمر الثالث للجمعية الأردنية للبحث العلمي، ١٧-١١-٢٠٠٧، الأردن.

الشويحات، صفاء نعمه (٢٠٠٨). أسباب العنف الطلابي بين طلبة الجامعات الأردنية. **المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية**، الجامعة الأردنية، (قيد التحكيم).

الصرايرة، نائلة سليمان (٢٠٠٦). **واقع العنف لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة، الأردن.

العبابنة، ربا يوسف (٢٠٠٧). **دور الإدارة الجامعية في الحد من ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عامر، عبد الحافظ (٢٠٠٤). **العلاقة بين الأفكار ألاعقلانية وكل من الغضب والتوتر والأرق عند طلبة الجامعة وأثر برنامج إرشادي في خفضها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

كلاستر، بيار وغوشيه، مارسيل (١٩٨٥). **أصل العنف والدولة**. (ترجمة: علي حرب). بيروت: دار الحداثة.

المخازير، لافي صالح عقيل (٢٠٠٦). **ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية أسبابها ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجتها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

المركز الوطني لحقوق الإنسان (٢٠٠٥). وعي طلبة الجامعات بحقوق المرأة والعنف ضد المرأة. وحدة الأبحاث والتوثيق. **مجلة الرسالة، السنة الأولى (٢)**، ٣٠-٣٧.

منيزل، محمد، و عبد الرحمن، لبنى سعود (٢٠٠٦). العنف عند طلبة الجامعات الحكومية، أسبابه مظاهره، أساليب معالجته. **مجلة الثقافة والتنمية، السنة السادسة (١٦)**، ١٢٧-١٦٣.

Akiba, M. (2002). The impact of educational system on school violence in 37 nation. **Journal American, Education Research, 39** (4), 829-853. Retrieved from http://www.ijvs.org/files/Revue-07/04.-Benbenishty-Ijvs-7.pdf, on March 13, 2008

Baum, K. & Klaus, P. (2005 January). **Violent victimization of college student (1995-2002),** (NCJ Publication No. 206836). Washington, DC. Us. Department of Justice Retrieved March 13, 2008, from: http://.acha.org/info_resources/06_Campus_Violence Report.pdf.

Chappell, M., Casey, D., Cruz, C. D. L., Ferrell, J., Forman, J., Lipkin, R., Newsham, M., Sterling, M. & Whittaker, S., (2004). **Bulling in college by students and teachers:** Retrieved from: http://rbas.undp.org/site_docs/HE%20O verview%20 Report.pdf. March 13, 2008.

Deborah L., (1997): **School violence: Handbook of domestic violence intervention strategies.** Oxford: Clarendon Press; Retrieved from: http://tsulaw.edu/library/titles/aug03.doc University, March 20, 2008.

Suny, B. (Jun 2005) **Policy regarding zero tolerance for violence in the workplace,** Retrieved from: http://www.brockport.edu/hr/documents/harass.doc, March 13, 2008

Tania, F. G., Poul, S., Barry, H., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the big five, a study of childhood personality and participant roles in bulling incidents. **Journal of School Psychology International, 24**(2), 131-146.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

مقومات البيئة الصفية الصحية برياض الأطفال في دولة الكويت ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية للطفل داخل الفصل

د. هناء غالب الأمعري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة الكويت

د. نداء عبد الرزاق الخميس
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة الكويت

مقومات البيئة الصفية الصحية برياض الأطفال في دولة الكويت ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية للطفل داخل الفصل

د. هناء غالب الأمعري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة الكويت

د. نداء عبد الرزاق الخميس
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر مقومات البيئة الصفية الصحية في رياض الأطفال في دولة الكويت، ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية للأطفال داخل الفصل في هذه الرياض. من أجل هدا الغرض، تم تصميم أداة بحث رئيسة عبارة عن استبانة مكونة من (٣٥) عبارة وزعت على محورين هما: مقومات البيئة الصفيةالصحية (٢٢ عبارة) و سلوك الطفل داخل الصف (١٣ عبارة). تكونت عينة الدراسة من (١٣١) معلمة من معلمات رياض الأطفال.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها توافر مقومات البيئة الصفية الصحية بدرجة كبيرة في فصول رياض الأطفال بدولة الكويت، كما أشارت النتائج إلى أنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدرسات الرياض حول توافر مجموعة من مقومات البيئة الصفية الصحية في هذه الرياض، كما أظهرت الدراسة أنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المدرسات باختلاف المستوى التعليمي حول توافر مجموعة من مقومات البيئة الصفية الصحية في رياض الأطفال.

بينت الدراسة أن هناك ارتباطًا ذا دلالة إحصائية بين آراء المدرسات حول توافر مجموعة من مقومات البيئة الصفية الصحية، وممارسة الطفل مجموعة من السلوكيات داخل الصف في هذه الرياض و أن وجود هذه المقومات بشكل دائم ينعكس إيجاباً على سلوك الطفل بهذه الرياض. قدمت الدراسة عددا من التوصيات والمقترحات حول أهمية توفير مقومات البيئة الصفية الصحية في الفصول في رياض الأطفال في دولة الكويت.

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال، البيئة الصفية الصحية، الأنماط السلوكية.

* تاريخ تسلم البحث: ٣٠/٤/٢٠٠٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٤/٢/٢٠١٠م

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

Healthy Classroom Environment and its Effect on the Children's Behavior in Kindergarten Schools in Kuwait

Dr. Hanaa G. Al-Amari
College of Education
Kuwait University

Dr. Neda A. Al-Khamees
College of Education
Kuwait University

Abstract

This study was designed to assess the perception of kindergarten teachers in Kuwait city regarding the effect of a healthy classroom environment on the children's behavior the factors of a healthy in kindergarten schools in Kuwait. For this purpose, a questionnaire was designed and administered to a sample of 131 female KG teachers in Kuwait City. The questionnaire included 35 sentences divided into two main sections. The first section consisted of 22 sentences related to the healthy environmental factors in the classrooms. The second section consisted of 13 sentences that measure the kindergarten children's behavior in the classroom.

The results of the study illustrated that healthy classroom environmental factors are highly provided in KG schools in Kuwait. Findings indicated that no significant difference was found between the teacher's opinion from different school areas, (Hawalli and Ahmadi) and from different educational level.

In addition, it was found that there was a significant difference in the opinion of KG school teachers about the healthy classroom environment, and the children's behavior in the classroom; Results showed that healthy classroom environment affected positively kindergarten children behavior in the classroom, which shows that a healthy environment is very important in the children's schools.

In the light of findings, the researchers suggested some recommendations and future studies to be examined.

Key words: kindergarten children, healthy classroom environment, children's behavior.

مقومات البيئة الصفية الصحية برياض الأطفال في دولة الكويت ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية للطفل داخل الفصل

د. هناء غالب الأمعري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة الكويت

د. نداء عبد الرزاق الخميس
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة الكويت

المقدمة

لاشك أن الأطفال هم العنصر الأهم في العملية التعليمية، ولكن البيئة الصفية الصحية التي تشكل الإطار الذي يتم فيه التعليم ،تعدّ من الأمور المهمة في زيادة الفاعلية والإنتاجية خضع هذا البعد من أبعاد العملية التعليمية للكثير من الدراسات، وأصبح تنظيم بيئة المتعلم من المهارات أو الكفايات الأساسية التي تدخل ضمن قياس تقويم أداء المعلم.

إنّ جانبي الشخصية وطرق التفكير، لا يمكن تنميتهما بالمعنى الكامل إلا من خلال منهج مرن قابل للتغيير، يمكن المتعلمين الأطفال أن يتخذوا قراراتهم الخاصة بشأن ما يمارسونه من أنشطة، ومن سيشاركهم فيها لتنمية الجوانب الشخصية، بالإضافة إلى الاشتراك الإيجابي في النشاط، إذ إنّ النشاط يثير اهتمامهم، ومن ثمَّ يستغرقون فيه بانتباه واهتمام بالغ، ويضيفون إلى خبراتهم السابقة من خلال أنشطة الاستكشاف واللعب و تنمية الجوانب العقلية والمعرفية باتلو وفوجهان (Pattillo & Vaughan, 2001).

إنّ البيئة في الروضة تعني أكثر من مجرد وجود بناء حديث وساحات كافية ومعدات تلاءم الصغار، إنها تعني المناخ الملائم للأطفال من أجل تلبية ما يحتاجونه من أشياء، وتشجيع ما يختارونه من نشاطات، ومشاركة وجدانية لاهتماماتهم ونشاطاتهم، وعلاج مشكلاتهم بطريقة التوجيه والإرشاد حتى يصبح جو الروضة كالبيت ،ويجب أن تتيح الروضة للطفل الفرص لينمي إمكاناته وقدراته، وتتيح له طريقة الاستغلال حين تمنحه حرية اختيار المواد المناسبة التي يعمل بها، وتنمي فيه المهارات الاجتماعية عن طريق الأدوار التي يقوم بها في المشاركة والتعاون مع بقية الأطفال في أعمال البناء والرسم، واللعب بالرمل، والرقص والغناء، والموسيقى، والمشاركة بدور القائد أحيانا والتابع أحيانا أخرى، فيشعر بعد مدة من الوقت بانتمائه إلى جماعة الأطفال في الروضة (الخليلي، ٢٠٠٣).

يعدّ توافر الإضاءة الطبيعية في الفصل عنصرًا أساسيًا للحفاظ على صحة الأطفال والمعلمة، لذا يجب توفير الإضاءة الطبيعية من خلال النوافذ، ويجب ألا تكون النوافذ خلف

مقاعد الأطفال أو أمامهم حتى تكون رؤية الأطفال واضحة ومريحة (السبيعي، ٢٠٠٣). كما يجب أن تكون النوافذ منخفضة بحيث تتيح للأطفال رؤية البيئة الخارجية، وكذلك الاستفادة من الإضاءة الطبيعية و التعرف على المناخ ويجب أيضاً ألا تقل مساحة النوافذ عن ٨٪ من مساحة أرضية القاعة، كما ينبغي تواجد نافذة في الباب الخارجي للقاعة بحيث تتيح التدخل عند الحالات الطارئة، ويجب أيضاً توفير الستائر لكل النوافذ.

إنّ استقلالية المتعلم تعدّ من الأمور المهمة التي أصبحنا نعترف بضرورة وجودها في الموقف التعليمي. وقد أوضحت عدة بحوث أهمية أساليب التعليم التي تسمح للأطفال توجيه تعلمهم الخاص واتخاذ قراراتهم الخاصة. فقد أوضحت الدلائل أن هذا النوع من التعليم يبني المهارات الاجتماعية والشخصية، ويعطي ميزات طويلة المدى على صعيد كل من التعلم ونمو المسئولية الاجتماعية (فرماوي والمجادي، ٢٠٠٤).

يجب أن يكون مناخ الألوان داخل الفصل مثيراً وليس تقليدياً، فالألوان والتوازن في التصميم والأشكال يجب أن تقود الطفل إلى النجاح، كما يجب ألا تشكل له ارباكاً أو مصدراً للإزعاج جايل–ايفانز (Gayle-Evans, 2004).

إنّ توفير الدورة الهوائية المناسبة في الفصل يعدّ عنصرًا أساسيًا للحفاظ على صحة الأطفال، ويجب إدخال الهواء النقي، وتجنب النوافذ المباشرة لدورة الهواء حتى يتجنب الطلبة لفحات الهواء، والمعيار المناسب للتهوية هو وصول الطالب لما يحتاجه من الهواء النقي غير الملوث (قطامي وقطامي، ٢٠٠٥)، ويجب توفير درجة حرارة مناسبة للأطفال في الفصل، فضبط درجة حرارة الفصل عند درجة حرارة مناسبة للأطفال سواء في فصل الشتاء أو في فصل الصيف يساعدهم على التركيز، ويمكن استخدام أجهزة تكييف الهواء أو المراوح الكهربائية في فصل الصيف، كما يجب التأكد من غلق النوافذ في فصل الشتاء، لتجنب إصابة الأطفال بأمراض البرد. إن الحرارة والرطوبة تؤثر في مستوى تعاون الأطفال ومدى نجاحهم الفكري، ويوصي بأن تكون درجة حرارة الحجرة ما بين ٢٠: ٢٢ درجة مئوية.

إن مستوى الرطوبة الذي يتراوح بين ٥٠ و٦٥ درجة يعمل على زيادة راحة وإنتاجية الأطفال، وقد تجد المعلمات أن البديل العملي لجهاز الترطيب هو مرطب موضوع بحرص ومثبت في ممر السير بحيث يصل إلى الأطفال، وهناك أيضاً وسائل أخرى قد توفر رطوبة إضافية كأحواض السمك المفتوحة والنباتات (الحبيب، ١٩٩٥).

يعكس تنظيم بيئة التعلم معتقداتنا حول الأطفال وتعلمهم بشكل كبير، فإذا ما كنا نعتقد بأن الأطفال يعتمدون علينا في تلقي المعرفة والتعلم، فإننا ننظم الغرفة بصورة تعكس مركزية دور المعلمة في عملية التعلم كما في حالة تنظيم الفصل في صورة صفوف أو شكل حدوة

حصان، بحيث تتجه أنظار الأطفال كلهم نحو المعلمة، التي تعدّ مركز التعلم ومصدره، في حين أننا إذا كنا نؤمن بدور الأطفال في تعليم أنفسهم، واهتمامنا بالتعلم أكثر في اختياراتهم وخبراتهم. فإننا ننظم الغرفة بطريقة تعكس هذا الإيمان كما في حالة تنظيم الفرق في صورة مجموعات عمل أو مراكز اهتمام، ووضع الأدوات بصورة تيسر للأطفال تناولها وإعادتها بأنفسهم، بحيث يشعرون بدرجة أكبر من الاستقلال والمسئولية (الناشف، ٢٠٠٥).

لابد أن يتوافر في غرفة الفصل عدد من المقاعد يكفي لجلوس جميع الأطفال إذا ما احتاجوا لذلك، وهذا لا يعني أن الطفل ملزم بالجلوس في مكانه طيلة اليوم، فالحركة والتنويع مهمان، كما أن طبيعة النشاط هي التي تحدد المكان والطريقة التي يجلس بها الأطفال عند ممارستهم النشاط (مسعود، ٢٠٠٥).

يجب أن تحوي غرفة الصف العدد الكافي من الخزائن المفتوحة، بحيث تتوافر فيها الرفوف والأدراج وتكون في مستوى الأطفال ليستطيعوا أن حفظ حاجياتهم الخاصة (ملابس، .. إلخ) وإنتاجهم الفني فيها. وللمعلمة خزانة خاصة بها لحفظ الأدوات والخامات والوسائل التعليمية المستخدمة في الأنشطة التعليمية. يجب الاهتمام بتنظيم جدران الغرفة بحيث تتيح مساحات واسعة لعرض المصورات والبطاقات والرسومات المرتبطة بموضوع الخبرة، وعرض إنتاج الأطفال، وهذه يجب أن تتغير من وقت إلى آخر لإثارة اهتمام الأطفال، وأن تكون وظيفية تخدم أوجه النشاط الذي يمارسه الأطفال في ذلك الوقت (عبد الفتاح، ٢٠٠٦).

يتطلب تنظيم بيئة التعلم الكثير من الجهد أو التكلفة ولكن يحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل، بالإضافة إلى حسن التخطيط بحيث يتم استغلال كل جزء وركن من أركان الغرفة دون وضع أشياء لا ضرورة لها وتوزيع الأثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية ويسمح بتنقل الأطفال بسهولة بين الأركان المختلفة (فهمي، ٢٠٠٧).

إذا كان الأطفال في الفصل هم العنصر الأهم في الموقف التعليمي، فإن الفصل بوصفه مكانًا يجلس فيه الأطفال ويجتمعون ويتفاعلون وهو عنصر مهم أيضاً في الموقف ذاته، لأنه المكان الذي يتم فيه التعلم، ويؤدي دوراً في زيادة فاعلية هذا التعلم وإنتاجيته، ولذلك فإن تنظيم بيئة التعلم للأطفال والاستخدام الأمثل لها يحتاج أن تأخذه المعلمة عند تقديمها للأنشطة، ذلك لأن الطفل يقضي معظم يومه الدراسي داخل الفصل، فيجب أن يكون مرتباً ومريحًا له، وعلى معلمة الروضة حسن تنظيم الفصل واستغلال مساحته بما يجعله مكاناً صحياً ومهيئاً لعملية تعلم الطفل، كما يحتل أثاث الفصل مركز الاهتمام من قبل المعلمة

بحيث تتوافر فيه شروط السلامة والأمان، وأن يكون مناسباً للمرحلة العمرية للأطفال ولأطوالهم. إن طبيعة التعلم في هذه المرحلة تستدعي استخدام العديد من الأدوات والمواد التي يجب أن تكون في متناول الطفل يصل إليها كلما شاء، ولابد أن تتوافر في كل ركن في الفصل لحفظ محتوياته وتفصله عن الأركان الأخرى (قنديل وبدوي، ٢٠٠٧).

يهتم علماء علم النفس (طاهر، ٢٠٠٧)، في ميدان السلوك بثلاثة أنواع من السلوك:

- السلوك الاستجابي
- السلوك الفعال
- السلوك العقلاني

أولا: السلوك الاستجابي (التقليدي) أو الانعكاسي

هو رد فعل لمنبه ذاتي داخلي أو بيئي خارجي. ويتميز المنبه الذي يثير هذا النوع من السلوك بالإملاء والقسرية، أي أن الأطفال لا يملكون إرادة أو خيارًا في إبداء السلوك المطلوب أو عدمه.

ثانيا: السلوك الإجرائي الفعال

هو شعور الطفل بخصوص الأشياء وظروف البيئة ورد الفعل القسري حيالها (طاهر، ٢٠٠٧) إن السلوك الفعال يجسد ما يقوم به الطفل أو يعمله للتفاعل مع البيئة وتسخيرها لصالحه.فهو تطوعي نتيجة إرادته الذاتية واختياره، واللتين يحكمهما نوع النتائج المترتبة عن السلوك نفسه.فإذا كانت إيجابية ومرضية عندئذ يميل الطفل غالبا إلى تكراره في المستقبل للحصول على التعزيز الإيجابي المباشر.أما إذا كانت سلبية أو غير مرضية فإن السلوك عمل لا يتكرر.

ثالثا: السلوك العقلاني

إنّ السلوك الإنساني ترجع أصوله إلى العقل والمنطق والقدرة على الحكم.إن الطفل يتصرف بطريقة ليست ميكانيكيه من خلال ما يسمى بنظرية المنبه والاستجابة،وإنما نتيجة عمليات فكرية ومنطقية وقدرة عالية من الحكم والتنبؤ يتوصل بواسطتها لنوع السلوك المطلوب وإن أفعال الطفل محصلة لعوامل ثلاثة أساسية هي السلوك،والمؤثرات البيئية، والعوامل المعرفية.

قد تظهر في الفصول مشكلات صوتية (الصدى) ولذلك يجب أن تخلو الفصول من ظروف الضوضاء غير المناسبة قبل أن يبدأ الفصل الدراسي. وعلى الرغم من أن الفصول المستطيلة الشكل قد توفر فرصاً أكثر للاستخدام المبدع للمكان المادي، إلا أن الفصول المربعة هي أقل ضوضاء. فمن خلال خفض الصوت في البيئة تتمكن المعلمات من تقليل نسبة الضوضاء البيئية وتوفير حجرة دراسة أكثر جاذبية سواء كانت مرئية أم بنائية. كما أن

هناك بعض الأدوات التي تمتص الموجات وتقلل من حدة الضوضاء مثل السجاد والستائر والمخدات والنباتات (شريف، ١٩٩٧).

التربية الحديثة لا ترتكز على المحتوى من المعارف التي يجب أن يكتسبها الأطفال بقدر ما تركز على بناء الشخصية والعقلية التي يمكنها أن تتناول هذه المعارف، فتضيف إليها أو تغيرها أو ترفضها، إذا ما وجدت أنها لا تتفق مع المنطق السليم، إن تحديد محتويات المنهج بدقة، وتواريخ تقديمها، والزمن الذي يجب أن يشغله كل نشاط دون أن تشارك المعلمة والأطفال في التخطيط لهذا المنهج وفق اهتمامات الأطفال ورغباتهم، أمر يتنافى مع إيماننا بحرية المتعلم في اختيار المشكلة التي يهتم ببحثها، والمدة التي يستغرقها كل متعلم في حل مشكلة ما، بناء على طريقة المشكلة ودرجة تعقيدها، وقدرات الفرد و ذكائه واستعداداته (جوهر، ٢٠٠٨).

عرضت الباحثتان بعض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية تشير دراسة جانجارد (Grangaard, 1995) إلى أن الإضاءة داخل الفصل وألوان الجدران تؤثر في الاستجابة البدنية للأطفال والأداء الأكاديمي. ا لألوان الفاتحة للجدران والإضاءة الجيدة تؤدي إلى انخفاض ضغط الدم الإنقباضى وإلى شعور الأطفال بالراحة داخل الفصل وإلى قلة السلوكيات غير المرغوب فيها بنسبة ٢٢٪. أما دراسة تقويم كفاءة مرحلة رياض الأطفال التي قام بها قطاع البحوث التربوية والمناهج – إدارة القياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم بدولة الكويت (١٩٩٥– ١٩٩٦) فقد هدفت إلى تقويم عدة جوانب كان من أبرزها تقويم الجانب الصحي في رياض الأطفال ومراعاة أن تكون تهوية غرفة الفصل مناسبة وإضاءتها كافية وأن تكون الفصول واسعة بحيث لا يعوق الأثاث حركة الأطفال، كما توصلت الدراسة إلى أنه من الجانب الصحي يجب أن يتناسب عدد دورات المياه مع عدد الأطفال الملتحقين وكذلك المشارب والتكييف وتوفير شروط الأمن والسلامة والصيانة الدورية. وأوصت الدراسة إلى تقليل عدد الأطفال في الفصل الواحد.

ولقد أظهرت الدراسة التي قام بها كل من وانستين وولفولك (Weinstein & Woolfolk, 1997) مدى تأثير البيئة في الأداء. إنّ العناصر الأخرى مثل المواقف و السلوكيات ترتبط بعناصر البيئة، فالفصول المريحة تجعل الأطفال الذين يقضون فيها عدة ساعات يوميا يشعرون أنهم أفضل، بغض النظر عن تأثير ذلك في الإنجاز.

كما أوضحت الدراسة التي قام بها وانستين (Weinstein, 1997) أن بيئة أركان التعلم تتشكل من أجنحة وزوايا في حجرة الصف تختص كل زاوية أو ركن فيها بمجال فريد أو أن له تركيزا محدودا، وتكون المواد في كل ركن منظمة بحيث يتمكن الأطفال من ممارسة

نشاطات التعلم.

وتشير نتائج دراسة دوشارم (Ducharme, 2001) عن أثر البيئة الصفية على مستوى طفل الروضة في الرسم، وقدرته اللغوية في التعبير عما يرسم، والزمن الذي يقضيه في ممارسته، وعدد الرسوم التي ينجزها .وقد بيّنت الدراسة أن أداء الأطفال في بيئة الأركان كانت أفضل من أداء نظرائهم في البيئة التقليدية.

كما أوضحت دراسة كل من العتيبي والسويلم (٢٠٠٢) أن من الصعوبات التي تواجه تحقيق أهداف رياض الأطفال قصور البيئة الصفية في توفير مناخ تعليمي ملائم لخصائص نمو الطفل، كما أظهرت نتائج الدراسة أن من أهم الصعوبات صغر حجم الفصل الذي لا يتيح للطفل فرصة العمل بحرية في الأركان التعليمية.

أما دراسة السبيعي (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى التعرف على أثر البيئة الصفية في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة في البيئة الصفية الصحية لدى الطلاب في البيئة الصفية العادية .كما أن مفهوم الذات يتوافر لطلاب البيئة الصحية أكثر مما هو عليه لدى أقرانهم ممن يتعلمون داخل بيئة تعلم عادية. إلا أنه لم تظهر فروق جوهرية بين طلاب بيئتي التعلم في التحصيل.

وتشير دراسة مسعود (٢٠٠٥) إلى أنّ من أهم المتطلبات لتحقيق الأهداف التربوية لمرحلة رياض الأطفال هي توافر المبني الملائم، و التجهيزات المادية ملاءمتها للاستخدام، كما أظهرت النتائج أن من أهم المشكلات التي تعوق تحقيق تلك الأهداف الفصول صغيرة المساحة التي لا تسمح بعمل أركان متعددة للعب الأطفال و التهوية غير جيدة.

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة مدى تأثير توافر مقومات البيئة الصفية الجيدة في سلوك الطفل داخل الفصل، وتفاعله في البيئة التعليمية. أتت أهمية الدراسة الحالية لمحاولة معرفة مدى توافر مقومات البيئة الصفية الصحية في الفصول برياض الأطفال في دولة الكويت وانعكاساتها ومدى ارتباطها (علاقتها) بالأنماط السلوكية للطفل داخل الفصل.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الآتي:

– هل تتوافر في رياض الأطفال بكل من المنطقتين العاصمة و حولي مقومات البيئة الصفية الصحية؟

–هل تؤثر البيئة الصفية الصحية في الأنماط السلوكية للطفل داخل الفصل؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى رصد مدى توافر مقومات البيئة الصفية الصحية في عينة من رياض الأطفال بمنطقتي العاصمة وحولي التعليميتين، والتعرف على أهم انعكاساتها ومدى ارتباطها بالأنماط السلوكية للأطفال داخل الفصل بهذه الرياض.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما أهم مقومات البيئة الصفية الصحية في رياض الأطفال بدولة الكويت؟

– ما أهم الممارسات السلوكية للطفل في حجرة الصف في رياض الأطفال بدولة الكويت؟

– هل توجد فروق بين آراء معلمات الرياض حول توافر مقومات البيئة الصفية الصحية والممارسات السلوكية للطفل في رياض الأطفال بدولة الكويت بمنطقتي العاصمة وحولي التعليميتين؟

– هل توجد فروق بين آراء معلمات الرياض حول توافر مقومات البيئة الصفية الصحية والممارسات السلوكية للطفل في رياض الأطفال بدولة الكويت تعزى لمتغير المستوى التعليمي للمعلمات؟

– هل توجد علاقة ارتباطيه بين مقومات البيئة الصفية الصحية، والممارسات (الأنماط) السلوكية للأطفال بهذه الرياض من وجهة نظر المعلمات؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال ما تقدمة للقائمين على أمر التخطيط للمناهج والفلسفات التربوية برياض الأطفال إذ يتوقع أن يستفاد من نتائجها و تتمثل في ما يأتي:

– محاولة رصد مقومات البيئة الصفية الصحية في رياض الأطفال بدولة الكويت.

– توفير جانب من المعلومات العلمية المتعلقة بالبيئة الصفية الصحية أمام متخذي القرار في دولة الكويت.

– إضافة بيانات علمية حديثة على المستوى النظري والتطبيقي حول موضوع البيئة الصفية الصحية.

محددات الدراسة

المحددات المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال بكل

من منطقة العاصمة ومنطقة حولي التعليميتين.

المحددات الزمنية: تم تطبيق الدراسة في أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

مصطلحات الدراسة

رياض الأطفال (Children Kindergarten): مؤسسة تربوية تستقبل الأطفال من سن الثالثة إلى سن السادسة من العمر وهي مرحلة قائمة بذاتها إذ تسبق المرحلة الابتدائية من مراحل التعليم العام وتعقب مرحلة الحضانة، وظيفتها السعي إلي توفير البيئة التربوية المناسبة لرعاية القوى الكامنة لدى الطفل بغية إيقاظها وتسهيل سبل تنميتها في مختلف مجالات النمو (الرشيدى، ٢٠٠٤).

البيئة الصفية (Environment Classroom): يقصد بها الظروف الصفية الصحية، التي توفرها المعلمة لتلاميذها في الموقف التعليمي داخل القاعة وبقدر جودة الظروف وملاءمتها، ما تكون بيئة الصف مناسبة لتوفير خبرات غنية ومؤثرة وفعالة، الأمر الذي يساعد على مرور التلاميذ بالخبرات، والخروج منها بأفضل نواتج التعلم، وتنمية مستوى الدافعية الذي توفره هذه البيئة الصفية (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣).

الأنماط السلوكية (Attitudes Behavioral): يعرف السلوك بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الطفل سواء كانت ظاهرة أم غير ظاهرة. وهذه النشاطات سواء كانت أفعالا يمكن ملاحظتها وقياسها كالنشاطات الفسيولوجية والحركية أو نشاطات على نحو غير ملحوظ كالتفكير وغيرها (طاهر، ٢٠٠٧).

كذلك يعرف السلوك بأنه ذلك الجزء من تفاعل الكائن الحي مع بيئته، الذي يمكن من خلاله تحري حركة الكائن الحي، أو حركة جزء منه في المكان والزمان، الذي ينتج عنه تغيير قابل للقياس في جانب واحد على الأقل من جوانب البيئة. ويعرف أيضاً بأنه الاستجابة الكلية التي بيديها كائن حي إزاء أي موقف يواجهه (شحاتة والنجار وعمار، ٢٠٠٣).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

أتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي ونظرا إلى طبيعة الدراسة فقد استخدمت أسلوب الدراسة المسحية وكذلك أسلوب الدراسة الارتباطية (عدس وعبيدان، ٢٠٠٢).

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال في منطقة العاصمة التعليمية ومنطقة حولي التعليمية بدولة الكويت، خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من (١٣١) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمنطقتي العاصمة وحولي التعليميتين، ووصف العينة من المعلمات حسب متغيرات الدراسة يوضحه الجدول رقم (١) الآتي:

الجدول رقم (١)

المتغير		العدد	٪
المنطقة التعليمية	العاصمة	٦٦	٥٠,٤
	حولي	٦٥	٤٩,٦
المجموع		١٣١	١٠٠
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٩	٣٧,٤
	٥ سنوات فأكثر	٨٢	٦٢,٦
المجموع		١٣١	١٠٠
المستوى التعليمي	دبلوم	١٢	٩,٢
	جامعي	١١٧	٨٩,٣
	ماجستير	٢	١,٥
المجموع		١٣١	١٠٠

أداة الدراسة

من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية (عدس، عبيدان، عبد الحق، ٢٠٠٢)، تم تجميع مجموعة من العبارات التي تتصل بهدف الدراسة، ومنها تم تصميم أداة بحث رئيسة عبارة عن استبانة، مكونة من (٣٥) عبارة وزعت على محورين هما:

– المحور الأول: مقومات البيئة الصفية ويشمل (٢٢) عبارة.

– المحور الثاني: سلوك الطفل داخل الصف ويشمل (١٣) عبارة. أعطيت إجابات أفراد العينة من المعلمات على عبارات الاستبانة في المحور الأول مقومات البيئة الصفية أوزاناً متدرجة على مقياس ذي خمس درجات، تشير إلى درجة توافر المقومات في الفصل.

أما في المحور الثاني (سلوك الطفل داخل الفصل) فقد أعطيت إجابات أفراد العينة من المعلمات على عبارات الاستبانة أوزاناً متدرجة على مقياس ذي ثلاث درجات، تشير إلى درجة ممارسة سلوك الطفل داخل حجرة الصف.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة بعرض الاستبانة على سبعة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه، من ذوي الاختصاص ،قسم المناهج وطرق التدريس،وقسم علم النفس ،كلية التربية، جامعة الكويت، إذ طُلب منهم بيان مدى صدق العبارات من حيث مناسبتها للمحور التي تندرج تحته، وكذلك مدى مناسبة العبارة لموضوع الدراسة ككل، بالإضافة إلى التأكد من حسن الصياغة اللغوية ووضوحها، و مناسبة العبارة لهدف الدراسة، مع حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسباً، وبعد الاطلاع على آراء وملاحظات المحكمين تأكدت الباحثتان من إجراء التعديلات التي أشاروا إليها و تم تصميم الاستبانة في شكلها النهائي، ثم طرحت للتطبيق.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة: تم استخدام معامل ثبات (Cronbach Alpha)، لحساب قيمة معامل الثبات للاتساق الداخلي للعبارات في المحاور المختلفة، والجدول رقم (٢) الآتي يبين معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة.

الجدول رقم (٢)
قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	معامل الثبات
المحور الأول: مقومات البيئة الصفية	٠,٩١٢
المحور الثاني: سلوك الطفل داخل الصف	٠,٨٦٥
الأداة ككل	٠,٩٢٢

الأساليب الإحصائية

سار البحث وفقا للإجراءات والخطوات الآتية:

– تم استخدام برنامج حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، فقد تم إدخال البيانات للحاسب الآلي ومعالجتها بالأساليب التي تناسب طبيعة البيانات وأهداف الدراسة كالآتي:

– تم حساب عدد التكرارات (Frequency) والنسب المئوية (Percentage) لإجابات أفراد العينة من المعلمات.

– تم استخدام مقاييس النزعة المركزية: المتوسطات الحسابية (Means) لقياس متوسط استجابات أفراد العينة من المعلمات.

– مقاييس التشتت: الانحراف المعياري (Standard Deviation) لقياس مدى تشتت القيم عن متوسطها الحسابي.

– مقاييس الإحصاء الاستدلالي: اختبار (T-Test) لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات عينة المعلمات حسب المنطقة التعليمية (العاصمة – حولي) وبيان مدى وجود فروق دالة عند مستويات الدلالة (٠,٠٥).

– تحليل التباين الأحادي (One Way Anovas) لمعرفة الفروق بين أفراد العينة من المعلمات في متغير المستوى التعليمي.

– مصفوفة معاملات الارتباط للتعرف على مدى وجود ارتباط بين آراء ووجهات نظر أفراد العينة من المعلمات حول توافر مقومات البيئة الصفية، والسلوك الممارس داخل الفصل من قبل أطفال هذه الرياض.

عرض نتائج الدراسة

تم عرض نتائج البحث على ضوء اختبار صحة الفروض الخمسة وذلك على النحو الآتي:

عرض نتائج الفرض الأول

لاختبار صحة الفرض الأول المتعلق بمدى توافر مجموعة من المقومات في البيئة الصفية برياض الأطفال، تم حساب التكرارات والنسب والمئوية لإجابات المعلمات عن عبارات المحور الأول "مقومات البيئة الصفية" وكذلك حساب المتوسط الحسابي لإجاباتهم حول هذا المحور، وكانت كما هو موضح في الجدول رقم (٣) الآتي:

الجدول رقم (٣)
بيان التكرارات والنسب المئوية لإجابات المعلمات عن عبارات المحور الأول من مقومات البيئة الصفية مرتبة تنازليا حسب متوسطها الحسابي

م	العبارات	تتوافر هذه المقومات بدرجة											
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جداً		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	تصميم الكراسي يتناسب مع جسم الطفل	٦٨	٥١,٩	٤٣	٣٢,٨	١٧	١٣,٠	٢	١,٥	١	٠,٨	٤,٣٤	١
٢	ارتفاع الطاولات مناسب للطفل.	٦١	٤٦,٦	٥٣	٤٠,٥	١٦	١٢,٢	٠	٠	١	٠,٨	٤,٣٢	٢
١٤	دورة مياه الأطفال مناسبة للمرحلة العمرية.	٦٢	٤٧,٣	٤٥	٣٤,٤	٢٠	١٥,٣	٣	٢,٣	١	٠,٨	٤,٢٥	٣
٢٠	الأركان منظمة بشكل يسمح للمعلمة بأن ترى الأطفال في أثناء العمل.	٥٨	٤٤,٣	٥٠	٣٨,٢	١٨	١٣,٧	٣	٢,٣	٢	١,٥	٤,٢١	٤

تابع الجدول رقم (٣)

م	العبارات	تتوافر هذه المقومات بدرجة											
		كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		قليلة		قليلة جداً		المتوسط الحسابي	الترتيب
		ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١٩	أركان الفصل مجهزة بما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية.	٤٩	٣٧,٤	٥٢	٣٩,٧	٢٨	٢١,٤	١	٠,٨	١	٠,٨	٤,١	٥
١٣	تتوافر في الفصل سبورة تناسب ارتفاع الطفل.	٤٧	٣٥,٩	٥٨	٤٤,٣	١٧	١٣,٠	٩	٦,٩	٠	٠	٤,٠٩	٦
١٢	يخلو الفصل من المشكلات الصوتية (صدى الصوت).	٥٦	٤٢,٧	٤١	٣١,٣	٢٤	١٨,٣	٨	٦,١	٢	١,٥	٤,٠٨	٧
٥	النوافذ تسمح بالإضاءة الطبيعية الكافية في الفصل والتهوية جيدة.	٥٤	٤١,٢	٣٩	٢٩,٨	٣١	٢٣,٧	٦	٤,٦	١	٠,٨	٤,٠٦	٨
٨	تتوافر في الفصل وسائل الإضاءة الجيدة.	٥٥	٤٢,٠	٣٩	٢٩,٨	٢٦	١٩,٨	١٠	٧,٦	١	٠,٨	٤,٠٥	٩
٢١	يوجد بكل ركن أرفف خشبية لمحتوياته تفصله عن الأركان الأخرى.	٤٩	٣٧,٤	٤٨	٣٦,٦	٢٢	١٦,٨	٩	٦,٩	٣	٢,٣	٤,٠٠	١٠
١٠	أرضيات الفصل آمنة للطفل.	٤٦	٣٥,١	٤٧	٣٥,٩	٢٨	٢١,٤	٧	٥,٣	٣	٢,٣	٣,٩٦	١١
١٨	الأركان منظمة بشكل يتيح للأطفال ممارسة الأنشطة بحرية دون إزعاج الآخرين.	٤٣	٣٢,٨	٤٨	٣٦,٦	٢٨	٢١,٤	١٢	٩,٢	٠	٠	٣,٩٣	١٢
٤	الجدران ذات مساحة واسعة تسمح بعرض إنتاج الأطفال .	٥٠	٣٨,٢	٣٤	٢٦	٣٥	٢٦,٧	١٠	٧,٦	٢	١,٥	٣,٩٢	١٣
٢٢	تتوافر في الفصل التوصيلات الكهربائية.	٥٢	٣٩,٧	٣٧	٢٨,٢	٢٥	١٩,١	١٣	٩,٩	٤	٣,١	٣,٩٢	١٤
٩	درجة حرارة الفصل مناسبة للطفل في فصل الصيف أو الشتاء.	٤٢	٣٢,١	٤٠	٣٠,٥	٣٣	٢٥,٢	١٥	١١,٥	١	٠,٨	٣,٨٢	١٥
٣	الجدران مطلية بألوان مناسبة للطفل .	٤٥	٣٤,٤	٣٤	٢٦,٠	٣٩	٢٩,٨	٨	٦,١	٥	٣,٨	٣,٨١	١٦
١٧	وجود فراغات وممرات كافية لتحرك الأطفال دون إزعاج.	٤٠	٣٠,٥	٤١	٣١,٣	٣٢	٢٤,٤	١٥	١١,٥	٣	٢,٣	٣,٧٦	١٧
٧	تتوافر في الفصل ستائر بألوان مناسبة للطفل.	٥٢	٣٩,٧	٢٦	١٩,٨	٢٦	١٩,٨	١٢	٩,٢	١٥	١١,٥	٣,٦٧	١٨
١١	أرضيات الفصل متنوعة لتتناسب مع الأنشطة.	٤١	٣١,٣	٣٠	٢٢,٩	٣٠	٢٢,٩	٢١	١٦,٠	٩	٦,٩	٣,٥٦	١٩
١٦	توجد خزائن للأطفال في مستوى ارتفاع الطفل.	٣٣	٢٥,٢	٣٦	٢٧,٥	٢٤	١٨,٣	١٧	١٣,٠	٢١	١٦,٠	٣,٣٣	٢٠
٦	النوافذ تتيح رؤية البيئة الخارجية.	٣١	٢٣,٧	٢٢	١٦,٨	٣٧	٢٨,٢	٢٩	٢٢,١	١٢	٩,٢	٣,٢٤	٢١
١٥	يوجد مخزن للمعلمة لحفظ الأدوات والخامات والوسائل والأنشطة التعليمية.	٣٣	٢٥,٢	٢٧	٢٠,٦	٢٦	١٩,٨	٢٠	١٥,٣	٢٥	١٩,١	٣,١٨	٢٢

يتضح من الجدول رقم (٣) أن مقومات البيئة الصفية الجيدة تتوافر بدرجة كبيرة في رياض الأطفال بدولة الكويت.

عرض نتائج الفرض الثاني

لاختبار صحة الفرض الثاني المتعلق بالتعرف على أهم الممارسات السلوكية لأطفال الرياض في حجرة الفصل، تم حساب التكرارات والنسب والمئوية لإجابات أفراد العينة من المعلمات عن عبارات المحور الثاني "سلوك الطفل داخل حجرة الفصل" وكذلك حساب المتوسط الحسابي لإجاباتهم عن هذا المحور، وكانت كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
بيان التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة من المعلمات عن عبارات المحور الثاني "سلوك الطفل داخل حجرة الصف مرتبة تنازليا حسب متوسطها الحسابي

م	العبارات	يمارس الطفل السلوك						المتوسط الحسابي	الترتيب
		دائما		غالبا		أحيانا			
		ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٣٣	تهيئ البيئة التعليمية للطفل الشعور بالأمان.	١٠٧	٨١,٧	٢٣	١٧,٦	١	٠,٨	٢,٨١	١
٣٠	يبدي الطفل إحساساً بالسعادة والمرح في أثناء الموقف التعليمي.	٩٩	٧٥,٦	٣٢	٢٤,٤	٠	٠	٢,٧٦	٢
٢٦	يشارك الطفل أقرانه في ممارسة المهام الموكلة إليهم.	٩٨	٧٤,٨	٣٣	٢٥,٢	٠	٠	٢,٧٥	٣
٢٣	يتحرك الطفل بحرية في حجرة الصف.	٩٦	٧٣,٣	٣٤	٢٦,٠	١	٠,٨	٢,٧٣	٤
٢٥	يستمع الطفل إلى المعلمة باهتمام.	٩٠	٦٨,٧	٤١	٣١,٣	٠	٠	٢,٦٩	٥
٣١	تشجع البيئة التعليمية الطفل على الملاحظة والاستكشاف.	٨٥	٦٤,٩	٤٦	٣٥,١	٠	٠	٢,٦٥	٦
٣٤	تهيئ البيئة التعليمية للطفل فرص الاستغراق والانهماك في العمل دون ضوضاء أو تشتت.	٨٣	٦٣,٤	٤٦	٣٥,١	٢	١,٥	٢,٦٢	٧
٣٢	تهيئ البيئة التعليمية للطفل فرص التأمل .	٨٠	٦١,١	٤٦	٣٥,١	٥	٣,٨	٢,٥٧	٨
٢٩	يحترم الطفل زملاءه في الفصل.	٧٤	٥٦,٥	٥٦	٤٢,٧	١	٠,٨	٢,٥٦	٩
٢٤	يبادر الطفل بطرح الأسئلة.	٦١	٤٦,٦	٦٨	٥١,٩	٢	١,٥	٢,٤٥	١٠
٢٨	يمارس الطفل النشاط بهدوء.	٥٥	٤٢,٠	٧٢	٥٥,٠	٤	٣,١	٢,٣٩	١١
٢٧	يبادر الطفل بعرض أرائه.	٤٧	٣٥,٩	٧٩	٦٠,٣	٥	٣,٨	٢,٣٢	١٢
٣٥	يتحدث الطفل مع صديقه دون إزعاج الآخرين.	٤٠	٣٠,٥	٨٥	٦٤,٩	٦	٤,٦	٢,٢٦	١٣

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمات عن عبارات المحور الثاني (سلوك الطفل داخل الفصل) قد تراوحت بين (٢,٢٦ – ٢,٨١).

وبصفة عامة يتضح من الجدول رقم (٤) أن رياض الأطفال بدولة الكويت تهيئ البيئة الصفية الجيدة التي تعين الطفل على ممارسة العديد من الممارسات السلوكية الإيجابية بشكل كبير.

عرض نتائج الفرض الثالث

لاختبار صحة الفرض الثالث التعلق بمدى وجود فروق بين أفراد العينة من المعلمات حول مدى توافر مقومات البيئة الصفية والممارسات السلوكية للطفل في رياض الأطفال بدولة الكويت تعزى لمتغير المنطقة التعليمية؛ تم استخدام اختبار (T-Test) لحساب قيمة (ت) لإجابات أفراد العينة من المعلمات في المحاور المختلفة، وكانت كما هو موضح في الجدول رقم (٥) الآتي:

الجدول رقم (٥)
بيان دلالة الفروق حول مدى توافر مقومات البيئة الصفية في رياض الأطفال تبعا لمتغير المنطقة التعليمية

المحور	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
مقومات البيئة الصفية	العاصمة	٦٦	٨٥,٤٣٩	١٤,٩٥٣	- ٠,١٣٥	١٢٩	٠,٨٩٣	غير دالة
	حولي	٦٥	٨٥,٧٦٩	١٢,٩١٧				
سلوك الطفل داخل الصف	العاصمة	٦٦	٣٣,٤٠٩	٤,٢٣٢	- ٠,٣٨١	١٢٩	٠,٧٠٣	غير دالة
	حولي	٦٥	٣٣,٦٧٧	٣,٧٨٨				

من خلال الجدول رقم (٥) وبعد إجراء اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات مجموعتي المعلمات برياض الأطفال بمنطقتي العاصمة وحولي التعليميتين، لبيان الفروق بين وجهات نظر المعلمات حول توافر مقومات البيئة الصفية الجيدة وتأثيرها في سلوك الطفل داخل غرفة الصف، يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من المعلمات في المنطقتين، إذ كانت قيم (ت) هي (– ٠,١٣٥) في المحور الأول: مقومات البيئة الصفية، و(– ٠,٣٨١) في المحور الثاني: سلوك الطفل في الرياض، وعند درجة الحرية (١٢٩).

عرض نتائج الفرض الرابع

لاختبار صحة الفرض الرابع عن مدى وجود فروق بين آراء المدرسات حول مدى توافر مقومات البيئة الصفية الجيدة، وكذلك الممارسات السلوكية للأطفال بالرياض داخل الفصل تبعا لمتغير المستوى التعليمي؛ تم استخدام اختبار (One Way Anova) لحساب قيمة (ف) لإجابات أفراد العينة من المعلمات في المحاور المختلفة، وكانت كما هو موضح في الجدول رقم (٦) الآتي:

الجدول رقم (٦)
بيان دلالة الفروق حول مدى توافر مقومات البيئة الصفية والممارسات السلوكية لطفل الرياض تبعا لمتغير المستوى التعليمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	ملاحظات
مقومات البيئة الصفية	بين المجموعات	٥٤٤,٩٠٦	٢	٢٧٢,٤٥٣	١,٤١٤	٠,٢٤٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٦٧٠,٤٥٣	١٢٨	١٩٢,٧٣٨			
	المجموع	٢٥٢١٥,٣٥٩	١٣٠				
سلوك الطفل داخل الصف	بين المجموعات	٣,١٠٥	٢	١,٥٥٢	٠,٠٩٥	٠,٩٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٨١,٤١٥	١٢٨	١٦,٢٦١			
	المجموع	٢٠٨٤,٥١٩	١٣٠				

من خلال الجدول رقم (٦) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المجموعات المختلفة للمعلمات بحسب المستوى التعليمي حول توافر المقومات الضرورية للبيئة الصفية الجيدة برياض الأطفال، أو حول انعكاسات هذه المقومات على سلوك الطفل، إذ كانت قيم (ف) هي (١,٤١٤) في المحور الأول مقومات البيئة الصفية، وفي المحور الثاني سوك الطفل كانت قيمة ف (٠,٠٩٥)، وهي قيم غير دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

عرض نتائج الفرض الخامس

لاختبار صحة الفرض الخامس والمتعلق بمدى وجود ارتباط آراء ووجهات نظر أفراد العينة من المعلمات حول مدى توافر مقومات البيئة الصفية الجيدة، وكذلك الممارسات السلوكية داخل الفصل للأطفال بالرياض ؛ تم عمل مصفوفة معاملات الارتباط لإجابات أفراد العينة من المعلمات في المحاور المختلفة، وكانت كما هو موضح في الجدول رقم (٧) الآتي:

الجدول رقم (٧)
بيان مصفوفة معاملات الارتباط بين مقومات البيئة الصفية والممارسات السلوكية لطفل الرياض

	مقومات البيئة الصفية	سلوك الطفل في حجرة الصف
مقومات البيئة الصفية		٠,٥٤٦ **
سلوك الطفل في حجرة الصف	٠,٥٤٦ **	

** دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول رقم (٧) يتضح أن هناك ارتباطًا ذا دلالة بين آراء المعلمات حول توافر مجموعة من مقومات البيئة الصفية الجيدة، وممارسة الطفل لمجموعة من السلوكيات داخل الصف في هذه الرياض، إذ أشارت نتائج الجدولين (٣، ٤) إلى أن البيئة الصفية يتوافر لها مجموعة جيدة من المقومات التي تجعلها غنية بالمثيرات و مهيأة لأن يتعلم الطفل ويكتسب خبرات جيدة،

ووجد أن الممارسات السلوكية للطفل بهذه الرياض هي ممارسات سلوكية تتصف بالإيجابية والاعتدال والتوازن؛ ومن هنا يمكن تفسير معنى وجود ارتباط دال حسبما يوضح الجدول رقم (٧).

مناقشة النتائج

أولا: هناك حرص من القائمين على هذه الرياض على استكمال وتوفير المستلزمات الضرورية لتربية الأطفال فيها، وأن هناك معايير جيدة يستند إليها عند إعداد وتجهيز هذه البيئات لتناسب المرحلة العمرية التي تشملها رياض الأطفال ؛ وكذلك تحقيق الأهداف التربوية لهذه الرياض؛ أما المقومات التي أشارت إجابات المدرسات إلى عدم توافرها بشكل جيد فبالتدقيق فيها نجد أنها تتعلق بعدم وجود خزائن للأطفال لوضع حقائبهم وحاجياتهم، أو أن النوافذ لا تتيح رؤية البيئة الخارجية.

ثانيا: يتضح أنه يتوافر للطفل في رياض الأطفال الإحساس بالأمان والسعادة التي تدفعه للمرح، مع توفير الحرية الكافية لأن يتحرك بحرية ؛ وأن البيئة الصفية غنية بالمثيرات التي تساعد الطفل على الاستغراق والانهماك في العمل، وتساعده على التخيل والتصور .كما يلاحظ من إجابات المعلمات عن عبارات المحور الثاني أن هناك مجموعة من الممارسات التي يمارسها الطفل في الفصل في رياض الأطفال ليست بالشكل المرغوب فيه، من أهمها: أن الطفل يطرح بعض الأسئلة ويعرض أراءه وأفكاره بشكل متوسط، وأنه يمارس النشاط في وجود مجموعة من التصرفات غير الإيجابية من باقي الأطفال، ولكن إذا أمعنا النظر في تلك الممارسات نجد أنها تصرفات طبيعية، فالطفل في تلك المرحلة لم يزل في حاجة إلى التربية والعناية التي توضح له ما يجب عليه القيام به، وما يجب عليه الكف عنه.

يتضح من إجابات أفراد العينة من المعلمات، أن البيئة الصفية في رياض الأطفال بدولة الكويت غنية بالمقومات التي تدفع الطفل وتحثه على ممارسة القيم السلوكية الإيجابية، يبقي ضرورة العمل على تنميتها في المراحل الدراسية التالية، وتوطيد أواصر التعاون بين المدرسة والأسرة من أجل تنشئة الطفل تنشئة سليمة و متكاملة.

ثالثا: يتضح أن أفراد العينة من المعلمات في رياض الأطفال على اختلاف منطقة العمل يتفقن على توافر مجموعة من مقومات البيئة الصفية الجيدة في رياض الأطفال، وأنهن يرين أن البيئة الصفية غنية بالمثيرات التي تحث الطفل على ممارسة السلوكيات الإيجابية بدرجة كبيرة، والتي تؤصل لديه مجموعة القيم التربوية الصحيحة، وتساعد على تنشئته تنشئة صحيحة ومتكاملة.

رابعا: يتضح أن هناك اتفاقًا بين أفراد المجموعات المختلفة حسب متغير المستوى التعليمي حول توافر مجموعة من مقومات البيئة الصفية الجيدة، كذلك الممارسات السلوكية التي يمارسها الأطفال في الرياض. وهذه المقومات والممارسات السلوكية قد كشفت عنها إجابات أفراد العينة عن أسئلة الدراسة، وكما سبق الإشارة إليه في الجدولين رقمي (٣، ٤).
خامسا: إنّ توافر مقومات البيئة الصفية الجيدة قد أعان الأطفال على أن يكتسبوا السلوك القويم والإيجابي والتربوي.أي أن وجود هذه المقومات بشكل دائم ينعكس إيجاباً على سلوك الطفل في هذه الرياض.

الاستنتاجات

أفرزت الدراسة عددًا من النتائج من أهمها:

١- أن معظم مقومات البيئة الصفية الجيدة تتوافر بدرجة كبيرة في رياض الأطفال بدولة الكويت، وأنه يتم إعداد وتجهيز هذه البيئات لتناسب المرحلة العمرية التي تشملها رياض الأطفال ؛ وكذلك تحقيق الأهداف التربوية لها.

٢- هناك بعض المقومات التي يجب أن يتم توفيرها بشكل أكبر إذ تبين أنها غير متوافرة بشكل كبير، مثل وجود النوافذ الواسعة التي تسمح بالتهوية الجيدة وتتيح الفرصة لرؤية البيئة الطبيعية خارج الصف، فالتهوية والإضاءة الجيدة من العوامل والمقومات الضرورية التي ينبغي توفيرها في رياض الأطفال. وتتفق الدراسة في ذلك مع دراسة (مسعود، ٢٠٠٥).

٣- أن رياض الأطفال بدولة الكويت تهيئ البيئة الصفية الجيدة التي تعين الطفل على ممارسة العديد من الممارسات السلوكية الإيجابية بشكل كبير، حيث توفر له الإحساس بالأمان والسعادة التي تدفعه للعب والمرح، مع إفساح المجال له لأن يتحرك بأمان وحرية؛ وأن البيئة الصفية غنية بالمثيرات التي تساعد الطفل على الاستغراق والانهماك في العمل.

٤- تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في منطقتي العاصمة وحولي حول توافر مجموعة من مقومات البيئة الصفية الجيدة في رياض الأطفال، وأن البيئة الصفية غنية بالمثيرات التي تحث الطفل على ممارسة السلوكيات الإيجابية بدرجة كبيرة.

٥- تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المجموعات المختلفة بحسب المستوى التعليمي حول توافر المقومات الضرورية للبيئة الصفية الجيدة برياض الأطفال أو حول انعكاسات هذه المقومات على سلوك الطفل.

٦- تبين أن هناك ارتباطًا ذا دلالة بين آراء المعلمات حول توافر مجموعة من مقومات البيئة

الصفية الجيدة، وممارسة الطفل لمجموعة من السلوكيات داخل الصف في هذه الرياض، مما يعني أن وجود هذه المقومات بشكل دائم ينعكس إيجاباً على سلوك الطفل في هذه الرياض. وتتفق الدراسة في ذلك مع دراسة كل من السبيعي (٢٠٠٣) والخليلي(٢٠٠٣) ونستين (Weinstein, 1997).

وبصفة عامة يمكننا أن نلاحظ بأن البيئة الصفية الصحية لها تأثير قوي في الكيفية التي يشعر بها الأطفال داخل الفصل، والكيفية التي يتصرفون بها، وخاصةً أن الطفل يقضي معظم وقته داخل غرفة الفصل، فإنه يجب التفكير في العديد من الإضافات على تصميم المساحات المتوفرة في المكان، والملامح الهندسية، وجدول الأنشطة اليومية.

توصيات الدراسة

في ضوء أدبيات البحث ونتائجه يمكن تحديد توصيات البحث على النحو الآتي:

١. العمل على توفير المقومات الضرورية، وتحديد قواعد الضبط التي تجعل الطفل يمارس النشاط بهدوء.

٢. العمل على تخصيص أوقات أكثر للمرح وتبادل الأحاديث والحوار بين الأطفال، حتى يعبر الطفل عما بداخله دون إزعاج الآخرين.

٣. العمل على توفير خزائن للأطفال في مستوى ارتفاع الطفل (لوضع حقائبهم وحاجياتهم..).

٤. زيادة مساحة النوافذ في غرفة الصف وإعدادها بشكل يتيح رؤية البيئة الخارجية.

المراجع

جوهر، سلوى باقر (٢٠٠٨). أثر استخدام الركن اللغوي على مساعدة أطفال الروضة بدولة الكويت في اكتساب مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **٨٧**(٢٢)، يونيو، ٤٩– ١١٢.

الحبيب، على (١٩٩٥). **التربية واستراتيجياتها في رياض الأطفال**. الكويت: منشورات ذات السلاسل. ص ١١٠.

الخليلي، خليل يوسف (٢٠٠٣). أثر بيئة الأركان الصفية في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لطفل الروضة. **مجلة الطفولة العربية، ٤**(١٤)، ٥٦ – ٧٠.

الرشيدى، بشير صالح؛ أبو علام، رجاء محمود؛ الجبر، زينب على والهاجري، عبدالله جاسم (٢٠٠٤). **الموسوعة العلمية التربوية**. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمى.

السبيعي، هدى تركي (٢٠٠٣). أثر البيئة الفيزيقية في مفهوم الذات والتحصيل، والاتجاهات نحو المدرسة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٤(٤)٧٥– ١٠٠.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب وعمار، حامد (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شريف، نادية محمود (١٩٩٧). **الأسس النفسية للخبرات التربوية وتطبيقاتها لتعلم وتعليم الطفل**. الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

طاهر، حسين محمد (٢٠٠٧). **تعديل السلوك للطفل العادي والغير عادي بين المفهوم والتطبيق**. الكويت: شركة مطابع الوزان العالمية.

عبد الفتاح، عزة خليل (٢٠٠٦) **الأنشطة في رياض الأطفال** (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

العتيبي، منير مطني والسويلم، بندر بن حمود (٢٠٠٢). **أهداف التعليم المبكر (رياض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية**. دراسة تحليلية، مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

عدس، عبد الرحمن؛ عبيدان، درقان، عبد الحق (٢٠٠٢). **البحث العلمي**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

فرماوي، فرماوي محمد والمجادي (٢٠٠٤). **مناهج وبرامج وطرق تدريس رياض الأطفال** (ط٢). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

فهمي، عاطف عدلي (٢٠٠٧). **تنظيم بيئة تعلم الطفل**. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (٢٠٠٥). **إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية** (ط٢). عمان: دار الفكر.

قنديل، محمد متولي وبدوي (٢٠٠٧). **بيئات تعلم الطفل**. الأردن. عمان. دار الفكر.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

مسعود، آمال سيد (٢٠٠٥). رياض الأطفال في مصر "دراسة تقويمة" بين الواقع والمأمول. **مجلة مستقبل التربية العربية**، (١١)٣٧، ابريل، ٧٥–١٧٤.

الناشف، هدى محمود (٢٠٠٥). **استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

وزارة التربية (١٩٩٥/١٩٩٦). **دراسة عن تقويم كفاءة مرحلة رياض الأطفال**. قطاع البحوث التربوية والمناهج. دولة الكويت: إدارة القياس والتقويم.

Ducharme, C.C. (2001). **The role of drawing in the writing processes of kindergarten children.** Paper Presented at the Annual Spring Conference of Teacher of English, Indianapolis, IN. pp 14-16.

Gayle-Evans, G. (2004). It is never too soon: A study of kindergarten teachers' implementation of multicultural education in Florida's classrooms. **Professional Educator, 26**(2), 1-15.

Grangaard, E. M. (1995). **Color and light effects on learning.** Paper presented at the Association for Childhood Education International Study Conference and Exhibition, Washington, DC.

Pattillo, J. & Vaughan, E. (2001). **Learning centers for child-centered classrooms.** NEA Early Childhood Education Series. National Association of the United States: Washington, D. C.

Weinstein, C.S. (1997). The physical environment of the school. **A Review of Educational Research, 49**(4), 577-610.

Weinstein, C.S. & Woolfolk, Anita E. (1997). **Impression formation and classroom design.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا

د. مجدي علي زامل
قسم التربية- كلية العلوم التربوية الأونروا
رام الله- فلسطين

العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا

د. مجدي علي زامل
قسم التربية- كلية العلوم التربوية الأونروا
رام الله- فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العوائق التي تواجه معلمي اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات في مدارس الأنروا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية. تكونت عينة الدراسة من (٨٧) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (٣٠) فقرة تمثل عوائق تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير عوائق تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلمين منخفضة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة عوائق تنمية التفكير الإبداعي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة الدبلوم والبكالوريوس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والمادة التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة، والمحافظة.

الكلمات المفتاحية: معيقات تنمية التفكير الإبداعي، الغرفة الصفية، مدارس الأونروا.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠/١٠/٢٠٠٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٢/٦/٢٠٠٩م

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

The Obstacles Facing the Palestinian Teacher in Developing Creative Thinking Skills Inside the Classroom in U.N.R.W.A Schools

Dr. Majdi A. Zamel
Dept. of Education
Educational Science Faculty– Palestine

Abstract

The study attempted to identify the obstacles that face U.N.R.W.A school teachers who teach Arabic, English, Science and Math in developing creative thinking skills inside the classroom. The sample of the study consisted of (87) male and female school teachers.

To accomplish the purpose of the study, a questionnaire was prepared consisting of (30) items that represent the obstacles that impede creative thinking skills.

The results of the study revealed a low degree of teachers' consideration of the obstacles facing the development of creative thinking. A further finding showed that there were statistically significant differences in the degree of the obstacles facing the development of creative thinking attributed to the variable of qualification for the benefit of holders of diploma or bachelor degrees. Also, the study revealed that there were no statistically significant differences attributed to the variables of gender, school subject, years of experience or the governorate.

Key words: obstacles to creative thinking development, classroom and .N.R.W.A schools.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا

د. مجدي علي زامل
قسم التربية- كلية العلوم التربوية الأونروا
رام الله- فلسطين

المقدمة

يواجه الأفراد عالماً سريع التغيرات من حيث التطور التكنولوجي، والانفجار المعرفي ممّا يجعل حياتهم صعبة، مليئة بالعقبات التي تعوق عملهم. وهذا ما يتطلب الاهتمام بالأفراد في مختلف القطاعات عامة، بالمعلمين والتربويين في قطاع التعليم خاصة. حيث إنّ المعلم الذي يمتلك المهارات والمعارف اللازمة في مجال تنمية التفكير، يكون قادراً على تنمية هذه المهارات لدى الطلبة، ومن ثمّ جعلهم قادرين على اللحاق بهذا التطور والتغير السريعين. كما يجعلهم مبدعين في معالجتهم للقضايا التي تعترضهم.

ويمثل التفكير عملية عقلية يتم عن طريقها معرفة الكثير من الأمور وتذكرها وفهمها وتقبلها (Wilson, 2003). ويعرفه باير (Beyer, 2001) بأنه عبارة عن عملية عقلية يستطيع الطالب عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها. ويؤكد كوتن (Cotton, 2002) على ضرورة توفير الجو المشجع للتفكير، إذ يكون الطالب حرا في التعامل مع الأفكار للتوصل إلى ما هو جديد.

ويشير ويلسون (Wilson, 2003) إلى أن مهارات التفكير ترتبط بالعمليات العقلية التي يقوم بها الطالب من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها، وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات.

أما جروان (١٩٩٩) فيعرف الإبداع بأنه مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات أصلية ومفيدة، سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة، أو خبرات المؤسسة، أو المجتمع أو العالم. ويعرفه واليس (Wallis, 1994) بأنه العملية التي يمر بها الفرد في أثناء خبراته، والتي تؤدي إلى تحسين ذاته وتنميتها، كما أنها تعبير عن فرديته وتفرده.

وقد عرّف سعادة وقطامي (١٩٩٦) التفكير الإبداعي بأنه عبارة عن عملية ذهنية يتفاعل فيها الطالب مع الخبرات العديدة التي يواجهها، بهدف استيعاب عناصر الموقف، من أجل

الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد، يحقق حلاً أصيلاً لمشكلته، أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه الطالب.

وتشير التربية الناجحة إلى تعلم الفرد كيف يفكر، وعلى المعلم وضع الطالب أمام المواقف والمشكلات التي تتطلب استخدام العقل، والمحاولات الجادة والعميقة لإيجاد آراء منطقية ومدروسة، ويتطلب ذلك من المعلم استخدام الفعاليات والأنشطة الفعالة والأسئلة التي تثير تفكير الطالب، وتوجهه نحو ما تعلمه، وتفسيره السؤال الموجه إليه من قبل المعلم (Tye, 1984).

ويشير جروان (٢٠٠٢) إلى أن تنمية الإبداع مسئولية كل مؤسسات المجتمع، وعلى رأسها المؤسسات التعليمية والتربوية، فمن المعلوم أنها تنمي مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية المختلفة، والبرامج التدريبية المستقلة عن المناهج الدراسية، وذلك في ضوء توافر الإمكانات المناسبة لذلك.

ويشير العزيز (٢٠٠٦) إلى أن المدرسة تؤدي دوراً أساسياً في تنمية مختلف استعدادات الطالب وميوله وقدراته المختلفة، فهي بفلسفتها ومناخها المدرسي العام والمناخ الصفي بشكل خاص، وبما لديها من مصادر للتعلم، وبأساليب تقييمها، وبما تقدمه من إرشاد لطلبتها، تشكل حجر الزاوية في تكوين الإبداع لدى الطلبة ونموهم وتطويرهم.

وبينت روجرز (Rogers, 1980) الخصائص التي تميز الطالب المبدع عن غيره وهي: الرغبة في اقتحام المجهول والغامض، والاستقلالية في التفكير والممارسة، وعدم الامتثال للأعراف والتعليمات التقليدية الجامدة، وذلك بهدف الخوض في المواقف الصعبة للوصول إلى الحل والتوضيح المناسب.

والتعليم المميز يسهم في تنمية الإبداع لدى الطلبة، والمعلم المتميز هو الذي يمتلك المعارف والمهارات الحديثة في التعليم، ويتمتع بصفات شخصية ومهاراتية كالبحث الدائم، والتفكير بذهن صاف، وتقبل أفكار الطلبة المختلفة، واستخدام الأساليب والوسائل التعليمية الفعالة غير التقليدية.

ويشير مساد (٢٠٠٥) إلى أهمية التعليم المميز في إحداث تغييرات في الشخصية، وجعل الطالب نشطاً في العملية التعليمية التعلمية، وتنمية قدرته في تنظيم وترتيب الحقائق والمعلومات، التي من شأنها أن تسهم في تنمية التفكير الإبداعي، والوصول إلى الحلول الجديدة للمشكلات.

وتواجه تنمية التفكير الإبداعي عوائق عدة، تتمثل في قلة المهارات التي يمتلكها المعلم في تنفيذ الأنشطة الإبداعية، وضعف الثقة بالنفس، والافتقار إلى المرونة، والتقيد ببعض الأفكار

والتقاليد الجامدة، ونقص المعلومات والإمكانات المادية، والأخذ بوجهة نظر واحدة وإهمال وجهات نظر الآخرين، وانشغال المعلم الزائد بالأعمال الروتينية (سعادة، ٢٠٠٣).

كما أن اعتقاد المعلم بأن الكتاب المدرسي هو المرجع الوحيد، واعتماده على أساليب التعليم التقليدية، واقتصاره على توجيه الأسئلة التي لا تقيس سوى مهارة التفكير الدنيا (الحفظ) يجعل تنمية التفكير الإبداعي لديهم محدودة (سعادة، ٢٠٠٣).

ويرى مساد (٢٠٠٥) أن العوائق التي تعترض التفكير الإبداعي تتمثل في التربية التقليدية الهادفة إلى تلقين الطالب الحقائق والمعلومات، ومطالبته بحفظها دون التفكير فيها، واقتصارها على الكتب المدرسية غير المرتبطة بمشاكل المجتمع الخارجي والمشاكل التي تواجه الطالب، إضافة إلى اعتمادها على الأنشطة المدرسية دون الاعتماد على الرحلات العلمية والاستكشافية، وعدم إشراك الطلبة في الأعمال التعاونية التي تنمي التفكير لديهم.

ويشير أبو عميرة (١٩٩١) إلى أن الحد من العوائق التي تواجه التفكير الإبداعي، يتطلب تغيير المناهج المدرسية، والاستعانة بوسائل التقدم التكنولوجي في تدريس المواد. كما يجب الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال الحصص اليومية للمواد الدراسية –المناهج المدرسية– (Judith, Fraivillling, & Karen, 1999). وأشار ملفين (Melvin, 1999) إلى إمكانية رفع مستوى تفكير الطالب الإبداعي من خلال التعامل المناسب من قبل الوالدين والمعلمين.

ونظرا إلى ما لتنمية التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية من أهمية كبيرة في عمليتي التعلم والتعليم، وأثر ذلك في الطالب محور العملية التعلمية التعليمية ، وفي إيجاد مخرج يستطيع التعامل مع المشكلات التي تواجهه بشكل علمي، وفي الإبداع في معالجة العديد من القضايا الحياتية، ومن ثمّ تطوير المجتمع، فقد بدأ الاهتمام ينمو ويتزايد في مختلف البيئات العربية والأجنبية، لرفع كفاية المعلم تجاه تنمية التفكير الإبداعي، والحد من العوائق التي تواجهه في ذلك.

وقد اهتم عدد من الباحثين بالتفكير الإبداعي وتنميته على صعيد المدرسة من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين، ومن الدراسات التي أجريت في هذا الميدان: ما قام به السمير، جردات وحوامدة (٢٠٠٧) حول معرفة أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي تعزى للبرنامج، وكانت الفروق لصالح المجموعتين التجريبيتين، وأظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي تعزى للجنس

ولصالح الإناث.

وفي الدراسة التي أجراها العرجان (٢٠٠٧) على معلمي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في الأردن، تبيّن وجود فروق دالة إحصائياً على بعد أسلوب التعزيز الاجتماعي، تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، و وجود فروق إحصائية دالة على مقياس القدرة على التفكير الابتكاري تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حاملي درجة الماجستير، وضرورة تخصيص قدر كبير من الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين المتميزين والمبدعين.

أما دراسة العجمي (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى تحديد المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تواجه المعلم في تنمية الإبداع ، وقد بينت نتائج الدراسة ، أن أكثر المشكلات النفسية هي صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من الطالبات داخل الغرفة الدراسية، وأقل المشكلات النفسية هي الشعور بالتوتر من كثرة أسئلة الطالبات. وبينت أيضاً أن أكثر المشكلات الاجتماعية هي قلة وعي أولياء الأمور بأهمية التعلم الإبداعي أو الذاتي، وأقلها تدينًا الوضع الاقتصادي للمعلمة. وأن أكثر المشكلات التعليمية هي إلزام كل معلمة بمنهج دراسي محدد يجب الانتهاء منه في مدة زمنية محددة، وأقل المشكلات التعليمية هي التقيد بنموذج التعلم المباشر، وإغفال نماذج التعلم القائمة على حل المشكلات والتعلم التعاوني والتعلم من أجل التفكير.

وقام ليفنجستون (Livingstone, 1998) بدراسة هدفت إلى تحديد تأثير العوامل البيئية والمادية للعمل في الإبداع، من خلال دراسة ظروف العمل، والظروف المادية للمعلمين المبدعين. وتكونت العينة من (٥٠) معلماً مبدعاً بمدارس وسط كالفورنيا بأمريكا، وطبق الباحث الاستبانة والملاحظة والمقابلة الشخصية. وبينت نتائج الدراسة أن أكثر العوامل ذات التأثير السلبي في الإبداع هي الضغوط النفسية، وظروف العمل، والظروف المادية، كما أشارت إلى أن الضغوط النفسية لها تأثير في الإبداع أكثر من الظروف المادية، وأن تحسين ظروف العمل يؤدي إلى الرضا الوظيفي وزيادة الأداء الإبداعي، وبينت النتائج وجود علاقة إيجابية بين الدوافع الداخلية والضغوط النفسية.

وطبق جودمان (Goodman, 1993) دراسة هدفت إلى تحديد المشكلات التي يواجهها المعلم الذي يرغب في تشجيع التفكير الإبداعي بولاية المسيسبي بأمريكا. على عينة عددها (٢٥٠) معلماً، وطبق الباحث استبانة لتحديد المشكلات. وكان من أهم نتائجها: قلة الإمكانات المادية للبيئة المدرسية، وضغط الوقت، ومشكلات تتعلق بالجدول المدرسي، وسوء العلاقة بين مدير المدرسة والمعلمين من ناحية، وبين المعلمين أنفسهم من ناحية ثانية، وأوضحت نتائج الدراسة ميل المعلم إلى إخبار الطلبة بالحلول الجاهزة، وذلك اختصاراً

للوقت، وانطلاقاً من عدم تمكنه من المادة والأساليب المناسبة لتطبيق التفكير الإبداعي.

وفي الدراسة التي أجراها كل من تيجانو وساور (Tegano & Sawer, 1991) في ولاية ميتشجن بأمريكا على (٣٠) مشرفاً، طبق عليهم المقابلة الشخصية، توصل الباحثان إلى عدم تأهيل المعلمين لكيفية تطبيق الإبداع في المدارس، وعدم توافر الإمكانات المادية لهذه النشاطات في المدارس، وعدم توفير الإمكانات المعنوية من تشجيع وحوافز مادية أو رمزية للمعلمين المتميزين.

وهدفت دراسة يونيك (Eunice, 1990) إلى التعرف على أهم الشروط التي يجب تهيئتها لتطوير الإبداع للطلاب والمعلمين في ولاية أريزونا الأمريكية، وكانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة. وخرجت الدراسة بالتأكيد على تميز المعلم بخصائص معينة من أجل تطوير الإبداع لدى الطلاب ومن أهمها: الاهتمام بالطلاب كأفراد، وإكسابهم المعلومات والمهارات اللازمة، ومساعدتهم عند الحاجة، وعدم اعتبار المعلم نفسه المصدر الوحيد للمعرفة، والسماح للطلبة بقدر من الحرية في العمل واختيار الخبرات التي تناسبهم، والتحلي بسعة الأفق، وعدم التسرع في إصدار الأحكام على أعمال الطلبة. كما بينت النتائج تميز المدير بخصائص عدة من أجل تطوير إبداع المعلمين وأهمها، استعداده لتقبل الآراء المخالفة لرأيه واحترامها، وتشجيع الزيارات بين المعلمين لتبادل الخبرات خاصة تلك التي تتسم بالإبداع.

أما دراسة تي (Tye, 1984) فقد هدفت إلى التحقق من المسلمة التي تقول إن التربية الناجحة هي تلك العملية التي يتعلم الفرد فيها كيف يفكر، لا أن نسقط عليه أفكار الآخرين، وطبق الباحث استبانة ملاحظات على (٥٢٥) فصلا من المدارس الابتدائية. وبينت نتائج الدراسة أن كثيراً من المعلمين لم يستخدموا إلا القليل من المواد والأنشطة، وذلك بسبب عدم تدريبهم على كيفية استعمالها في أثناء دراستهم، والميزانية المحدودة، واتساع مدى الفروق الفردية بين الطلبة، والجداول الصارمة في نظام المدرسة. كما أظهرت النتائج عدم وجود المجموعات التعليمية الصغيرة التي تستخدم أسلوب التدريس الموجه.

وطبق توماس (Tomas, 1981) دارسة هدفت إلى معرفة دور البيئة المدرسية في تنمية الإبداع عند الأطفال، على عينة من (٥٠٠) معلم و(٣٠) مديراً و(٢٥) مشرفاً في ولاية بنسلفانيا بأمريكيا، وقد جمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة، وأظهرت نتائجها أهمية ممارسة الديمقراطية، والتشجيع على تفتح الإمكانات الإبداعية لدى المعلمين، وتوفير الأنشطة الغنية لما تتميز به من التصور والإبداع، وتوفير بيئة مشبعة بالصداقة وعلاقات الدفء والمحبة والحرية والألفة بين المعلمين وإدارة المدرسة.

وهكذا نلاحظ ان نتائج الدراسات تشير إلى أن تنمية التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية أمر مهم للطالب وللعملية التعلمية التعليمية، وحتى يتم تنمية التفكير الإبداعي لا بد من التخلص من العوائق التي تواجه المعلم، كما بينت أن للعوائق دوراً في الحد من تنمية التفكير الإبداعي عند الطلبة، الأمر الذي يقتضي إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، لتحديد العوائق التي تواجه المعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية، حتى يستطيع المعلم معالجتها، ومن ثمّ تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

مشكلة الدراسة

تظهر في كثير من الأحيان، عوائق ومشكلات تعترض عمل الفرد، إذ إنّ المعلم وخلال تعامله مع الطلبة في أعماله اليومية يواجه العديد من العوائق، التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة، وحتى يستطيع تحقيق ما يريد من أهداف تربوية وتعليمية، لا بد من تظافر الجهود للحد من العوائق التي تعترض عمله. وهذا يعني أن المعلم لا بد له من اكتساب الأساليب والمهارات التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وذلك خلال تعليمهم المواد الدراسية المختلفة، إذ إنّ المعلم المتمكن من هذه الأساليب والمهارات يكون أكثر قدرة على إثارة العديد من المواقف التعليمية التي تستدعي من الطالب تسخير إمكاناته وإثارة الدافعية لديه، التي من شأنها أن تجعله قادراً على استخدام تفكيره الإبداعي في المواجهة، وتعلم العديد من القضايا التعليمية والحياتية.

ولكي يتمكن المعلم من تحقيق ذلك داخل الغرفة الصفية لا بد من الحد أو التخلص من العوائق التي تواجهه في تنمية التفكير الإبداعي، كاستخدام أساليب التعليم التقليدية، وقلة توافر المواد والأدوات المساندة للأنشطة الإبداعية، واهتمام المعلم بإنهاء الكتاب المدرسي، دون الاهتمام بالجوانب التي تنمي مهارات التفكير العليا، وأكد العزيز (٢٠٠٦) على عدد من العوائق التي قد تعوق التفكير الإبداعي، منها ما هو على مستوى الفرد كعدم امتلاكه مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في الطلاقة والمرونة والأصالة، ومنها ما هو خاص بالمؤسسة التعليمية بما فيها المعلم، من حيث عدم امتلاكها الأساليب والمهارات المحفزة لتنمية التفكير الإبداعي، وقلة الحوافز المعنوية والمادية للمبدعين.

وأشارت العديد من الدراسات والبحوث التربوية إلى أن التفكير الإبداعي الكامن لدى الطلبة يحدث من خلال أساليب المعلم وسلوكه ومهاراته، وإثارتها في مواقف تعليمية. ومن هذه الدراسات ما أشار إليه جودمان (Goodman, 1993) في دراسته التي أوضحت بعض نتائجها أن استخدام الأساليب الإبداعية في التدريس يؤدي إلى ظهور النشاط الإبداعي لدى الطلبة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية، وذلك للارتقاء بمستوى التعليم وإيجاد الطالب المبدع. لذا تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

"ما العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين؟"

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد العوائق التي تواجه معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات للصفوف من (٥–٩) الأساسي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا في محافظتي طولكرم وجنين، وذلك من خلال تحديدها والتعرف عليها للحد منها، وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– ما العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين؟

٢– هل هناك فروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين تعزى إلى النوع؟

٣– هل هناك فروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين تعزى إلى المؤهل العلمي؟

٤– هل هناك فروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين تعزى إلى المادة التي يدرسها المعلم؟

٥– هل هناك فروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين تعزى إلى عدد سنوات الخبرة؟

٦- هل هناك فروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين تعزى إلى المحافظة؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في إلقاء الضوء على العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا ، لمساعدة المعلمين في التخلص منها، وإيجاد الأنشطة التعليمية التي تثير التفكير لدى الطلبة، ووضع البرامج المناسبة الداعمة لاستخدام الأساليب المعززة لتنمية التفكير داخل الغرفة الصفية. كما تسهم هذه الدراسة في إفادة أصحاب القرار في قسم التعليم بوكالة الغوث الدولية، ووزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومديري المدارس الأساسية لتذليل العقبات التي تعترض معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في تنمية التفكير الإبداعي داخل الصف.

محددات الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية في الآتي:

١- اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم العامة والرياضيات ومعلماتها في المرحلة الأساسية للصفوف من (٥-٩) الأساسي.

٢- أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م.

٣- اقتصرت الدراسة على مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظتي طولكرم وجنين.

٤- اقتصرت الدراسة على عينة بلغ عددها (٨٧) معلما ومعلمة، في (١١) مدرسة في محافظتي طولكرم وجنين، (٥) مدارس في طولكرم، و(٦) مدارس في جنين.

٥- اقتصرت الدراسة الحالية على قياس العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا في محافظتي طولكرم وجنين.

٦- تتحدد الدراسة في الأداة المصممة لقياس العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا.

مصطلحات الدراسة

تتمثل أهم المفاهيم أو المصطلحات التي وردت في الدراسة في الآتي:

عوائق تنمية التفكير الإبداعي: هي الصعوبات التي تواجه المعلم في توظيف الأساليب

والأنشطة والوسائل التعليمية في المواقف الإبداعية، التي من شأنها ان تؤدي إلى عدم توفير المناخ التعليمي المناسب، والتقليل من دافعية الطلاب للتعلم الذاتي، وتمثل العقبات التي تعترض المعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مختلف المواقف.

التفكير الإبداعي: ويعرفه حناوي (٢٠٠٧) بأنه نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا. ومن صفاته ومهاراته المرونة، والطلاقة، والأصالة، والإسهاب أو الإفاضة، والوعي بالمشكلات.

ويعرفه بروكس (Brooks, 1990) بأنه قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي، والطرق التقليدية في التفكير، مع إنتاج أصيل وجديد أو غير شائع يمكن تنفيذه أو تحقيقه.

ويعرفه الباحث بأنه الأساليب والأنشطة والوسائل التي يتبعها المعلم من أجل توفير المناخ المناسب لتنمية إمكانيات الطلبة التي تساعدهم في استثارة دافعيتهم للتعلم الذاتي والإبداع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الميداني، وذلك من خلال استخدام استبانة خاصة بذلك، لأن هذا المنهج يقوم على وصف الظاهرة، ومن ثم تحليلها وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي مواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات ومعلماتها للصفوف من (٥–٩) الأساسي في مدارس الأونروا في محافظتي طولكرم وجنين للعام الدراسي ٢٠٠٧–٢٠٠٨م، والبالغ عددهم (١٤٠) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة

اختار الباحث عينة عشوائية بسيطة بالقرعة ، من خلال ترقيم أفراد المجتمع ، ومن ثم سحب أفراد العينة بشكل عشوائي، وقد بلغ حجمها (٨٧) معلماً ومعلمة من أفراد مجتمع الدراسة منهم (٣٤) معلماً و(٥٣) معلمة، وبنسبة بلغت (٦٢,١٪). وقد اختيرت هذه العينة و لم يؤخذ المجتمع كاملا، نتيجة عدم تمكن الباحث من الوصول إلى المعلمين كافة، وذلك نتيجة الحواجز العسكرية التي تفرضها سلطات الاحتلال الإسرائيلي على محافظتي

طولكرم وجنين. والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها:

الجدول رقم (١)
عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والمادة التي يدرسها وعدد سنوات الخبرة والمحافظة

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٤	٣٩,١٪
	أنثى	٥٣	٦٠,٩٪
	المجموع	٨٧	١٠٠٪
المؤهل العلمي	دبلوم	٢٩	٣٢,٣٪
	بكالوريوس	٤٧	٥٤٪
	دراسات عليا	١١	١٢,٦٪
	المجموع	٨٧	١٠٠٪
المادة التي يدرسها	لغة عربية	٢٨	٣٢,٢٪
	لغة إنجليزية	١٨	٢٠,٧٪
	علوم	٢١	٢٤,١٪
	رياضيات	٢٠	٢٣٪
	المجموع	٨٧	١٠٠٪
عدد سنوات الخبرة	٥سنوات فما دون	٢٢	٢٥,٣٪
	من ٦-١٠سنوات	٢٠	٢٣٪
	أكثر من ١٠سنوات	٤٥	٥١,٧٪
	المجموع	٨٧	١٠٠٪
المحافظة	طولكرم	٤٠	٤٦٪
	جنين	٤٧	٥٤٪
	المجموع	٨٧	١٠٠٪

أداة الدراسة

طور الباحث أداة الدراسة الخاصة بالعوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين ، وذلك من خلال اللقاءات التي أجريت مع عدد من معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها، وبعد مراجعة الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وقد تكونت الاستبانة من قسمين، الأول رسالة موجهة للمعلمين. والثاني يشتمل على قائمة مكونة من الفقرات الخاصة بعوائق تنمية التفكير الإبداعي لدى معلمي مواد اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ومعلماتها للصفوف من (٥-٩) الأساسي في مدارس الأونروا في محافظتي طولكرم وجنين.

شملت الأداة بصورتها الأولية (٣٧) فقرة وفق سلم ليكرت الخماسي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

صدق الأداة

عرضت أداة الدراسة في صورتها الأولية على (١٥) محكماً، وذلك للتحقق من صدق محتوى الأداة ومدى تحقيقها الأهداف التي وضعت من أجلها. منهم (٥) من المعلمين في المدارس الأساسية بالأونروا والمدارس الحكومية، (١٠) من أعضاء هيئة التدريس الجامعي ممن يحملون درجة الدكتوراه في التربية والمناهج وأساليب تدريسها والعلوم في جامعة النجاح الوطنية بنابلس، وجامعة القدس المفتوحة/فرع نابلس وفرع رام الله، وجامعة بير زيت، وكلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية برام الله؛ وذلك لإبداء الرأي حول وضوح الفقرات ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة. وتم تثبيت الفقرات التي أجمع عليها (٩) محكمين فأكثر، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة، تم استبعاد (٧) فقرات لم تبلغ نسبة إجماع المحكمين عليها، وهو المعيار الذي حدد في تثبيت الفقرات في أداة الدراسة.

ثبات الأداة

لقد تأكد الباحث من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) بإستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات لفقرات الاستبانة (٠,٩٠) وهو معامل ثبات عال جدا ويفي بأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

من أجل تحليل نتائج الدراسة، تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية.

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدارسة مع المناقشة، فيما يتعلق بالعوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا. وذلك بعد استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وفي ضوء أسئلة الدراسة وهي كالآتي:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول للدراسة على الآتي: ما هي أهم العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا في محافظتي طولكرم وجنين؟

وللتعرف إلى درجة العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا، استخدم الباحث التقديرات التي اعتمد عليها العديد من الباحثين في مجال تحديد العوائق للعديد من القضايا التربوية، وهي كالآتي:

- أكثر من (٣,٥) درجة تقدير مرتفع، ويرمز لها بالرمز (A).
- من (٣) حتى(٣,٥) درجة تقدير متوسط، ويرمز لها بالرمز (B).
- أقل من(٣) درجة تقدير منخفض، ويرمز لها بالرمز (C).

وللإجابة عن السؤال الأول، استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجة تقدير المعلمين والمعلمات للعوائق التي تواجه معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ومعلماتها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات المعلمين والمعلمات لفقرات استبانة العوائق التي تواجههم في تنمية التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية

رقم الفقرة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبة
١	عدم تمكن المعلم من المادة العلمية.	١,٦٠	٠,٩٤٦	٪٣٢	C
٢	بُعد المواد التي يدرسها المعلم عن تخصصه.	٢,١٥	١,٢٤٤	٪٤٣	C
٣	كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق المعلم.	٣,٦١	١,١٧٥	٪٧٢,٢	A
٤	استخدام أساليب التعليم القائمة على التلقين والحفظ.	٢,٣٦	٠,٩٠٢	٪٤٧,٢	C
٥	تدني الوضع الاقتصادي للمعلم، يسهم في تعزيز الأساليب القائمة على الحفظ والتلقين.	١,٨٧	٠,٩٩٨	٪٣٧,٤	C
٦	عدم تعاون إدارة المدرسة مع المعلم في تنمية التفكير الإبداعي.	١,٩٠	٠,٩٦٥	٪٣٨	C
٧	طول المناهج الدراسية وازدحامها بالمعلومات.	٣,٨٨	١,٢٥٢	٪٧٧,٦	A
٨	عدم اهتمام المناهج المدرسية بالجوانب التطبيقية والعملية.	٢,٧٨	١,٠٦١	٪٥٥,٦	C
٩	عدم تعزيز المناهج المدرسية لأساليب التعلم الحديثة.	٢,٦٢	١,٠٣٧	٪٥٢,٤	C
١٠	عدم تعرض المناهج المدرسية للأنشطة التي تثير التفكير.	٢,٦٩	١,٠٠٤	٪٥٣,٨	C
١١	عدم تعرض المناهج المدرسية لأساليب التقييم التي تثير التفكير.	٢,٦٢	٠,٨٧٩	٪٥٢,٤	C
١٢	عدم تعرض المناهج الدراسية للمشكلات التي تلامس الحياة.	٢,٧٣	١,٠٦٢	٪٥٤,٦	C

تابع الجدول رقم (٢)

رقم الفقرة	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الصعوبة
١٣	عدم توفر الوسائل التعليمية التعلمية المناسبة كاللوحات والأجهزة التعليمية.	٢,٣٦	١,٠٨٩	٪٤٧,٢	C
١٤	عدم توافر التجهيزات الأساسية في غرفة الصف كالإضاءة والتهوية والتدفئة.	٢,٣٧	١,٣٦٥	٪٤٧,٤	C
١٥	قلة اهتمام إدارة المدرسة بالتفكير الإبداعي.	٢,٠٥	٠,٩٩٩	٪٤١	C
١٦	قلة التشجيع المعنوي والحوافز المادية للمعلمين المتميزين.	٣,٠٢	١,٣٢٠	٪٦٠,٤	B
١٧	عدم تهيئة الفرص لتجربة الأفكار الجديدة في التعليم من قبل إدارة المدرسة.	٢,٣٨	١,١٥٤	٪٤٧,٦	C
١٨	ضغط الجدول المدرسي يسهم في عدم مناقشة ما يطرحه الطالب داخل الصف.	٣,٤٤	١,٣٠٩	٪٦٨,٨	B
١٩	إهمال إدارة المدرسة الأنشطة الصفية أو اللاصفية للطالب.	٢,٠١	٠,٩٤٦	٪٤٠,٢	C
٢٠	اشغال المعلم بالأعمال الإدارية الروتينية والمتكررة من جانب إدارة المدرسة، يعوقه عن تصميم الأنشطة والفعاليات التي تثير التفكير.	٣,٠٥	١,٣٩٧	٪٦١	B
٢١	ارتفاع عدد الطلبة في الصف مع ضيق المساحة يسهم في عدم توفر الجو الصفي المناسب للتعلم.	٣,٥٣	١,٣٩٦	٪٧٠,٦	A
٢٢	اختلاف مستويات الطلبة داخل الصف الواحد، يسهم في عدم تطبيق الأنشطة التي تنمي التفكير الإبداعي.	٣,٣٨	١,٢٦٠	٪٦٧,٦	B
٢٣	سوء العلاقة بين إدارة المدرسة والمعلمين من ناحية، وبين المعلمين أنفسهم يسهم في عدم تنمية التفكير الإبداعي.	٢,١٧	١,٢٦٩	٪٤٣,٤	C
٢٤	ضغط المعلمين الزملاء على المعلم الذي يطبق مهارات التفكير ليسير في سلوكهم العام (التقليدي).	١,٨٧	٠,٩١٢	٪٣٧,٤	C
٢٥	عدم توافر المكتبات المدرسية الغنية بالمراجع، والكتب العلمية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي.	٢,١٩	١,٠٥٥	٪٤٣,٨	C
٢٦	إلزام المعلم بالمواد، والملخصات الصادرة من إدارة المدرسة، يسهم في عدم قدرته على تطبيق الأنشطة والفعاليات التي تثير التفكير الإبداعي.	٢,٤٤	١,٠٢٠	٪٤٨,٨	C
٢٧	إدارة المدرسة التسلطية تسهم في إيجاد المعلم المتسلط، وهذا يؤدي إلى تبني اتجاهات سلبية تجاه أساليب التعلم التي تنمي التفكير الإبداعي.	٢,١١	١,١٩٥	٪٤٢,٢	C
٢٨	قلة وعي أولياء أمور الطلبة بالأنشطة التي تثير التفكير الإبداعي للطلبة.	٣,٨٣	١,٠٠٢	٪٧٦,٦	A
٢٩	قلة وعي المشرف التربوي بتنمية مهارات التفكير، يسهم في عدم تطبيق الفعاليات القائمة على التفكير الإبداعي.	٢,١٦	١,١٩٠	٪٤٣,٢	C
٣٠	تزويد المعلم بالتغذية الراجعة بعد الزيارة الصفية من جانب المشرف، يسهم في توليد الصراعات والتناقضات..	٢,٥٠	١,١١٩	٪٥٠	C
	الدرجة الكلية	٢,٥٩	٠,٥٦٢	٪٥١,٨	C

تشير هذه النتائج إلى أن أكثر العوائق التي تواجه معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ومعلماتها للصفوف من (٥–٩) الأساسي في مدارس الأونروا، تمثلت في العبارات ذات الأرقام (٧، ٢٨، ٣، ٢١) بالترتيب حسب درجة العوائق، إذ يتراوح المتوسط الحسابي لهذه الفقرات من (٣,٨٨ – ٣,٥٣). وحصلت الفقرات (١٨، ٢٢، ٢٠، ١٦) على درجة تقدير متوسطة، إذ تراوح المتوسط الحسابي لها من (٣,٤٤ – ٣,٠٢). وأشارت النتائج إلى أن أقل العوائق وجوداً تمثلت في الفقرات ذات الأرقام (١، ٥، ٢٤، ٦، ١٩، ١٥، ٢٧، ٢، ٢٩، ٢٣، ٢٥، ١٣، ٤، ١٤، ١٧، ٢٦، ٣٠، ٩، ١١، ١٠، ١٢، ٨)

بالترتيب حسب أقل نسبة وجود لها، وبوسط حسابي تراوح ما بين (١,٦٠ – ٢,٧٨).

أما الدرجة الكلية لفقرات الاستبانة فقد حصلت على متوسط حسابي بلغ (٢,٥٩) وهذا يعني درجة صعوبة منخفضة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى النظام المعمول به في مدارس فلسطين، سواء أكانت المدارس حكومية أم تابعة لوكالة الغوث الدولية – الأونروا، إذ إنّ المنهاج المطبق هو منهاج واحد، وأن المواد الدراسية : اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات هي نفس المواد التي تطبق في جميع المدارس، ونتيجة ازدحام المناهج المدرسية بالمعلومات وطولها. ما جعل المعلمين يركزون على إنهاء المنهاج في الوقت المحدد، إذ إنّ المشرف التربوي وفي أثناء زيارته الإشرافية للمعلم يناقش معه المادة التي أنهاها، والمادة التي لم ينهها مقارنة مع الوقت. ويعود أيضا إلى حجم الأعباء الملقاة على عاتق المعلم من حيث نصابه من الحصص الأسبوعية، والأنشطة الإضافية، والأمور الإدارية المطلوبة منه كرصد الحضور والغياب، ومعالجة العديد من القضايا، ويجعل تركيز المعلم على إنهاء مهماته المطلوبة ومن ثمّ يؤثر سلباً في تطوير مهارات التفكير وتنميتها لدى الطلاب من خلال تدريس المواد الأساسية: كاللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات. ولا ننسى أن عدد الطلبة في غرفة الصف الواحدة مقارنة مع مساحته يعوق من قدرة المعلم على تطبيق الأنشطة والفعاليات التي قد تنمي مهارات التفكير لديهم.

ويعزو الباحث حصول الفقرة التي تنص على أن: "قلة وعي أولياء أمور الطلبة بالأنشطة التي تثير التفكير الإبداعي للطلبة" على درجة عائق مرتفع، إلى عدم زيارة أولياء الأمور المدارس، إضافة إلى عدم تفعيل دور مجالس أولياء الأمور، وقلة الأنشطة التثقيفية الرامية إلى توضيح أهمية الأنشطة غير التقليدية في تنمية التفكير الإبداعي، إذ إنّ هذه الأمور تحول دون إدراك أولياء الأمور لأهمية ذلك ، ودور المعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

اتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة العجمي (٢٠٠٥) التي أشارت إلى صعوبة مرتفعة في تعامل المعلم مع الأعداد الكبيرة، وقلة وعي أولياء الأمور بأهمية التعلم الإبداعي، وإلزام المعلمة بمنهج دراسي محدد والانتهاء منه في مدة زمنية محددة.

واتفقت أيضا مع بعض نتائج دراسة توماس (Tomas, 1981) التي أشارت إلى وجود تعاون بين المعلمين من ناحية وإدارة المدرسة من ناحية ثانية، واتفقت أيضا مع بعض نتائج دراسة يونيك (Eunice, 1990) التي بينت تميز المعلم بخصائص إبداعية.

وتعارضت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة تيجانو وساور (Tegano & Sawer, 1991) التي أشارت إلى عدم تأهيل المعلم لكيفية تطبيق الإبداع في المدارس. وتعارضت

أيضا مع دراسة تي (Tye, 1984) التي بينت عدم تدريب المعلم على استخدام المواد والأنشطة بفعالية. وكذلك تعارضت مع بعض نتائج دراسة جودمان (Goodman, 1993) التي أشارت إلى سوء العلاقة بين المعلمين أنفسهم وعدم تمكنهم من المادة والأساليب المناسبة لتطبيق التفكير الإبداعي.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل هناك فروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين تعزى إلى النوع ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent t- test وقد ظهرت نتائجه في الجدول رقم (٣) الآتي:

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير الجنس

ذكور (ن=٣٤)		إناث (ن=٥٣)		قيمة ت	الدلالة* (Sig. 2) tailed
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢,٦٩١	٠,٦١٤٢	٢,٥٢٤	٠,٥٢٠٧	١,٣٦٢	٠,١٧٧

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

ويتبين من الجدول السابق رقم (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ومعلماتها للصفوف من (٥–٩) الأساسي في مدارس الأونروا تجاه العوائق التي تواجههم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وذلك لأن مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى المعلمين من كلا الجنسين الذين يخضعون للظروف نفسها والتعليمات نفسها والنظام التعليمي نفسه، أي أن النظام التعليمي لا يفرق بين المعلمين ذكوراً وإناثاً. فالبرامج التي تنفذ من قبل قسم التعليم بوكالة الغوث الدولية تستهدف المعلمين من كلا الجنسين، إضافة إلى أن المشرف التربوي يقوم بزيارات إشرافية للمعلمين، ويقدم لهم التوجيهات والإرشادات اللازمة، التي من شأنها أن تسهم في تقليل العوائق التي تواجههم في تنمية التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ومعلماتها للصفوف من (٥–٩)

الأساسي في مدارس الأونروا، في العوائق التي تواجههم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية.

وتعارضت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة السمير وآخرين (٢٠٠٧) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإبداعي لصالح الإناث. وتعارضت أيضا مع بعض نتائج دراسة العرجان (٢٠٠٧) التي بينت وجود فروق إحصائية دالة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل هناك فروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين تعزى إلى المؤهل العلمي؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعوائق تنمية التفكير الإبداعي، حسب المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا). ويبين الجدول رقم (٤) النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الاونروا تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	٢,٧٢	٠,٥٢٦
بكالوريوس	٢,٦٢	٠,٥٣٣
دراسات عليا	٢,٥٨	٠,٥٨٣

يتضح من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي لعوائق التفكير الإبداعي عند المؤهل العلمي (الدبلوم) يساوي (٢,٧٢) بانحراف معياري يساوي (٠,٥٢٦). كما بلغ المتوسط الحسابي للمؤهل العلمي (البكالوريوس) (٢,٦٢) بانحراف معياري (٠,٥٣٣). وبلغ المتوسط الحسابي للمؤهل العلمي (الدراسات العليا) (٢,٥٨) بانحراف معياري (٠,٥٨٣). وللتأكد من دلالات الفروق بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA كما هو موضح في الجدول رقم (٥):

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة(ف)	الدلالة*
بين المجموعات	٣,٠٢٩	٢	١,٥١٥	٥,٢٨٠	٠,٠٠٧
داخل المجموعات	٢٤,٠٩٦	٨٤	٠,٢٨٧		
المجموع	٢٧,١٢٦	٨٦			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتبين من الجدول رقم (٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ومعلماتها للصفوف من (٥–٩) الأساسي، في متوسطات الدرجة الكلية للعوائق التي تواجههم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في محافظتي طولكرم وجنين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأن مستوى الدلالة أقل من (٠,٠٥).

ولتحديد لصالح من تعود هذه الفروق، استخدم الباحث اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية ونتائج الجدول رقم (٦) توضح ذلك:

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
دبلوم	----------	٠,١٠٥٣	*٠,٦٠٧٨
بكالوريوس		----------	*٠,٥٠٢٦
دراسات عليا			----------

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات للصفوف من (٥–٩) الأساسي، في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي كانت كالآتي:

– هناك فروق دالة إحصائياً بين (الدبلوم، والدراسات العليا) لصالح الدبلوم.أي وجود عوائق التفكير الإبداعي لدى حملة الدبلوم أكثر من حملة الدراسات العليا.

– هناك فروق دالة إحصائياً بين (البكالوريوس، والدراسات العليا) لصالح البكالوريوس. أي وجود عوائق التفكير الإبداعي لدى حملة البكالوريوس أكثر من حملة الدراسات العليا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك المعلم من حملة الدراسات العليا الكفاءة التعليمية، إذ إنه يمتلك أساليب التعلم الحديثة، ولديه القدرة على معالجة العديد من المواقف التعليمية الصفية، وهذا ينبع من المعرفة الجيدة في التعامل مع الطلبة، وإثارة المواقف التي تستدعي توظيف مهارات التفكير الإبداعي لديهم. إضافة إلى أن حملة الدراسات العليا يتجهون إلى تطوير أنفسهم من خلال الالتحاق بالبرامج التربوية أكثر من حملة الدبلوم والبكالوريوس، كما يتابعون الندوات والمؤتمرات التربوية الهادفة إلى التطوير المهني أكثر من غيرهم. وهذا ما يجعلهم يتمتعون بكفاءة تعليمية، تقودهم إلى اتباع الأساليب والأنشطة الإبداعية في مواد اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات للصفوف من (٥–٩) الأساسي.

أما حملة الدبلوم، فإنهم يتجهون إلى إنهاء الكتب المدرسية، والالتزام بإنهاء بالأمور الإدارية والفنية التي تطلب منهم من قبل إدارة المدرسة، ويكون اتجاههم في الغالب نحو التربية القديمة القائمة على أساليب التعلم التقليدية. إذ يتم فيها استدعاء الطالب للمهارات العقلية الدنيا كالحفظ. ويتجه أصحاب حملة الدبلوم إلى مقاومة التغيير، لأن ذلك يتطلب منهم التغيير في أساليب التعليم من التقليدية إلى الحديثة، أي إن جعلهم يتمتعون بكفاءة تعليمية جيدة، يؤدي بهم إلى تحضير الأدوات وتحليل المحتوى وتصميم الأنشطة والفعاليات التعليمية التي من شأنها أن تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لديهم، أي التفكير المنتج.

واتفقت مع بعض نتائج دراسة العرجان (٢٠٠٧) في وجود فروق إحصائية دالة على مقياس القدرة على التفكير الإبداعي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولكن الفروق لصالح حاملي درجة الماجستير (الدراسات العليا).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل هناك فروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين تعزى إلى المادة التي يدرسها المعلم؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعوائق تنمية التفكير الإبداعي، حسب المادة التي يدرسها المعلم (لغة عربية، لغة إنجليزية، علوم، رياضيات). ويبين الجدول رقم (٧) النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الاونروا تبعاً لمتغير المادة التي يدرسها المعلم

المادة التي يدرسها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
لغة عربية	٢,٦١	٠,٥٤٨
لغة إنجليزية	٢,٧٨	٠,٦١٨
علوم	٢,٦٣	٠,٥٤٢
رياضيات	٢,٦٠	٠,٤٣٦

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي للعوائق التفكير الإبداعي عند المادة التي يدرسها المعلم (لغة عربية) يساوي (٢,٦١) بانحراف معياري يساوي (٠,٥٤٨). كما بلغ المتوسط الحسابي للمادة التي يدرسها (لغة إنجليزية) (٢,٧٨) بانحراف معياري (٠,٦١٨). وبلغ المتوسط الحسابي للمادة التي يدرسها(علوم) (٢,٦٣) بانحراف معياري (٠,٥٤٢). فيما بلغ المتوسط الحسابي للمادة التي يدرسها المعلم (رياضيات) (٢,٦٠) بانحراف معياري (٠,٤٣٦). وللتأكد من دلالات الفروق بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA كما هو موضح في الجدول (٨):

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المادة التي يدرسها المعلم

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة(ف)	الدلالة*
بين المجموعات	١,٠٦٢	٣	٠,٣٥٤	١,١٢٧	٠,٣٤٣
داخل المجموعات	٢٦,٠٦٤	٨٣	٠,٣١٤		
المجموع	٢٧,١٢٦	٨٦			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

ويتبين من الجدول السابق رقم (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ومعلماتها للصفوف من (٥–٩) الأساسي، بينما كانت أعلى العوائق لدى معلم اللغة الإنجليزية، إلا أنها غير دالة إحصائياً. وفي متوسطات الدرجة الكلية للعوائق التي تواجههم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في محافظتي طولكرم وجنين، تعزى لمتغير المادة التي يدرسها المعلم، وذلك لأن مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات يمتلكون من الأساليب والمهارات، ما يساعدهم على تنمية مهارات التفكير

الإبداعي داخل غرفة الصف، إضافة إلى أن قسم التعليم بوكالة الغوث الدولية ينفذ البرامج التدريبية الخاصة بالمناهج المدرسية دون أن يفرق بين معلم اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية أو العلوم أو الرياضيات. إذ يتم التركيز على تدريب المعلمين من مختلف التخصصات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المنشورات والورشات التدريبية التي ينظمها قسم التعلم بالأونروا بصرف النظر عن تخصص المعلم. كما يتم في بداية العام الدراسي تحليل للمحتوى وتجديد أساليب التعليم الحديثة التي تستدعي مهارات التفكير العليا ، كما يتجه كل تخصص إلى تصميم الأنشطة والفعاليات الإبداعية التي تتناسب مع المادة الدراسية من ناحية، وتنمية التفكير الإبداعي من ناحية أخرى. إلا أن أعلى العوائق كانت لدى معلمي اللغة الإنجليزية وهذا يعود إلى طبيعة المادة واختلافها عن بقية المواد المدرسية، وضعف الطلبة فيها لكونها لا تعدّ اللغة الأم، فهذا يجعل معلم اللغة الإنجليزية يواجه العوائق أكثر من غيره، إذ يتجه إلى إكساب الطالب المعارف والمفاهيم التي يسعى إليها الكتاب المدرسي أولا.

خامساً: نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل هناك فروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين تعزى إلى عدد سنوات الخبرة؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعوائق تنمية التفكير الإبداعي، حسب عدد سنوات الخبرة (٥سنوات فما دون، من ٦–١٠سنوات، أكثر من ١٠سنوات). ويبين الجدول رقم (٩) النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥سنوات فما دون	٢,٦٣	٠,٤٧٢
من ٦–١٠سنوات	٢,٨١	٠,٦٣٢
أكثر من ١٠سنوات	٢,٥٨	٠,٥١٢

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي لعوائق التفكير الإبداعي حسب عدد سنوات الخبرة (٥سنوات فما دون) يساوي (٢,٦٣) بانحراف معياري يساوي (٠,٤٧٢). كما بلغ المتوسط الحسابي لعدد سنوات الخبرة (من ٦–١٠سنوات) (٢,٨١) بانحراف

معياري (٠,٦٣٢). وبلغ المتوسط الحسابي لعدد سنوات الخبرة (أكثر من ١٠سنوات) (٢,٥٨) بانحراف معياري (٠,٥١٢). وللتأكد من دلالات الفروق بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA كما هو موضح في الجدول رقم (١٠):

الجدول رقم (١٠)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة(ف)	الدلالة×
بين المجموعات	١,٤٢٧	٢	٠,٧١٤	٢,٣٣٣	٠,١٠٣
داخل المجموعات	٢٥,٦٩٨	٨٤	٠,٣٠٦		
المجموع	٢٧,١٢٦	٨٦			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

ويتضح من الجدول السابق رقم (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ومعلماتها للصفوف من (٥–٩) الأساسي، في متوسطات الدرجة الكلية للعوائق التي تواجههم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في محافظتي طولكرم وجنين، تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وذلك لأن مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلم ذا الخبرة الطويلة في التعليم يكون قادراً على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وذلك من خلال خبرته الطويلة، واكتسابه المستمر لأساليب التعليم التي تثير التفكير. وأن المعلم حديث الخبرة في الغالب يكون من خريجي معاهد وكليات إعداد المعلمين والمعلمات التابعة لوكالة الغوث الدولية، وأن ما يميز هذه الكليات هو التدريب الذي يخضع له الطالب الذي يعد لمهنة التعليم طوال مدة تعليمه أي السنوات الأربع. إذ يخضع الطالب خلال فترة التعليم الجامعي إلى (٧) دورات بواقع (٢١) يوماً تقريباً للدورة الواحدة، ويتطلب منه تنفيذ (٢١) حصة في كل دورة تدريبية. وخلال هذه الدورات يشرف عليه أساتذة ومعلمون مدربون مما يؤدي إلى إكساب الطالب/المعلم المعارف والمهارات والأساليب التعليمية الحديثة، ومن ثمّ يسهم في تقليل الأربع التي قد يواجهها خلال عمله في تنمية التفكير الإبداعي. وهذا الأمر يحول دون وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلم صاحب الخبرة الطويلة والمعلم صاحب الخبرة القصيرة تجاه الأربع التي تواجه معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات في مدارس الأونروا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية.

سادساً: نتائج السؤال السادس ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل هناك فروق في العوائق التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية في مدارس الأونروا بمحافظتي طولكرم وجنين تعزى إلى المحافظة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Independent t-test، ونتائج الجدول رقم (١١) توضح ذلك:

الجدول رقم (١١)
نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير المحافظة

طولكرم(ن=٤٠)		جنين(ن=٤٧)		قيمة ت	الدلالة* (Sig. 2) tailed
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
٢,٤٦١	٠,٥٧٤٤	٢,٦٩٨	٠,٥٣٢٧	-١,٩٨٨	٠,٠٥

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

ويتضح من الجدول السابق رقم (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في محافظتي طولكرم وجنين، في إجاباتهم تجاه العوائق التي تواجه معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ومعلماتها للصفوف من (٥-٩) الأساسي في مدارس الأونروا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي داخل الغرفة الصفية، وذلك لان مستوى الدلالة أكبر من (٠,٠٥).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن القسم المختص بمتابعة المعلمين والمديرين في محافظات الشمال ومنها محافظتا طولكرم وجنين، هو قسم التعليم بوكالة الغوث الدولية-مكتب الشمال-، أي أن مدير التعليم والمشرفين التربويين هم الأفراد أنفسهم الذين يقومون بالتوجيه والإشراف لكلا المنطقتين. وأن البرامج المنفذة لمعلمي طولكرم ومعلماتها هي البرامج نفسها التي تنفذ في جنين. كما يعمل على تنفيذ الأنشطة اللامنهجية التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي. ويعود أيضا إلى طبيعة عمل مركز التطوير بوكالة الغوث الدولية الذي يستهدف المعلمين من مختلف المحافظات، وينظم البرامج المركزية في مختلف التخصصات التعليمية، وتزويد المحافظات بالنشرات والمواد التعليمية الإبداعية، التي من شأنها أن تحفز المعلم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والحد من عوائق داخل الغرفة الصفية.

الاستنتاجات

يمكن إيجاز استنتاجات الدراسة فيما يلي:

١- أنّ أكثر العوائق التي تحد من تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات ومعلماتها للصفوف من (٥-٩) الأساسي في مدارس الاونروا هي: تركيز المعلمين على إنهاء الكتب المدرسية، وكثرة عدد الطلبة في الصف الواحد، وعدم تعاون أولياء أمور الطلبة في تنظيم الأنشطة المحفزة للتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً بين حملة (الدبلوم، والدراسات العليا) لصالح الدبلوم. وبين (البكالوريوس، والدراسات العليا) لصالح البكالوريوس.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمادة التي يدرسها المعلم، وعدد سنوات الخبرة، والمحافظة.

التوصيات

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة تنفيذ المعلمين الأنشطة التي تنمي التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

٢- توعية أولياء أمور الطلبة بأهمية الأنشطة المحفزة للتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

٣- التخفيف من الأعباء التدريسية الملقاة على كاهل المعلم، وذلك من خلال تعيين معلمين جدد.

٤- ضرورة اتباع المعلمين أساليب التعلم الحديثة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

٥- قيام إدارة المدرسة ومكتب التعليم بالأونروا بتحفيز المعلمين المبدعين من ناحية، والطلبة المبدعين من ناحية ثانية، معنوياً ومادياً.

٦- تنظيم الأنشطة والفعاليات الإبداعية من خلال الإذاعة المدرسية والمسابقات والرحلات العلمية.

٧- قيام قسم التعليم بوكالة الغوث الدولية بتوفير قاعات صفية للطلبة، أو إنشاء مبانٍ مدرسية جديدة للتخفيف من عدد الطلبة في الصف الواحد، وذلك حتى يتسنى للمعلم تطبيق الأنشطة التي تتطلب مساحة جيدة، وعددًا مناسبًا من الطلبة، التي من شأنها أن تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لديهم.

٨- إجراء دراسات وبحوث أخرى حول تحديد العوائق التي تواجه المعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس الأونروا والمدارس الحكومية والمدارس الخاصة.

المراجع

أبو عميرة، محبات (١٩٩١). **دور معلم الرياضيات في تنمية الإبداع لدى الطلاب (دراسة تجريبية)**. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

جروان، فتحي (٢٠٠٢). **الإبداع**. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (١٩٩٩). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حناوي، نمر أحمد (٢٠٠٧). أين التفكير الإبداعي من أطفالنا؟ **نشرة أوراق تربوية، ١٦**(١٣)، ٩-١٠.

سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير "مع مئات الأمثلة التطبيقية"**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد وقطامي، يوسف (١٩٩٦). قدرة التفكير الإبداعي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس: دراسة ميدانية. **سلسلة الدراسات النفسية والتربوية الصادرة عن جامعة السلطان قابوس، ١**(١)، ١٢-٥٣.

السمير، محمد وجرادات، محمد حسن وحوامدة، باسم (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٩**(١)، ٩٩-١٧٥.

العجمي، مها بنت محمد (٢٠٠٥). المشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة. **مجلة العلوم الإنسانية والإدارية**، جامعة الملك فيصل، **٦**(١)، ٥٥-١٣٤.

العرجان، جعفر فارس (٢٠٠٧). السلوك القيادي وعلاقته بمستوى التفكير الابتكاري لدى معلمي التربية الرياضية في مديرية التعليم الخاص في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٨**(٣)، ٢٣٥-٢٥٨.

العزيز، سعيد عبد (٢٠٠٦). **المدخل إلى الإبداع**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مساد، عمر حسن (٢٠٠٥). **سيكولوجية الإبداع**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

Beyer, B.K. (2001). What reserch suggests about teaching thinking skills. In Costa, Arthur L. (Ed). **Developing minds: A resource book for teaching**, (pp 23-32). Alexandria, Virginia: A S C D.

Brooks, J. (1990). Teachers and students: Constructivists forgoing new Connections. **Educational Leadership, 47**(5), 51-75.

Cotton, K. (2002). **Teaching thinking skills.** Available at www.nwrel.org/scpd/sirs/6/cu11.html.

Eunice, M. (1990). Training teachers to teach for creativity. **European Journal for High Ability, 112**(1). 82-108.

Goodman, B. (1993). **Analysis teaching behaviors.** N.Y: Addison Welsy Co.

Judith, L., Fraivilling, L. A. & Karen, C. F. (1999). Advancing childrens thinking. **Journal for Research in Mathematics Education, 30,** 170-184.

Livingstone, L. (1998). A person-environment fit on the dimension of creativity. **Desertation Abestract International, 53**(9), A p 614.

Melvin, D.S. (1999). **Improving your creative thinking skill.** Retrieved February, 6, 2003, From: http://www.Ebsco.com-Journal.com/archives/1999/c/index.htmi.

Rogers, V. (1980). **Creative teaching.** London: George and Unwin Ltd.

Tegano, D. & Sawer, J. (1991). **Creativity in early childhood education.** NY: National Association of the United States.

Tomas, N. (1981). Effects of school environment on the development of young children creativity. **Child Development, 52**(4), 53-75.

Tye, B. (1984). Unfamiliar waters: Lets stop talking and jump in. **Educational Leadership, 41**(6), 82-105.

Wallis, A. (1994). Theory of creative environment. **Journal of Personality and Social Psychology, 52**(5), 198-225.

Wilson, V. (2003). **Education forum on teaching thinking skills report.** Available online at: www.scotland.gov.uk./library3/education/ftts-03.asp.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

مدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان من وجهة نظر طلاب الجامعة

د. وائل عبد الرحمن التل
قسم أصول التربية
كلية التربية- جامعة جازان

مدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان من وجهة نظر طلاب الجامعة

د. وائل عبد الرحمن التل
قسم أصول التربية
كلية التربية- جامعة جازان

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان كما يقدّره طلاب الجامعة الملتحقون بدراسة مقررات تربوية، وإلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات هؤلاء الطلاب وفقاً لمتغيرات صفة التخصص الدراسي والمستوى الدراسي وتقدير المعدل التراكمي. لتحقيق هذه الأهداف أُعدّت استبانة من (٤٨) فقرة تشتمل على الصفات والخصائص المكونة للمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي، وطبّقت على عينة من (٣٥٨) طالباً. توصلت الدراسة إلى أن المقومات الشخصية بشكل عام، و(٣٠) صفة وخصيصة منها، توافرت في أعضاء هيئة التدريس بمستوى مرتفع، في حين توافرت فيهم (١٨) صفة وخصيصة بمستوى متوسط. وتوصلت إلى وجود فروق دالة تعزى لمتغيري صفة التخصص الدراسي لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية، والمستوى الدراسي لصالح الطلاب في السنة الرابعة، ولم تكن هناك فروق دالة تعزى لمتغير تقدير المعدل التراكمي.

الكلمات المفتاحية: المقومات الشخصية، الصفات الجسمية، الصفات العقلية، الاستقرار الانفعالي، التفاعل الاجتماعي، عضو هيئة التدريس، جامعة جازان.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٦/٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/١٢/٧م

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

The Availability Extent of University Teacher's Personal Characteristics of Staff Members at the College of Education, Jazan University from the University Students' Viewpoints

Dr. Wael A. AL-Tal
College of Education
Jazan University- KSA

Abstract

The present study aimed at identifying and investigating the level of availability of university teacher' personal characteristics of staff members at the College of Education, Jazan University, K.S.A, as was assessed by the university students who were studying and taking education courses or classes. It also aimed at identifying the significant statistical and indicative differences among the above-mentioned students' grades, in accordance with their academic specialties, academic levels and General Points Average.

To achieve such objectives, a questionnaire has been designed and developed and consisted of (48) items', covering the qualities and special attributes which shape university teacher's personal characteristics. The study sample was applied to the sample of about (358) students.

The fresults of the study indicated and revealed that, about (30) traits and prerogatives of personal characteristics were available in staff members in a higher level. However, about (18) traits and prerogatives of personal characteristics were available in an average level. The study also revealed that, there were significant statistical differences, which were due to academic specialty and attributed to the advantage of literary specialties. The academic levels were attributed to the advantages of the 4th year university students. The results did not indicate any statistical and indicative differences that, were due to General Points Average.

Key words: personal characteristics, physical qualities, mental qualities, emotional stability, social interaction, staff member, Jazan University.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

مدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان من وجهة نظر طلاب الجامعة

د. وائل عبد الرحمن التل
قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة جازان

المقدّمة

يرتبط نجاح الطالب في الجامعة أكاديمياً واجتماعياً وشخصياً بمدى اهتمام الجامعة بإغناء وتحسين وتعميق عملية تنمية جوانب شخصيته برمّتها من خلال تطبيق الممارسات المؤسسية الفاعلة التي ثبتت فائدتها وقيمتها بالاختبار والتجربة، أو التي تتمتع بأساس مفهومي ونظري متين ومقنع مثل المبادئ النظرية والتطوير الذي تشدّد عليه مؤسسات وهيئات الاعتماد الأكاديمي، أو التي طُوّرت استجابة للتحديات المعاصرة الناتجة عن التغيّر الذي يطرأ على صفات وسمات وخصائص الطلاب وتوقعات مؤسسات التعليم العالي (Kuh, Kenzy & Associates, 2005)، لكنّ تطبيق هذه الممارسات في الجامعة يرتبط بشكل كبير بنوعية عضو هيئة التدريس فيها. لذلك تحرص الجامعات العريقة على استقطاب الكفاءات المتميزة من أعضاء هيئة التدريس الذين تتوافر فيهم المقومات المعيارية التي تعتمدها تلك الجامعات، وذلك لكونهم أهم العناصر المؤثّرة في تحوّل الأقسام الأكاديمية بكليات الجامعة إلى جماعات تعلّم منتجة، وفي تحسين جودة مخرجاتها (أنجلو، ٢٠٠٦)، إذ يسهمون في تشكيل اتجاهات الطلاب فكرياً وسلوكياً، واكتشاف مواهبهم في وقتٍ مبكّر من التحاقهم بالجامعة، وتوظيف قدراتهم، وتنمية مهاراتهم وفق استعداداتهم وخبراتهم واهتماماتهم، وتوضيح الرؤية أمامهم (راشد، ١٩٨٨).

ولعلّ أهم المقومات المعيارية لعضو هيئة التدريس الجامعي هي المقومات الشخصية، إذ يؤثّر توافر هذه المقومات في عضو هيئة التدريس في درجة رضا الطالب عن الكلية أو الجامعة وتوجهاته للاستمرار فيها (Schulte, Thompson, Hayes, Noble & Jacobs, 2001; Schnake, Fredenberger, & Dumler, 2004). وفي تحصيله الدراسي (آل ناجي، ١٩٩٨؛ والمحبوب والنعيم، ٢٠٠٨)، وفي تكيّفه، وضبط سلوكه، وتقدير أدواره، وحل كثير من مشكلاته التعليمية والاجتماعية والنفسية، وخاصة المشكلات الناتجة عن اجتياز

مرحلة المراهقة ودخول مرحلة الرشد، والاستقلال النفسي والاجتماعي والاقتصادي، وضغوط الدراسة، وتوقعات الأسر (الصالح، ٢٠٠٤)، وفي تحقيق المناخ الدراسي الإيجابي داخل القاعات الدراسية، وإشباع المناخ الجامعي العام بالنماذج السلوكية المُرضية، وإشاعة المعايير الضابطة للسلوك، واستمرارية التطوّر الخلقي للطالب (Robie & Kidwell, 2003).

لذلك، تهتم تلك الجامعات بالتخطيط الدقيق لعملية مقابلة أعضاء هيئة التدريس المرشحين للتعيين فيها، والتدقيق في نوعية الأسئلة التي ستطرحها لجان المقابلات عليهم (Gmelch & Miskin, 1995; Bensimon, Ward, & Sanders, 2000)، حتى تتمكّن من الكشف عن اتجاهات المرشح واهتماماته، وعن مدى التوافق بين مؤهلاته ومستوى حضوره، وعن مستوى حيويته (نشيط، أم عادي، أم كسول)، وعن تعبيرات قسمات وجهه (الانفتاح، أم الغطرسة، أم الحيرة، أم الرضا، أم الضجر، أم اليقظة)، وعن سمات طبيعته (العصبية، أم الهدوء، أم الثقة، أم الارتباك، أم الدفاع، أم الصلابة) (Tucker, 1992).

كما تحرص تلك الجامعات على تقييم أعضاء هيئة التدريس فيها، الجدد والقدامى، مرة على الأقل كل فصل دراسي، وتتضمن استمارات هذا التقييم المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي التي تعتمدها بهدف متابعة مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بها، ومن ذلك تواصلهم مع الطلاب وعلاقاتهم التفاعلية داخل القاعة الدراسية وخارجها، وقدرتهم على تحفيز الطلاب وصقل مهاراتهم، ومبادراتهم بإجراء مناقشات جادة مع الطلاب وبتقديم النصح والمشورة لهم حول أوضاعهم الدراسية ونشاطاتهم ومستقبلهم، ولاسيما الطلاب الذين يحتاجون إلى عناية خاصة (أوميرا، ٢٠٠٦؛ Kuh et al., 2005).

إن هذا الاهتمام بالمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي ليس وليد العصر الحالي، فقد كانت هذه المقومات وتوافرها في العالم محط اهتمام الفكر التربوي الإسلامي عبر العصور؛ فقد أورد ابن عبد البر القرطبي (د.تَ، ج١، ص١٥٨) أن عبد الله بن مسعود قال: "لا يزال الناس بخير ما أخذوا العلم عن أكابرهم فإذا أخذوه عن أصاغرهم وشرارهم هلكوا"، وروى الخطيب البغدادي (١٩٨٣، ج١، ص١٢٩) أن أبا هريرة قال: "إن هذا العلم دين فانظروا عمّن تأخذونه"، وروى (١٩٨٣، ج١، ص ١٢٨) أن إبراهيم التيمي قال: "كانوا إذا أتوا الرجل ليأخذوا عنه نظروا إلى سَمْته، وإلى صلاته، وإلى حاله، ثم يأخذون عنه". وقد كان اكتساب صفات وخصائص العلماءَ هدفاً بحد ذاته، أوصى حبيب بن الشهيد ابنه: "يا بني اصحب الفقهاء والعلماء وتعلّم منهم وخذ من أدبهم..." (ابن جماعة، د.ت، ص٢)، وقال إبراهيم النخعي: "كنّا نأتي مسروقاً فنتعلّم من هديه ودلّه" (ابن عبد البر القرطبي، د.ت،

ج١، ص١٠٥).

وقد أسهم المفكرون المسلمون في تحديد المقومات الشخصية للعالم وتحليلها وتقييمها، ومن هذه المقومات: العمل بالعلم، ومراعاة أفهام الطلبة، والحلم، والرَفق، والحزم في لين، وحفظ السر، والنصح، والتواضع وترك الفخر على الطلبة، والاعتراف بالخطأ، والاعتراف بعلم العلماء وفضلهم، والصدق، والأمانة في نقل العلم، والصبر، والوقار، والمساواة بين الطلبة، وحب الطلبة، والترحيب بالطلبة عند إقبالهم، واجتناب دعوى ما لا يعلم، اجتناب الحقد والوقوع في العلماء، واجتناب الغضب، وترك الحسد، واجتناب خلط العلم بضحك أو بمزاح، والتنزّه عن الطمع، واجتناب الرياء، واجتناب حب المدح (ابن عبد البر القرطبي، د.ت)، والأمانة في نقل العلم، والتواضع، واجتناب العجب، واجتناب دعوى ما لا يحسن، واجتناب الأنفة من قول لا أعلم، واجتناب الغضب (الماوردي، ١٩٨٨)، ومراعاة المظهر الحسن، والصدق، واجتناب الكذب في العلم، والاستعداد الذهني، والجلوس على الوجه المحمود، واجتناب خلط العلم بضحك أو بمزاح، والتنزّه عن الطمع (الخطيب البغدادي، ١٩٨٣)، والتوكل، والأمانة في نقل العلم، والقناعة، والعدل بين الطلبة، والمساواة في المعاملة، وانتقاء الألفاظ المناسبة عند الحديث مع الطلبة، وحسن القصد بتعليم الطلبة وتهذيبهم، والصراحة في الكلام مع الطلبة، والصدق، والصبر، والاعتراف بالخطأ والرجوع عنه، والحياء، والوفاء، والتأني، والموضوعية، والحلم، الرفق، والشفقة، والتسامح مع الطلبة، العناية بالمظهر الخارجي، والتواضع، والنصح للطلبة، والترحيب بالطلبة وحسن استقبالهم، والوقار، السكينة، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة للحوار وسماع رأيهم، ومراعاة أفهام الطلبة، وإرشاد الطلبة وتوجيههم، واجتناب الكِبْر، واجتناب الغضب، واجتناب العجب، واجتناب الحقد، واجتناب الرياء، وترك الحسد، واجتناب خلط العلم بضحك أو بمزاح، واجتناب الأنفة من قول لا أعلم، والتنزّه عن الطمع، واجتناب الغيبة، واجتناب الفحش في القول (الغزالي، ١٩٩٧؛ ١٩٨٤)، وطلاقة الوجه والبشاشة، وقلة الضحك، والتواضع، والرفق، والعفو، وكظم الغيظ، وحسن الحديث وطيب الكلام، وحفظ اللسان، والقناعة، وحسن المظهر، واجتناب المجادلة، واجتناب المداهنة، واجتناب العجب، واجتناب الغرور، واجتناب الكِبْر، واجتناب فضول الكلام والخوض فيما لا يعنيه، واجتناب المزاح (الآجري، ١٩٨٤)، والطهارة، والنظافة، والتطيّب،و لبس أحسن الثياب، والتواضع، والإنصاف في سماع السؤال، والدعاء للطلبة، والصدق، والصبر، والوقار، والسكينة، وحفظ اللسان، والمساواة بين الطلبة، والعدل في المعاملة، وحب الطلبة، والسعي في مصالح الطلبة ومساعدتهم عند القدرة، والترحيب بالطلبة عند إقبالهم، وإرشاد الطلبة برفق وسعة بال،

والتودد للحاضرين من الطلبة، وذكر الغائب من الطلبة بخير والاستفسار عن أحواله، وإكرام الطلبة وإيناسهم بالسؤال عن أحوالهم، وتوقير الأفاضل من الطلبة، والثناء على الطالب المجد، والمكوث للطلبة بعد الدرس، وطلاقة الوجه، وظهور البِشر، والشفقة، والإيثار، وإفشاء السلام، وحسن القصد بتعليم الطلبة وتهذيبهم، والقصد في رفع الصوت، وكف الأذى، وكظم الغيظ، واجتناب البغي، واجتناب العصبية لغير الله تعالى، واجتناب اللغط، واجتناب خلط العلم بضحك أو بمزاح، وترك الحقد، واجتناب الغيبة، والتنزّه عن الطمع، واجتناب الرياء، واجتناب الغش (ابن جماعة، د.ت). وقد اهتمت عدة دراسات تربوية بتجلية هذه المقومات عند المفكرين المسلمين وتصنيفها، منها: دراسة العموش (١٩٩٧)، ودراسة الصمادي (١٩٩٧)، ودراسة العطاس (١٩٩٩)، ودراسة حسن والتل (٢٠٠٠).

وفي مجال جودة مؤسسات التعليم العالي، اهتمت عدة دراسات تربوية في العقدين الأخيرين بتحديد المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي، أو بالكشف عن توافر هذه المقومات في أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من وجهة نظر طلابهم، فقد قام ميرديث (Meredith, 1988) بتحديد الصفات والخصائص الشخصية الآتية: الدفء، والصداقة، والوعي، والموضوعية، والالتزام بالمواعيد، وتشجيع المناقشة والقدرة على إثارة التفكير، والاستماع إلى الطلاب، والإجابة عن الأسئلة بوضوح.

وطوّر عودة وصباريني (١٩٩٠) أداة لتقييم الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في جامعة اليرموك بالأردن تضمّنت بعض فقراتها الصفات والخصائص الشخصية التالية: الالتزام بالمواعيد مع الطلبة، وعدم التمييز بين الطلبة في التعامل، وعدم إفشاء أسرار الطلبة التي يُطلعونه عليها، والتعامل مع الطلبة بوضوح، وتوفير فرص كافية للطلبة للالتقاء به ومراجعته في مكتبه، واللين والقسوة حيثما يتطلب الموقف ذلك، والصداقة مع الطلبة بالشكل الذي لا ينعكس سلباً على اهتمامهم بالمادة، والمرونة مع الطلبة بوعي وحذر لبعض الممارسات مثل تأجيل الامتحان والتغيب، وتفهم حاجات ومشاعر الطلبة، وتحري ظروف الطالب وتقديرها قبل اتخاذ قرار ما يتعلق به، ومحاولة تضييق الفجوة بينه وبين طلبته، والتكلم بصوت واضح مسموع.

وقام الشخيبي (١٩٩٢) بدراسة هدفت إلى ترتيب المقومات التي يفضلها طلاب كلية التربية في جامعتي عين شمس وقناة السويس بمصر، وإلى بيان مدى اختلاف هذه المقومات عن واقع الصورة المفضلة لأستاذ الجامعة وفقاً لبعض المتغيرات. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استبانة من (٢٤) فقرة طبقت على عينة من (٧٤٨) طالباً وطالبةً. توصلت الدراسة إلى تطابق ترتيب صورة المقومات المفضلة لأستاذ الجامعة من وجهة نظر العينة الكلية ومجموعة

الطلاب، وكانت هناك فروق دالة لصالح الطالبات، في حين لم تكن هناك فروق دالة تعزى للتخصص بشكل عام. كما توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف كبير بين ترتيب المقومات المفضلة وواقع هذه المقومات من وجهة نظر الطلاب، في حين لم تكن هناك فروق دالة تعزى للجنس أو للتخصص بشكل عام، أو وجود علاقة دالة بين ترتيب المقومات التي يفضلها الطلاب في أستاذ الجامعة ورؤيتهم لواقع هذه المقومات.

وقامت شبيجل وآخرون (Spiegel, Tabachnick, & Allen, 1993) بدراسة هدفت إلى الكشف عن السلوك الخُلقي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، وإلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين استجاباتهم التي تعزى للجنس. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استبانة من (١٠٧) فقرات طبّقت على عينة من (٤٨٢) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين استجابات الطلبة تعزى إلى الجنس لصالح الطالبات في ست فقرات اعتبرنها سلوكيات لا خُلقية تماماً، وهي: يتجاهل الدلائل والشواهد في عمليات الغش لدى الطلبة، ويُصدر تعليقات أو تحرشات جنسية بحق طالب/طالبة من الجنس الآخر دون رغبة من الطالب/الطالبة في هذا، ويُصرّح لطالب/طالبة من الجنس الآخر بأنه منجذب نحوه/ها جنسياً، ويقوم بعرض فيلم يؤثّر في نفسيات بعض الطلبة أو يؤدي بهم للإحباط دون أن يشعرهم مسبقاً بمضمون الفيلم، ويُلزم الطلبة بمشاهدة فيلم عن تقنية زراعة الأدمغة للقرود، ويُلزم الطلبة خلال النقاش الصفي بالكشف عن معلومات شخصية بحتة.

وقام وطفة (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على آراء طلاب جامعتي الكويت ودمشق تجاه مؤشرات التفاعل التي اشتملت على سبعة عوامل هي: تقبّل الأساتذة آراء الطلبة، وفرض المدرسين آراءهم على الطلبة، والترحيب بهم، وحماس الأساتذة لعملهم، وتفهم الأساتذة لأوضاع طلابهم النفسية والاجتماعية، وقدرة الأساتذة على إثارة حماس الطلبة، والعدالة مع الطلبة. توصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى التفاعل بين الطلبة والأساتذة في الجامعتين، وإلى عدم وجود فروق دالة بين الطلبة تجاه مؤشرات التفاعل تعزى للجنس.

وقام الشامي (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى تحديد بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالسعودية، وإلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين ما يدركه الطلاب والأعضاء حول قيام الأعضاء بمهامهم. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استبانة من (٤٠) فقرة طبّقت على عينة من (١٢٠) عضو هيئة تدريس و(٢٥٠) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة فيما يتعلق بالمظهر الشخصي والصفات الشخصية من وجهة نظر الطلاب والطالبات إلى أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يتصفون بها بدرجة متوسطة، وأن هذه الصفات لم تتوافر في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية إلا

صفة واحدة، واثنتان في أعضاء الهيئة بكلية الطب البيطري والثروة الحيوانية، وتوافرت جميع الصفات في أعضاء الهيئة بكلية العلوم الزراعية والأغذية عدا أربع صفات، و لم تتوافر أي منها في أعضاء الهيئة بكلية العلوم الإدارية والتخطيط. كما توصلت الدراسة إلى أن الكفاية المتعلقة بالعلاقة مع الطلاب غير متوافرة في أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وإلى عدم وجود فروق دالة تعزى للكلية أو للجنس.

وقام عبد ربه وعباس (١٩٩٤) بإعداد أداة لتقييم عضو هيئة التدريس في جامعة البحرين تضمّنت بعض فقراتها الصفات والخصائص الشخصية الآتية: الثقة بالنفس، وقوة الشخصية، وحسن التصرف، والهدوء والاتزان، والمرونة في التفكير، وتحمل المسئولية، وبشاشة الوجه، والتواضع وعدم الغرور، والتعاون، والديمقراطية، واحترام مشاعر طلابه، والتمسك بالعقيدة، والجد والإخلاص في العلم، والتلفظ بألفاظ مهذبة، والرفعة في الخُلق.

وقام الأغبري (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على تصور الطلبة بجامعة ناصر بليبيا لصفات وخصائص شخصية الأستاذ الجامعي الكفء في التدريس. ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة من (٢٢) فقرة طبّقت على عينة من (٣٠٠) طالب وطالبة. توصلت الدراسة فيما يتعلق بالصفات والخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي إلى أن هناك اتفاقًا عامًا بين الطلاب والطالبات في معظم هذه الصفات والخصائص، وانفردت الطالبات بصفة أن يكون حليماً وصبوراً. أما الصفات والخصائص الشخصية التي اتفق عليها طلاب السنتين الثالثة والرابعة فهي: احترام الطالب ومعاملته معاملة تليق به، وتحقيق العدالة بين الطلبة في التقييم، وأن يكون قوي الشخصية، والدقة في المواعيد والالتزام بها. ويرى طلاب السنة الثالثة ضرورة توافر الصفات التالية: التمتع بأخلاق عالية، وأن يكون حليماً وصبوراً، وإتاحة الفرصة للنقاش والحوار في المحاضرة، في حين يرى طلاب السنة الرابعة ضرورة توافر الصفات الآتية: الحزم وضبط الفصل دون انفعال، وأن يكون ذا مظهر لائق.

وقامت شلتي وآخرون (Schulte et al., 2001) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة للمناخ الخُلقي في كلية التربية بإحدى الجامعات الأمريكية، وإلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين تصوراتهم والتفاعل بين دور كل فئة وتخصصها. توصلت الدراسة إلى أن أكثر أنماط سلوك الأستاذ الجامعي تأثيراً في المناخ الخلقي هي: يبدي اهتماماً بتطوّر الطلبة مهنياً، ويقبل تسلّم الواجبات الدراسية المتأخرة عن موعد تسليمها في حال وجود أعذار حقيقية عند الطلبة، ويقدم الدعم والتشجيع الضروريين للطلبة، ويحافظ على أسرار الطلبة، ويجامل الطلبة ويعاملهم بلطف عند استقبالهم في الساعات المكتبية المخصصة لمراجعاتهم. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين تصورات العينة في مجال

سلوك الأستاذ الجامعي تجاه الطلبة لصالح أعضاء هيئة التدريس، في حين تبيّن عدم وجود فروق دالة تعزى للتفاعل بين دور المستجيب أو تخصصه.

وقام مورجان وكورشجين (Morgan & Korschgen, 2001) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة لدرجة خُلقية سلوك أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الأمريكية. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة لأنماط السلوك الآتية: يسعى للشعبية من خلال عقد امتحانات سهلة، ويقبل عمولة مالية عند طباعة كتاب جامعي مقرر، ويستعمل أسلوب الإهانة خلال المحاضرات، وينغمس في علاقة جنسية مع أحد طلبته، وينتهك الثقة التي يرنو إليها الطلبة.

وقام الشهري (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى تحديد صفات أستاذ الجامعة من وجهة نظر الطلاب والطالبات في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز بالسعودية، وبيان الاختلاف في وجهة نظرهم وفقاً لبعض المتغيرات. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استبانة من (٤٥) فقرة طبّقت على عينة من (٤٨٢) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة إلى أن أكثر الصفات الشخصية توافراً في عضو هيئة التدريس هي: الثقة بالنفس، والتحدث بلغة مفهومة، والالتزام بالعقيدة الإسلامية، ومطابقة الأفعال بالأقوال. وأن أكثر الصفات الشخصية أهمية لعضو هيئة التدريس هي: الالتزام بالعقيدة الإسلامية، والالتزام بالمواعيد، والعدالة في تقويم تحصيل الطلاب، والقدرة على ضبط سلوك الطلاب في أثناء المحاضرة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في إدراك توافر بعض الصفات في عضو هيئة التدريس لصالح طلاب وطالبات المستوى الأول العلمي وطلاب المستوى الأول وطالبات المستوى النهائي الأدبي والطلاب والطالبات ذوي المعدلات المنخفضة. وإلى وجود فروق دالة في إدراك أهمية صفات الأستاذ الجامعي لصالح طلاب المستوى الأول العلمي وذوي المعدلات المرتفعة.

وقام غنيم واليحيوي (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بالسعودية من وجهة نظر الطلاب والطالبات، وتحديد الفروق الدالة إحصائياً بين وجهات نظرهم. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استبانة من (٧١) فقرة طبّقت على عينة من (١٥٥٤) طالباً وطالبة. توصلت الدراسة فيما يتعلق بمجال الصفات الشخصية والعلاقة بالطلاب إلى أن عضو هيئة التدريس بالجامعة يتحلى بهذه الصفات ويؤدي دوره في علاقته مع الطلاب بدرجة متوسطة، في حين كان من المأمول أن يتحلى بها ويكون أداؤه لها بدرجة عالية، ووجود فروق دالة بين وجهات نظر الطلاب والطالبات لصالح المأمول بما يجب أن يتحلى به عضو هيئة التدريس ولصالح أداء المأمول

فيما يتعلق بعلاقته مع الطلاب.

وقام يعقوب (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى تحديد الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيشة بالسعودية، وإلى الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين درجات تفضيلهم لهذه الكفايات والصفات وفقاً لبعض المتغيرات. لتحقيق هذه الأهداف تم إعداد استبانة من (٤٨) فقرة طبّقت على عينة من (١٩٠) طالباً. توصلت الدراسة إلى أن أهم الصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي هي: لديه صوت واضح ومسموع، ونظيف وحسن المظهر، وذو وجه بشوش، وتتميز ردوده الانفعالية بالاتزان، ولا توجد فيه عيوب خَلْقية تؤثر في عمله سلباً، ويستمع إلى الطلاب ويحترم آراءهم، ويؤمن بالقيم الأخلاقية ويعمل على غرسها في نفوس الطلاب، وإنسان متدين. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين درجات التفضيل للصفات الشخصية تعزى لمتغير القسم لصالح طلاب قسم العلوم وقسم الدراسات القرآنية، ولمتغير المستوى الدراسي لصالح طلاب المستويين الثالث والسابع.

وطوّر الحوراني وطناش (٢٠٠٧) أداة لتقييم الأخلاقيات الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنية تضمّنت بعض فقراتها الصفات والخصائص الشخصية التالية: احترام الطلبة وتقدير آرائهم ووجهات نظرهم وخلفياتهم، واللياقة وحسن التصرف ومراعاة الآداب العامة، وعدم استغلال الجامعة أو الطلبة، واجتناب العلاقات الغرامية مع الطلبة، واجتناب التعاملات المالية مع الطلبة أو مع ذويهم أو قبول الهدايا منهم، ومراعاة خصوصية الطلبة والمحافظة عليها، والمحافظة على جو الزمالة وعدم الإساءة للزملاء، واحترام تعليمات الجامعة وعدم إيذاء الطلبة، وعدم التحيّز في المعاملة مع الطلبة انطلاقاً من أبعاد معيّنة، واجتناب إهانة الطالب أو الاستهزاء به بوجود آخرين، والسماح لجميع الطلبة وعلى قدم المساواة بالاتصال السهل معه خارج قاعة التدريس، وإظهار المودة والألفة لجميع الطلبة، واجتناب الحديث مع الطلبة في مشكلاتهم الخاصة دون رغبة منهم، واجتناب إطلاع زملائه على أسرار الطلبة، والاعتراف بالأداء المتميز الذي يقدّمه الطالب، وارتداء الملابس الرسمية عند التدريس.

مشكلة الدراسة

في ضوء أهمية توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وبما أن الطلاب هم أكثر عناصر المجتمع التعليمي الجامعي تأثّراً بهذه المقومات، فإن إشراك هؤلاء الطلاب في عملية تقييم مدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس ينطوي على جانب كبير من الأهمية، حيث تعدّ تقديراتهم على

فقرات التقييم المحددة أكثر واقعية وعلى جانب كبير من المصداقية من تقديرات غيرهم (Gardiner, 1996)، وعليه، فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية في تقييم مدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان من وجهة نظر طلاب الجامعة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

– التعرف على مستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان كما يقدّره طلاب الجامعة الملتحقون بدراسة مقررات تربوية.

– الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تعزى إلى متغيرات الدراسة: صفة التخصص الدراسي، والمستوى الدراسي، وتقدير المعدل التراكمي.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– ما مستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان كما يقدّره طلاب الجامعة الملتحقون بدراسة مقررات تربوية؟

٢– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى لصفة التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

٣– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى للمستوى الدراسي (سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

٤– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى لتقدير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)؟

فروض الدراسة

تحققت هذه الدراسة من الفروض الصفرية التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى لصفة التخصص الدراسي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى للمستوى الدراسي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى لتقدير المعدل التراكمي.

أهمية الدراسة

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع ذاته، وفي تمكّنها من الإجابة عن أسئلتها، بالإضافة إلى الجوانب الآتية:

– إنها الدراسة الأولى التي طبّقت على مجتمع الدراسة لقياس مستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان.

– يتوقع أن تفيد نتائج الدراسة في التنبيه إلى أهمية شمول المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في خطة برامج عمادة التطوير الأكاديمي بالجامعة.

– يتوقع أن تفيد نتائج الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة جازان في التعرف على مستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي فيهم كما يقدّر ذلك طلاب الجامعة الملتحقون بدراسة مقررات تربوية لديهم.

– تقديم أداة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات يتوقع أن يستخدمها باحثون آخرون في إجراء دراسات تربوية أخرى ذات صلة بالمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على قياس مستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان كونها الكلية التي يعوّل عليها المجتمع المحلي والجامعة نفسها في إكساب طلاب الجامعة أخلاقيات المهن، وضبط سلوكهم الخلقي

والاجتماعي وتطويره وفق المعايير الخلقية والنظريات النفسية والاجتماعية مما يتفق مع المبادئ الدينية السائدة في المجتمع. كما اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طلاب جامعة جازان الذين هم بمستوى السنة الثانية والسنة الثالثة والسنة الرابعة بمختلف التخصصات الدراسية العلمية والإنسانية الملتحقين بدراسة مقررات تربوية خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩-١٤٣٠هـ (٢٠٠٨-٢٠٠٩).

مصطلحات الدراسة

يعرّف الباحث المصطلحات الواردة في عنوان الدراسة على النحو الآتي:

مدى التوافر: هو تصنيف متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان لتمثل أساتذتهم أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية للمقومات الشخصية التي تحددت في أداة الدراسة وفقاً لإجاباتهم داخل إحدى الخانات المقابلة لكل فقرة في الأداة.

المقومات الشخصية: هي الصفات أو الخصائص التي يتصف بها شخص ما وتتفق مع القواعد والأنظمة والأعراف السائدة ويتمثلها في سلوكه تجاه نفسه وتجاه الآخرين (Leaming, 2003). وقد عُبّر عن هذا التعريف إجرائياً بتحديد (٤٨) صفة جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية للأستاذ الجامعي أُدرجت كل منها في فقرة مستقلة باستبانة تم إعدادها لقياس مدى توافرها في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان يستطيع الطلاب الملتحقون بالدراسة لديهم التعرف عليها.

الأستاذ الجامعي/عضو هيئة التدريس: هو الشخص الذي يحمل درجة الدكتوراه ويتولى مهمة التدريس في إحدى الجامعات وكان برتبة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد (مجلس التعليم العالي، ٢٠٠٧). وقد عُبّر عن هذا التعريف إجرائياً بأنه كل شخص يحمل درجة الدكتوراه وينتسب إلى كادر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان وكان برتبة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد ويتولى مهمة تدريس مقرر دراسي أو أكثر خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩-١٤٣٠هـ (٢٠٠٨-٢٠٠٩).

طالب الجامعة: هو الشخص المنتظم/المنتسب للدراسة في إحدى الجامعات وكان مقيّداً في أحد التخصصات المعتمدة بكليات الجامعة (مجلس التعليم العالي، ٢٠٠٧). وقد عُبّر عن هذا التعريف إجرائياً بأنه كل شخص منتظم للدراسة في جامعة جازان وكان مقيداً في أحد التخصصات العلمية أو الإنسانية بمستوى السنة الثانية أو الثالثة أو الرابعة وكان يدرس مقرراً تربوياً أو أكثر خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩-١٤٣٠هـ (٢٠٠٨-٢٠٠٩).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة جازان في التخصصات العلمية والإنسانية الذين بمستوى السنة الثانية والسنة الثالثة والسنة الرابعة ويلتحقون بدراسة مقرر تربوي أو أكثر خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٢٩-١٤٣٠هـ (٢٠٠٨-٢٠٠٩) وعددهم (١١٧٠) طالباً.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (٣٥٨) طالباً، أي ما نسبته (٣١٪) تقريباً من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار أفرادها بالطريقة العشوائية، وتوزعوا حسب متغيرات الدراسة كما في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة ونسبهم المئوية

المتغير	صفة التخصص الدراسي		المستوى الدراسي			تقدير المعدل التراكمي				الكلي
	علمي	أدبي	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	
العدد	١٦٦	١٩٢	١١٠	١٠٥	١٤٣	٢٩	١٠٩	١٦٨	٥٢	٣٥٨
النسبة المئوية	٤٦,٤	٥٣,٦	٣٠,٧	٢٩,٣	٤٠	٨,١	٣٠,٥	٤٦,٩	١٤,٥	١٠٠٪

أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد استبانة بالمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي، وذلك بعد تحليل استمارة تقييم الطلاب لفعاليات التدريس بجامعة جازان وجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز بالسعودية وجامعة اليرموك بالأردن، ومراجعة أدبيات الدراسة والدراسات السابقة ذات الصلة. وقد تكونت هذه الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٨) فقرة مقرونة بسلم إجابات صمّم وفق نموذج (ليكرت) ذي التدرج الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق أبداً)، إذ يجيب كل فرد من أفراد العينة عن كل فقرة في الاستبانة باختيار درجة موافقة واحدة فقط من بين بدائل الإجابة الخمسة السابقة بوضع إشارة (√) داخل الخانة المناسبة، وتوزعت هذه الفقرات على أربعة مجالات هي:

– مجال الصفات الجسمية (٧ فقرات): ١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١.
– مجال الصفات العقلية (١٠ فقرات): ٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤.
– مجال الاستقرار الانفعالي (١١ فقرة): ٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٤٨.
– مجال التفاعل الاجتماعي (٢٠ فقرة): ٤، ٥، ٩، ١٠، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٦، ٤٧.

صدق الأداة

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على عشرة محكمين ذوي خبرة وكفاءة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك خالد بالسعودية وجامعة اليرموك بالأردن، وإجراء كافة التعديلات التي أشاروا إليها، إضافة وحذفاً وتعديلاً، والمتعلقة بشمول الاستبانة للمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي وكفايتها لغايات هذه الدراسة، وانتماء كل فقرة لمجالها، ووضوح هدفها، ودقة صياغتها، ومناسبة توزيعها في الاستبانة، وأي ملحوظات أخرى. وقد عُدّت موافقة (٨٥٪) من المحكمين على مناسبة الفقرة شرطاً لاعتمادها.

وللتأكد من الصدق الداخلي للاستبانة تمّ حساب معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على الأداة ومجالاتها ومعاملات ارتباط المجالات بعضها ببعض، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٢)

الجدول رقم (٢)
قيم معاملات الارتباط بين الدرجات المتحققة على الأداة ومجالاتها الأربعة

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلي
الأول	–	٠,٦٥**	٠,٥٨**	٠,٦٢**	٠,٧٣**
الثاني		–	٠,٨٠**	٠,٧٩**	٠,٨٩**
الثالث			–	٠,٨٧**	٠,٩٣**
الرابع				–	٠,٩٦**

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب

معادلة كرونباخ–ألفا، وهو ما يوضحه الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
معامل الاتساق الداخلي كرونباخ-ألفا لمجالات الاستبانة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	الاتساق الداخلي
١	الصفات الجسمية	٧	٠,٧٧
٢	الصفات العقلية	١٠	٠,٧٦
٣	الاستقرار الانفعالي	١١	٠,٨٥
٤	التفاعل الاجتماعي	٢٠	٠,٩٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات مرتفع يمكّنها من تحقيق أهداف الدراسة.

متغيرات الدراسة

احتوت الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة ومتغير تابع واحد، وهي:

١– المتغيرات المستقلة:

– صفة التخصص الدراسي: وهو مستويان: علمي (التخصصات في الكليات العلمية)، أدبي (التخصصات في الكليات الإنسانية).

– المستوى الدراسي: وهو ثلاثة مستويات: سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة.

– تقدير المعدل التراكمي: وهو أربعة مستويات: ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول.

٢– المتغير التابع: تقديرات طلاب جامعة جازان لمدى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة.

المعالجات الإحصائية

استخدمت لغايات المعالجة الإحصائية بعض الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أسئلة الدراسة، وهي:

١– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتقديرات طلاب جامعة جازان لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة، والثالث المتعلق بمتغير المستوى الدراسي، والرابع المتعلق بمتغير تقدير المعدل التراكمي. وللوصول إلى بيانات وصفية صُنّفت تقديرات الطلاب وفق ثلاثة مستويات: (٣,٥٠–٥) مستوى مرتفع، و(٢,٥٠–٣,٤٩) مستوى متوسط، (أقل من ٢,٥٠) مستوى منخفض.

٢- اختبار (ت) (t-test) للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمتغير صفة التخصص الدراسي.
٣- تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الظاهرية المتعلقة بمتغير المستوى الدراسي، والمتعلقة بمتغير تقدير المعدل التراكمي.
٤- طريقة (شيفيه) للمقارنات البعدية لمعرفة الفروق الزوجية المتعلقة بمتغير المستوى الدراسي.

عرض نتائج الدراسة

عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على مايلي: ما مستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان كما يقدره طلاب الجامعة الملتحقون بدراسة مقررات تربوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات استبانة المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي والاستبانة ككل كما تتوافر في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة جازان وفقاً لتقديرات طلاب الجامعة الملتحقين بدراسة مقررات تربوية، وقد جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٤)

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
١	يحافظ على نظافة جسمه	٤,٢٩	٠,٧٤	١
٦	يلبس الثياب التي تليق بالأستاذ الجامعي	٤,١٦	٠,٩٥	٢
١٦	يهتم بنظافة ملابسه*	٤,١١	٠,٩٦	٣
٢٧	يمتلك مفردات لغوية غزيرة تمكنه من التعبير عن أفكاره بسهولة	٣,٩٤	٠,٩٤	٤
٤٤	يتسم تفكيره بالعقلانية والمنطق	٣,٩٠	٠,٩٦	٥
٣١	يقدر صحياً على القيام بالممارسات التدريسية*	٣,٨٨	٠,٩٦	٦
١٣	يتفاءل بالخير في جميع الأحوال	٣,٨٥	١,١١	٧
١٩	يحافظ على أسرار الطلاب التي يطلعونه عليها برغبة منهم*	٣,٨٤	١,١٢	٨
٤٢	يُقدّر الطلاب المتفوقين والموهوبين	٣,٨٢	١,١٧	٩
٢٣	تعبّر أفكاره عن نظرة إيجابية نحو الحياة*	٣,٨١	١,٠٥	١٠
٢١	ينطق حروف الكلام بوضوح	٣,٧٩	١,١٣	١١
٢٥	يهتم بالسؤال عن الطلاب الذين يطيلون الغياب*	٣,٧٨	١,١٧	١٢
٣٨	يلتزم بمواعيده مع الطلاب في الأوقات المخصصة*	٣,٧٦	١,٢٠	١٣
١٧	يتصف بدقة الملاحظة	٣,٧٣	١,٠٣	١٤
٢٨	يصدر قراراته بحزم دون انفعال	٣,٧٠	١,٠٥	١٥
٢	يكون في حالة استعداد ذهني في معظم الأحيان*	٣,٦٧	١,٠١	١٦

تابع الجدول رقم (٤)

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
١٤	يبادر بتقديم المشورة أو النصح للطلاب بما فيه مصلحتهم دون مساس بزميل له أو بمقرر دراسي بعينه*	٣,٦٧	١,٢٨	١٦
٣٧	يتواضع مع الطلاب إذا قاموا بما يجب عليهم من واجبات*	٣,٦٤	١,٣٨	١٨
٢٦	يتكلم بصوت مسموع*	٣,٦٢	١,١٤	١٩
٣٢	يمتلك مهارة التفكير التأملي	٣,٦٢	٠,٩١	١٩
٣٣	يعبّر عن مشاعره نحو الأشخاص أو الأحداث باتزان	٣,٦٢	٠,٩٥	١٩
١٢	يصغي بتركيز لمن يتحدث إليه*	٣,٦١	١,١٥	٢٢
٣٥	يعدل بين جميع الطلاب في المعاملة بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية أو الاجتماعية أو الاقتصادية	٣,٦١	١,٢٨	٢٢
٧	تتطابق أقواله مع أفعاله	٣,٥٩	١,١٢	٢٤
٢٢	يتمتع بقوة الذاكرة والقدرة على الاسترجاع*	٣,٥٦	٠,٩٦	٢٥
٤٣	يراعي مشاعر الطلاب	٣,٥٦	١,٢٩	٢٥
٤١	يضفي على المحاضرة جواً مناسباً من المرح الذي يفضي إلى الفاعلية في القاعة الدراسية	٣,٥٣	١,٢٤	٢٧
٣٩	يتحدث مع الطلاب في القضايا الأكاديمية أو التي يطلعونه عليها بوضوح وصراحة*	٣,٥٢	١,١٩	٢٨
٢٠	يشعر دوماً بالسعادة لوجوده بيننا	٣,٥١	١,٣١	٢٩
٢٩	يحترم الطلاب فلا يهينهم أو يستهزئ بهم بغض النظر عن مستوى تحصيلهم الدراسي	٣,٥١	١,٣٥	٢٩
٤٦	يتقبل آراء الطلاب ووجهات نظرهم وإن خالفت رأيه أو وجهة نظره*	٣,٤٩	١,٢٥	٣١
٤٧	يقابل جميع الطلاب بالبشر وطلاقة الوجه	٣,٤٨	١,٢٤	٣٢
١٨	يتصف بالحكمة في معالجة المشكلات الطارئة بالقاعة الدراسية	٣,٤٧	١,١١	٣٣
١١	يمتلك الحس الجمالي في اختيار ملابسه أو تناسق ألوانها*	٣,٤٦	١,٠٥	٣٤
٢٤	يتفهم ظروف الطلاب وأعذارهم بما لا يؤثر على سير التدريس أو يتعارض مع التعليمات النافذة في الجامعة	٣,٤٤	١,٢٣	٣٥
٤٨	يتحلى بالصبر على خطأ الطلاب وكثرة سؤالهم	٣,٤٢	١,٣٩	٣٦
٣	يقدر على ضبط انفعالاته في المواقف الصعبة مع الطلاب*	٣,٣٩	١,٢٣	٣٧
٩	ينتقي الألفاظ المناسبة في حديثه مع الطلاب*	٣,٣٧	١,٢٨	٣٨
٤٠	يهتم بالمبادرات الفردية للطلاب*	٣,٣٥	١,١٦	٣٩
٨	يعترف بما يصدر عنه من أخطاء	٣,٣٠	١,٢٤	٤٠
٣٦	تتناسب أفكاره مع مستوى استيعاب الطلاب*	٣,٢٩	١,٢٢	٤١
١٥	يمتلك قدراً من المرونة في تعديل أخطاء الطلاب*	٣,١٧	١,١٨	٤٢
١٠	يحرص على حضور الأنشطة الطلابية المتاحة داخل الجامعة*	٣,١٦	١,٠٥	٤٣
٣٠	يتيح أمام الطلاب فرصة مناقشة خطط حياتهم المستقبلية خارج القاعات الدراسية	٣,٠٢	١,٣٣	٤٤
٥	يهتم بمشكلات الطلاب الخاصة التي يطلعونه عليها برغبة منهم	٢,٩٤	١,٣١	٤٥
٤٥	مستقر المزاج في تعامله مع الطلاب*	٢,٩٢	١,٣٣	٤٦
٤	يوفر للطلاب فرصاً كافية للالتقاء به بعد انتهاء المحاضرة أو في مكتبه*	٢,٨٨	١,٢٨	٤٧
٣٤	يسعى إلى إشراك الطلاب في الأنشطة الجامعية اللامنهجية ما أمكن ذلك	٢,٨١	١,٢٨	٤٨
	الأداة ككل	٣,٥٥	٠,٦٣	

* فقرات سلبية في الأصل، عكست تقديرات المقياس عند تصحيحها

يبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة من فقرات استبانة المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي والاستبانة ككل وفقاً لتقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر هذه المقومات في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة. ويمكن توضيح النتائج التي تضمنها هذا الجدول رقم (٤) على النحو الآتي:

١- تتوافر في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي بشكل عام بمستوى مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الصفات والخصائص المكوّنة لهذه المقومات ككل (٣,٥٥). كما تتوافر فيهم بهذا المستوى (٣٠) صفة وخصيصة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٤,٢٩) و(٣,٥١)، كانت أعلاها ثلاث صفات وخصائص وردت في الفقرة (١) "يحافظ على نظافة جسمه" ومتوسطها (٤,٢٩)، فالفقرة (٦) "يلبس الثياب التي تليق بالأستاذ الجامعي" ومتوسطها (٤,١٦)، فالفقرة (١٦) "يهتم بنظافة ملابسه" ومتوسطها (٤,١١). في حين كانت أدناها ضمن هذا المستوى ثلاث صفات وخصائص وردت في الفقرة (٢٩) "يحترم الطلاب فلا يهينهم أو يستهزئ بهم بغض النظر عن مستوى تحصيلهم الدراسي" والفقرة (٢٠) "يشعر دوماً بالسعادة لوجوده بيننا" ومتوسطهما (٣,٥١)، فالفقرة (٣٩) "يتحدث مع الطلاب في القضايا الأكاديمية أو التي يطلعونه عليها بوضوح وصراحة" ومتوسطها (٣,٥٢).

٢- تتوافر في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان (١٨) صفة وخصيصة من الصفات والخصائص المكوّنة للمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي بمستوى متوسط، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٤٩) و(٢,٨١)، كانت أعلاها الصفات والخصائص الواردة في الفقرة (٤٦) "يتقبل آراء الطلاب ووجهات نظرهم وإن خالفت رأيه أو وجهة نظره" ومتوسطها (٣,٤٩)، فالفقرة (٤٧) "يقابل جميع الطلاب بالبشر وطلاقة الوجه" ومتوسطها (٣,٤٨). في حين كانت أدناها الواردة في الفقرة (٣٤) "يسعى إلى إشراك الطلاب في الأنشطة الجامعية اللامنهجية ما أمكن ذلك" ومتوسطها (٢,٨١)، فالفقرة (٤) "يوفر للطلاب فرصاً كافية للالتقاء به بعد انتهاء المحاضرة أو في مكتبه" ومتوسطها (٢,٨٨).

٣- لم تتوافر في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان أي من الصفات والخصائص المكوّنة للمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي بمستوى منخفض، إذ كانت جميع متوسطاتها الحسابية أعلى من (٢,٥٠).

عرض نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على ما يأتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى لصفة التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت (t-test) للكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل وفقاً لصفة التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، وقد جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار (ت) لمعرفةِ الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة وفقاً لصفة التخصص الدراسي

المجال	صفة التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الصفات الجسمية	علمي	١٦٦	٣,٨٢	٠,٥٧	-٢,٣٤٩	٣٥٦	٠,٠١٩
	أدبي	١٩٢	٣,٩٧	٠,٥٨			
الصفات العقلية	علمي	١٦٦	٣,٥٥	٠,٥٦	-٢,٣٨٥	٣٥٦	٠,٠١٨
	أدبي	١٩٢	٣,٧٠	٠,٦١			
الاستقرار الانفعالي	علمي	١٦٦	٣,٣٦	٠,٧٨	-٣,٥٤٦	٣٥٦	٠,٠٠٠
	أدبي	١٩٢	٣,٦٤	٠,٧٣			
التفاعل الاجتماعي	علمي	١٦٦	٣,٢٨	٠,٧٤	-٣,٢٧٨	٣٥٦	٠,٠٠١
	أدبي	١٩٢	٣,٥٣	٠,٧١			
المجالات ككل	علمي	١٦٦	٣,٤٣	٠,٦٢	-٣,٣٦٥	٣٥٦	٠,٠٠١
	أدبي	١٩٢	٣,٦٦	٠,٦٢			

يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t-test) لتقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل وفقاً لصفة التخصص الدراسي. وبالنظر في قيم (ت) والمتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (٥) يتبيّن وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب الجامعة لمستوى توافر هذه المقومات في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل تعزى لصفة التخصص الدراسي لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى التي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى لصفة التخصص الدراسي".

عرض نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على مايلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى للمستوى الدراسي (سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل وفقاً للمستوى الدراسي (سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)، وقد جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة وفقا للمستوى الدراسي

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الصفات الجسمية	سنة ثانية	١١٠	٣,٨٧	٠,٥٤
	سنة ثالثة	١٠٥	٣,٨٠	٠,٦٤
	سنة رابعة	١٤٣	٤,٠٠	٠,٥٤
	المجموع	٣٥٨	٣,٩٠	٠,٥٨
الصفات العقلية	سنة ثانية	١١٠	٣,٥٨	٠,٥٤
	سنة ثالثة	١٠٥	٣,٥٤	٠,٦٤
	سنة رابعة	١٤٣	٣,٧٣	٠,٥٩
	المجموع	٣٥٨	٣,٦٣	٠,٥٩
الاستقرار الانفعالي	سنة ثانية	١١٠	٣,٤٥	٠,٧٣
	سنة ثالثة	١٠٥	٣,٣٨	٠,٨١
	سنة رابعة	١٤٣	٣,٦٦	٠,٧٣
	المجموع	٣٥٨	٣,٥١	٠,٧٦

تابع الجدول رقم (٦)

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التفاعل الاجتماعي	سنة ثانية	١١٠	٣,٣٦	٠,٦٨
	سنة ثالثة	١٠٥	٣,٢٩	٠,٧٤
	سنة رابعة	١٤٣	٣,٥٥	٠,٧٤
	المجموع	٣٥٨	٣,٤٢	٠,٧٣
المجالات ككل	سنة ثانية	١١٠	٣,٥٠	٠,٥٧
	سنة ثالثة	١٠٥	٣,٤٤	٠,٦٦
	سنة رابعة	١٤٣	٣,٦٨	٠,٦٣
	المجموع	٣٥٨	٣,٥٥	٠,٦٣

يبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل وفقاً للمستوى الدراسي. وبالنظر في قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (٦) يتبيّن وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات طلاب الجامعة لمستوى توافر هذه المقومات في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل تعزى للمستوى الدراسي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وقد جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة وفقاً للمستوى الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الصفات الجسمية	بين المجموعات	٢,٥١٣	٢	١,٢٥٦	٣,٨٢٨	٠,٠٢٣
	داخل المجموعات	١١٦,٥١٢	٣٥٥	٠,٣٢٨		
	المجموع	١١٩,٠٢٥	٣٥٧			
الصفات العقلية	بين المجموعات	٢,٥٠٤	٢	١,٢٥٢	٣,٦١٤	٠,٠٢٨
	داخل المجموعات	١٢٣,٠٠٩	٣٥٥	٠,٣٤٧		
	المجموع	١٢٥,٥١٣	٣٥٧			
الاستقرار الانفعالي	بين المجموعات	٥,٦٩٥	٢	٢,٨٤٧	٥,٠١٣	٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	٢٠١,٦٣٩	٣٥٥	٠,٥٦٨		
	المجموع	٢٠٧,٣٣٤	٣٥٧			
التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	٤,٥٤٤	٢	٢,٢٧٢	٤,٣٤٠	٠,٠١٤
	داخل المجموعات	١٨٥,٨٣٩	٣٥٥	٠,٥٢٣		
	المجموع	١٩٠,٣٨٣	٣٥٧			
المجالات ككل	بين المجموعات	٣,٩٦	٢	١,٩٨٨	٥,١٦٠	٠,٠٠٦
	داخل المجموعات	١٣٦,٧٦٩	٣٥٥	٠,٣٨٥		
	المجموع	١٤٠,٧٤٥	٣٥٧			

يبين الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل وفقاً للمستوى الدراسي. وبالنظر في نتائج تحليل التباين الأحادي الواردة في الجدول رقم (٧) يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب الجامعة لمستوى توافر هذه المقومات في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل تعزى للمستوى الدراسي، ولمعرفة الفروق الزوجية بين هذه المتوسطات تم إجراء المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه)، وقد جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٨)

الجدول رقم (٨)
نتائج المقارنات البعدية لمعرفة الفروق الزوجية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة وفقا للمستوى الدراسي

المجال	المستوى الدراسي (I)	المستوى الدراسي (J)	المتوسطات الحسابية (I-J)	الانحرافات المعيارية
الصفات الجسمية	سنة ثانية	سنة ثالثة	٠,٠٧	٠,٦٥٩
		سنة رابعة	-٠,١٣	٠,٢٢١
	سنة ثالثة	سنة ثانية	-٠,٠٧	٠,٦٥٩
		سنة رابعة	-٠,٢٠(*)	٠,٠٢٨
	سنة رابعة	سنة ثانية	٠,١٣	٠,٢٢١
		سنة ثالثة	٠,٢٠(*)	٠,٠٢٨
الصفات العقلية	سنة ثانية	سنة ثالثة	٠,٠٤	٠,٨٩٨
		سنة رابعة	-٠,١٥	٠,١٣٤
	سنة ثالثة	سنة ثانية	-٠,٠٤	٠,٨٩٨
		سنة رابعة	-٠,١٩(*)	٠,٠٤٨
	سنة رابعة	سنة ثانية	٠,١٥	٠,١٣٤
		سنة ثالثة	٠,١٩(*)	٠,٠٤٨
الاستقرار الانفعالي	سنة ثانية	سنة ثالثة	٠,٠٧	٠,٧٧٣
		سنة رابعة	-٠,٢١	٠,٠٨٢
	سنة ثالثة	سنة ثانية	-٠,٠٧	٠,٧٧٣
		سنة رابعة	-٠,٢٩(*)	٠,٠١٢
	سنة رابعة	سنة ثانية	٠,٢١	٠,٠٨٢
		سنة ثالثة	٠,٢٩(*)	٠,٠١٢
التفاعل الاجتماعي	سنة ثانية	سنة ثالثة	٠,٠٧	٠,٧٥٢
		سنة رابعة	-٠,١٩	٠,١٣٠
	سنة ثالثة	سنة ثانية	-٠,٠٧	٠,٧٥٢
		سنة رابعة	-٠,٢٦(*)	٠,٠٢١
	سنة رابعة	سنة ثانية	٠,١٩	٠,١٣٠
		سنة ثالثة	٠,٢٦(*)	٠,٠٢١

تابع الجدول رقم (٨)

المجال	المستوى الدراسي (I)	المستوى الدراسي (J)	المتوسطات الحسابية (I-J)	الانحرافات المعيارية
المجالات ككل	سنة ثانية	سنة ثالثة	٠,٠٧	٠,٧٣٧
		سنة رابعة	-٠,١٨	٠,٠٨٣
	سنة ثالثة	سنة ثانية	-٠,٠٧	٠,٧٣٧
		سنة رابعة	-٠,٢٤(×)	٠,٠١٠
	سنة رابعة	سنة ثانية	٠,١٨	٠,٨٣
		سنة ثالثة	٠,٢٤(×)	٠,٠١٠

يبين الجدول رقم (٨) نتائج المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه) لمعرفة الفروق الزوجية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل وفقاً للمستوى الدراسي. وبالنظر في نتائج المقارنات البعدية الواردة في الجدول رقم (٨) يتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب الجامعة لمستوى توافر هذه المقومات في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل تعزى للمستوى الدراسي لصالح الطلاب في السنة الرابعة، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنصعلى أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى للمستوى الدراسي".

عرض نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى لتقدير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل وفقاً لتقدير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)، جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة وفقاً لتقدير المعدل التراكمي

المجال	التقدير العام	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الصفات الجسمية	ممتاز	٢٩	٣,٨٦	٠,٥٦
	جيد جداً	١٠٩	٣,٩٢	٠,٦٢
	جيد	١٦٨	٣,٨٦	٠,٥٦
	مقبول	٥٢	٤,٠١	٠,٥٦
	المجموع	٣٥٨	٣,٩٠	٠,٥٨
الصفات العقلية	ممتاز	٢٩	٣,٥٢	٠,٥٧
	جيد جداً	١٠٩	٣,٦٠	٠,٦١
	جيد	١٦٨	٣,٦٥	٠,٥٧
	مقبول	٥٢	٣,٦٨	٠,٦٣
	المجموع	٣٥٨	٣,٦٣	٠,٥٩
الاستقرار الانفعالي	ممتاز	٢٩	٣,٤٤	٠,٦٩
	جيد جداً	١٠٩	٣,٤٤	٠,٧٣
	جيد	١٦٨	٣,٥٥	٠,٧٩
	مقبول	٥٢	٣,٥٧	٠,٨٠
	المجموع	٣٥٨	٣,٥١	٠,٧٦
التفاعل الاجتماعي	ممتاز	٢٩	٣,٢٣	٠,٧٢
	جيد جداً	١٠٩	٣,٣٨	٠,٧١
	جيد	١٦٨	٣,٤٦	٠,٧٣
	مقبول	٥٢	٣,٤٥	٠,٧٦
	المجموع	٣٥٨	٣,٤٢	٠,٧٣
المجالات ككل	ممتاز	٢٩	٣,٤٣	٠,٥٨
	جيد جداً	١٠٩	٣,٥٢	٠,٦٢
	جيد	١٦٨	٣,٥٨	٠,٦٤
	مقبول	٥٢	٣,٦١	٠,٦٦
	المجموع	٣٥٨	٣,٥٥	٠,٦٣

يبين الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل وفقاً لتقدير المعدل التراكمي. وبالنظر في قيم المتوسطات الحسابية الواردة في الجدول رقم (٩) يتبيّن وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات طلاب الجامعة لمستوى توافر هذه المقومات في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل تعزى لتقدير المعدل التراكمي، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي، وقد جاءت النتائج كما في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة وفقاً لتقدير المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الصفات الجسمية	بين المجموعات	٠,٨٧٨	٣	٠,٢٩٣	٠,٨٧٧	٠,٤٥٣
	داخل المجموعات	١١٨,١٤٦	٣٥٤	٠,٣٣٤		
	المجموع	١١٩,٠٢٥	٣٥٧			
الصفات العقلية	بين المجموعات	٠,٥٩٨	٣	٠,١٩٩	٠,٥٦٥	٠,٦٣٩
	داخل المجموعات	١٢٤,٩١٦	٣٥٤	٠,٣٥٣		
	المجموع	١٢٥,٥١٣	٣٥٧			
الاستقرار الانفعالي	بين المجموعات	١,٠٩٧	٣	٠,٣٦٦	٠,٦٢٨	٠,٥٩٨
	داخل المجموعات	٢٠٦,٢٣٧	٣٥٤	٠,٥٨٣		
	المجموع	٢٠٧,٣٣٤	٣٥٧			
التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	١,٥١٧	٣	٠,٥٠٦	٠,٩٤٨	٠,٤١٨
	داخل المجموعات	١٨٨,٨٦٦	٣٥٤	٠,٥٣٤		
	المجموع	١٩٠,٣٨٣	٣٥٧			
المجالات ككل	بين المجموعات	٠,٨١٧	٣	٠,٢٧٢	٠,٦٨٩	٠,٥٥٩
	داخل المجموعات	١٣٩,٩٢٨	٣٥٤	٠,٣٩٥		
	المجموع	١٤٠,٧٤٥	٣٥٧			

يبين الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق الظاهرية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل وفقاً لتقدير المعدل التراكمي. وبالنظر في نتائج تحليل التباين الأحادي الواردة في الجدول رقم (١٠) يتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب الجامعة لمستوى توافر هذه المقومات في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل تعزى لتقدير المعدل التراكمي، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تُعزى لتقدير المعدل التراكمي".

مناقشة نتائج الدراسة

بينت نتائج الدراسة المرتبطة بالإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتقديرات طلاب جامعة

جازان لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة أن هذه المقومات تتوافر فيهم بشكل عام بمستوى مرتفع، كما تتوافر فيهم بهذا المستوى (٣٠) صفة وخصيصة، أي ما نسبته (٦٣٪) تقريباً من مجموع الصفات والخصائص المكوّنة للمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي، في حين لم تتوافر في أعضاء هيئة التدريس هؤلاء أي من الصفات والخصائص المكوّنة للمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي بمستوى منخفض. يمكن أن تُعزى هذه النتيجة من جهة طلاب الجامعة الملتحقين بدراسة مقررات تربوية إلى إنه ربما تولّد لديهم اتجاهات إيجابية نحو أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة لاعتقادهم بمثالية سلوك وممارسات أعضاء هيئة التدريس هؤلاء، ولتقارب الصورة الواقعية مع الصورة الذهنية لديهم لسلوك وممارسات الأستاذ الجامعي. أما من جهة عضو هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة فقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراكه للمكانة التي يحظى بها الأستاذ الجامعي ومهنة التدريس الجامعي أكاديمياً واجتماعياً، وشعوره بأهمية تخصصه التربوي في تعلّم الطلبة وتربيتهم وتهذيب سلوكهم وإعدادهم للمستقبل، وبتميز الأدوار المتعددة المنوطة به داخل الجامعة وخارجها، وبالثقة بممارساته التي تشكّل لدى الطلاب في هذه المرحلة قاعدة أساسية من قواعد الحكم الخلقي، وهذا ما جعله ينظر إلى ذاته باحترام، ويحرص على تمثّل الصفات الشخصية الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية اللازمة للأستاذ الجامعي في سلوكه وممارساته. أما من جهة جامعة جازان فيمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى حرص الجامعة على تحرّي توافر المقومات الشخصية في عضو هيئة التدريس وذلك من خلال تضمينها استمارات تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومن خلال تضمينها معايير مقابلات أعضاء هيئة التدريس المرشحين للتعاقد أو للتعيين فيها. كما أن الجامعة في حالات عديدة تستبق المقابلة الشخصية للمرشح بالاتصال هاتفياً مع الأشخاص الذين ذكر المرشح أسماءهم كإسناد وإن كان قدّم منهم خطابات تزكية. حيث تُعدّ هذه الخطوة مهمة في تقييم عضو هيئة التدريس المرشح علمياً وشخصياً، وأكثر وضوحاً وفائدة مما قد تتضمنه خطابات التزكية كما أشار إلى ذلك بنسيمون وآخرون (Bensimon et al., 2000).

وبالنسبة للصفات والخصائص التي احتلت المراتب الثلاث الأولى ضمن هذا المستوى (مستوى مرتفع)، وجميعها تتعلق بمجال الصفات الجسمية، التي وردت في الفقرة (١) "يحافظ على نظافة جسمه"، والفقرة (٦) "يلبس الثياب التي تليق بالأستاذ الجامعي"، والفقرة (١٦) "يهتم بنظافة ملابسه"، فإنما تعود إلى معرفة عضو هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان بأن هذه الصفات الجسمية تجعله لائقاً بين طلابه وأقرانه وعامة الناس، كما

تعود إلى إدراكه لأهمية هذه الصفات في التربية الإسلامية، حيث نبّه ابن جماعة (د.ت)، مثلاً، العالِمَ إلى أن يكون عند تصدّره مجلس العلم متهيئاً دوماً في نفسه، وفي جسده، وفي لباسه؛ فيتطَهّر ويتنظّف ويتطيّب ويلبس أحسن الثياب.

أما بالنسبة للصفات والخصائص التي احتلت المراتب الثلاث الأخيرة ضمن هذا المستوى (مستوى مرتفع)، وجميعها تتعلق بمجال التفاعل الاجتماعي، والتي وردت في الفقرة (٢٩) "يحترم الطلاب فلا يهينهم أو يستهزئ بهم بغض النظر عن مستوى تحصيلهم الدراسي"، والفقرة (٢٠) "يشعر دوماً بالسعادة لوجوده بيننا"، والفقرة (٣٩) "يتحدث مع الطلاب في القضايا الأكاديمية أو التي يطلعونه عليها بوضوح وصراحة"، فهي تعني إدراك أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان لأهمية توافر هذه الصفات فيهم، وإن كان متوسط توافرها أقل من متوسط توافر بقية الصفات والخصائص ضمن هذا المستوى. حيث تؤكّد التربية الإسلامية أن تحقير الطالب والاستهزاء به ينفي عن العالم صفة العالمية، فقد أورد ابن عبد البر القرطبي (د.ت، ج١، ص١٣١): "لا يكون الرجلَ عالماً حتى تكون فيه ثلاث خصال: لا يحقّر مَنْ دونه في العلم، ..."، وإنه بهذا السلوك يكونَ متكبراً بعلمه (الغزالي، ١٩٩٧)، ويكون من جبابرة العلماء (الماوردي، ١٩٨٨؛ الخطيب البغدادي، ١٩٨٣)، ويكون ممقوتاً بغيضاً عند الله تعالى (الغزالي، ١٩٩٧)، ويَذِلُّ (ابن عبد البر القرطبي، د.ت). وقد حذّرت التربية الإسلامية من اقتراف كل ما يقود إلى هذا السلوك، ومن ذلك الغضب، الذي يُعدّ آفة خطيرة من آفات العلم، قال الغزالي (١٩٩٧، ج٣، ص١٢٣): "أما طاعة كلب الغضب فتنتشر منها إلى القلب صفة التّهور، والبذالة والبذخ، والصلف والاستشاطة، والتكبّر والعجب، والاستهزاء والاستخفاف وتحقير الناس...". أما العبارة "يشعر دوماً بالسعادة لوجوده بيننا" فقد بيّنت التربية الإسلامية أن العالم حين يشعر بالسعادة لوجوده بين الطلاب فإنما يعبّر بذلك لطلابه عن حبّه لهم (ابن جماعة، د.ت)؛ ومما روي في ذلك أن عون بن عبد الله بن عتبة قال: "لقد أتينا أم الدرداء فتحدثنا عندها، فقلنا: أمللناك يا أم الدرداء؟ فقالت: ما أمللتموني، لقد طلبت العبادة في كل شئ فما وجدت شيئاً أشفى لنفسي من مذاكرة العلم" (ابن عبد البر القرطبي، د.ت، ج١، ص١٠٢-١٠٣). أما العبارة "يتحدث مع الطلاب في القضايا الأكاديمية أو التي يطلعونه عليها بوضوح وصراحة" فإن ذلك دليل على صدقه وحسن قصده بتعليم طلبته وتربيتهم وتهذيب سلوكهم، وهو ما أكد عليه الغزالي (١٩٩٧) وابن جماعة (د.ت)، كما أن ذلك دليل على تحمّله أمانة ومسئولية مهنته، وبها يقي نفسه من الاتسام بصفات خُلُقية مذمومة مثل الغش والبخل والمداهنة والرياء (ابن جماعة، د.ت).

كما بينت النتائج توافر (١٨) صفة وخصيصة من الصفات والخصائص المكوّنة للمقومات

الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان بمستوى متوسط، أي ما نسبته (٣٧٪) تقريباً من مجموع الصفات والخصائص المكوّنة للمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي، وكان معظم هذه الصفات متعلقاً بمجال التفاعل الاجتماعي. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة من جهة طلاب الجامعة الملتحقين بدراسة مقررات تربوية إلى تحفّظ هؤلاء الطلاب على تخوّف أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية من التفاعل مع الطلاب والتواصل معهم بدرجة أكبر، حتى وإن كان هذا التفاعل والتواصل لا يُفضي إلى مواقف مشبوهة تمسّ مكانة عضو هيئة التدريس أو أمانة مسئولياته أو جوهر عمله. أما من جهة عضو هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان فقد تكون هناك بعض العوامل التي تؤثّر سلباً في التواصل مع الطلاب والتفاعل معهم، منها وجود مشكلات داخلية تتعلق بالعمل أو خارجية سواء كانت أسرية أو اجتماعية أو اقتصادية تشغل تفكيره وتُبعده عن الاهتمام بالتواصل مع الطلاب والتفاعل معهم. ومن هذه العوامل انشغاله بأعباء أخرى تُلقى على كاهله غير أعباء التدريس، وربما تكون هذه الأعباء أكثر مما يحتمل أو إنها ربما تحتاج إلى وقتٍ أكبر مما يخصصه لها. وقد أكّد كيوه وآخرون (Kuh et al., 2005) على أهمية ارتباط عضو هيئة التدريس الجامعي بالطلاب ومشاركته قضاياهم، وإتاحة المجال أمامهم للتواصل معه، ومشاركته في الأنشطة والفعاليات الطلابية، لتعميق مشاعر الولاء للجامعة لديهم، ولزيادة الارتباط بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

وبالنسبة للصفتين أو الخصيصتين اللتين احتلتا المرتبتين الأولى والثانية بين الصفات والخصائص الـ (١٨) ضمن هذا المستوى (مستوى متوسط) واللتين وردتا في الفقرة (٤٦) "يتقبل آراء الطلاب ووجهات نظرهم وإن خالفت رأيه أو وجهة نظره"، والفقرة (٤٧) "يقابل جميع الطلاب بالبِشر وطلاقة الوجه" فذلك يعني حاجة عضو هيئة التدريس إلى تنمية هذه المقومات في شخصيته، لأن تقبّل آراء الطلاب ووجهات نظرهم دليل على احترام عضو هيئة التدريس لتخصصه وتعمّقه فيه وإخلاصه في التدريس، وهو متى تقبّل آراء ووجهات نظر الطلاب فإنه ينفي عن نفسه صفة العجب، وهي في التربية الإسلامية صفة خُلُقية منفّرة قبيحة للعلماء، قال الماوردي (١٩٨٨، ص١١٩): "والعجب منفّر، وهو بكل أحد قبيح، وبالعلماء أقبح، لأن الناس بهم يقتدون"، وإذا بادر عضو هيئة التدريس بتشجيع الطلاب على إبداء آرائهم ووجهات نظرهم فإن ذلك يولّد فيهم الثقة بالنفس. أما أهمية توافر مقابلة الطلاب بالبِشر وطلاقة الوجه فلأنها في التربية الإسلامية خصلة من خصال العالِم القدوة (الذهبي، ١٩٩٠)، ومما تكمُل بها مروءة الرجل، فقد ذكر الخطيب البغدادي

(د.ت، ج١٠، ص٣٨٩) أن عبد الملك بن مروان دخل يوماً على معاوية بن أبي سفيان وعنده عمرو بن العاص فسلّم عبد الملك وجلس وسرعان ما نهض، فقال معاوية: "ما أكمل مروءة هذا الفتى! فقال عمرو: يا أمير المؤمنين إنه أخذ بأخلاق أربعة وترك أخلاقاً ثلاثة، إنه أخذ بأحسن البِشْر إذا لقي،...". وهي باب من أبواب إكرام الطلبة ومعاملتهم بالحسنى (ابن جماعة، د.ت).

أما بالنسبة للصفتين أو الخصيصتين اللتين احتلتا المرتبتين الأخيرتين ضمن هذا المستوى (مستوى متوسط) واللتين وردتا في الفقرة (٣٤) "يسعى إلى إشراك الطلاب في الأنشطة الجامعية اللامنهجية ما أمكن ذلك" والفقرة (٤) "يوفر للطلاب فرصاً كافية للالتقاء به بعد انتهاء المحاضرة أو في مكتبه"، فيمكن أن يعزى ذلك إلى شعور طلاب الجامعة الملتحقين بدراسة مقررات تربوية بتقصير عضو هيئة التدريس في التفاعل معهم وفق مضامين هاتين الفقرتين بشكل أكبر من غيرهما، وإلى شعورهم بحاجتهم بدرجة أكبر إلى تواصل عضو هيئة التدريس معهم وزيادة الفرص أمامهم للالتقاء به. إن هذه المضامين تتيح أمام الطلاب فرصاً حقيقية لتنمية شخصياتهم وأساليب تفكيرهم وصقل مهاراتهم وتعزيز الثقة بأنفسهم والتعرف على رؤية أساتذتهم للأساليب النافعة التي تمكّنهم من تحقيق طموحاتهم والتغلب على مشكلاتهم. أما أهمية أن يتريّث عضو هيئة التدريس في الخروج من القاعة الدراسية بعد انتهاء المحاضرة فقد أكدت التربية الإسلامية على أن في ذلك آداب كثيرة له، منها أنه يجنّب نفسه مزاحمة الطلاب في الخروج، ويحقق للطالب فوائد كثيرة، منها أنه يتمكن من سؤال أستاذه إن كان في نفسه بقايا سؤال (ابن جماعة، د.ت).

لم تتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة (الشخيبي، ١٩٩٢؛ وطفة، ١٩٩٣؛ الشامي، ١٩٩٤؛ وغنيم واليحيوي، ٢٠٠٤)، فقد بيّنت نتائج دراسة الشخيبي (١٩٩٢) وجود اختلاف كبير في ترتيب المقومات المفضلة لأستاذ الجامعة وواقع هذه المقومات كما يراها طلاب كلية التربية بجامعتي عين شمس وقناة السويس. وبيّنت نتائج دراسة وطفة (١٩٩٣) انخفاض مستوى التفاعل بين طلبة جامعتي الكويت ودمشق وأساتذتهم تجاه مؤشرات التفاعل التي اشتملت على سبعة مقومات شخصية. وبيّنت نتائج دراسة الشامي (١٩٩٤) أن الصفات المتعلقة بالمظهر الشخصي والصفات الشخصية من وجهة نظر الطلاب والطالبات متوافرة في أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بدرجة متوسطة. وبيّنت نتائج دراسة غنيم واليحيوي (٢٠٠٤) أن طلاب جامعة الملك عبد العزيز يرون أن عضو هيئة التدريس بالجامعة يتحلى بالصفات الشخصية ويؤدي دوره في علاقته مع الطلاب بدرجة متوسطة.

أما فيما يتعلق بنتائج الدراسة المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمتغير صفة التخصص الدراسي فقد بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية. يمكن أن تُعزى هذه النتيجة من جهة طلاب الجامعة الملتحقين بدراسة مقررات تربوية إلى تأثّر الطلاب ذوي التخصصات الأدبية بطبيعة المقررات الدراسية المعتمدة في خططهم الدراسية، سواء كانت مقررات تربوية أو دينية أو اجتماعية أو مقررات اللغة العربية وآدابها، إذ يشتمل محتوى هذه المقررات على آيات قرآنية وأحاديث نبوية وقصائد أو شواهد شعرية ونصوص نثرية من التراث الفكري القديم والمعاصر تنمّي إدراك الطالب بالسلوكيات المرغوب فيها. أما من جهة عضو هيئة التدريس فقد تعزى هذه النتيجة إلى أن سلوك أعضاء هيئة التدريس في التخصصات الأدبية تجاه طلابهم ربما يصطبغ بالمشاعر والأحاسيس ودفء القول بدرجة أكبر من سلوك أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية تجاه طلابهم، وإلى أنهم ربما يهتمون أكثر من اهتمام أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية باستثمار المناسبات الوطنية والدينية والاجتماعية أو القضايا الطلابية أو الظواهر السلوكية لتوجيه الطلاب نحو الانتماء والولاء والالتزام بالقواعد والقيم والآداب التي توافق عليها المجتمع، ولبيان آثار هذا الانتماء والولاء والالتزام على كل من الفرد والمجتمع. وهذا كله جعل الطلاب ذوي التخصصات الأدبية أكثر إدراكاً من الطلاب ذوي التخصصات العلمية للصفات وللخصائص المكوّنة للمقومات الشخصية، وأكثر إحساساً بمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة، وقد عبّر هؤلاء الطلاب عن هذا الإحساس بتحديد توافر مضمون كل فقرة من فقرات استبانة المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة بدرجة أكبر من مستوى تحديد طلاب التخصصات العلمية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠٠١) ودراسة يعقوب (٢٠٠٥)، إذ بينت نتائج كلا الدراستين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص الدراسي. في حين لم تتفق مع نتيجة دراسات (الشخيبي، ١٩٩٢؛ الشامي، ١٩٩٤؛ Schulty et al., 2001) إذ بينت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص الدراسي.

وأما فيما يتعلق بنتائج الدراسة المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بمتغير المستوى

الدراسي فقد بينت وجود فروق زوجية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل لصالح الطلاب في السنة الرابعة. يمكن أن تعزى هذه النتيجة من جهة طلاب الجامعة الملتحقين بدراسة مقررات تربوية إلى أن الطلاب في السنة الرابعة قد درسوا مقررات تربوية أكثر من المقررات التربوية التي درسها الطلاب في مستويات السنوات الدراسية الأخرى مما أتاح أمامهم فرصة التعرف بدقة أكبر على المقومات الشخصية التي اشتملت عليها أداة الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى نضج شخصية الطلاب في السنة الرابعة وقدرتهم على تنظيم العلاقة مع عضو هيئة التدريس بشكل أكبر من قدرة الطلاب في مستويات السنوات الدراسية الأخرى. أما من جهة عضو هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة جازان فيمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى ما يلمسه الباحث حقيقة في أن أعضاء هيئة التدريس هؤلاء يعاملون الطلاب في السنة الرابعة بأسلوب يختلف عمّا يعاملون به بقية الطلاب في المستويات الدراسية الأخرى، إذ يكون أعضاء الهيئة خلال هذا التعامل أقلّ تحفظاً وأكثر انفتاحاً مع الطلاب بما لا يخرج عن الضوابط العامة التي تحددها الجامعة للعلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وذلك تقديراً لهؤلاء الطلاب بحكم سنّهم ومستواهم الدراسي وتحمّلهم مسئولية القيام بالمتطلبات الدراسية والتزامهم بتنفيذ التدريبات والنشاطات المحددة في خطة المقرر أكثر من قدرة والتزام الطلاب في المستويات الدراسية الأخرى تجاه تحقيق هذه المتطلبات نفسها.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠٠١) ودراسة يعقوب (٢٠٠٥)، فقد بينت نتائج كلا الدراستين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي.

وأما فيما يتعلق بنتائج الدراسة المرتبطة بالإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بمتغير تقدير المعدل التراكمي فقد بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة على كل مجال من مجالات الاستبانة الفرعية والمجالات ككل تعزى لتقدير المعدل التراكمي. يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن طلاب الجامعة الملتحقين بدراسة مقررات تربوية قادرون على تحديد الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية في شخصية عضو هيئة التدريس بغض النظر عن تقدير المعدل التراكمي، وذلك إما لوضوح هذه المقومات الشخصية في ممارسات وسلوك عضو هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة ومن ثمّ

فإن التعرف عليها وتحديدها لا يحتاج إلى عمليات تفكير عليا وهي العمليات التي يمكن أن يتمايز فيها الطلاب وفقاً لتقدير المعدل التراكمي، وإما أن هؤلاء الطلاب ينطلقون في تقييمهم للمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي وإصدار أحكامهم حول مستوى توافر هذه المقومات في عضو هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة من منطلقات قيمية متجانسة. كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود تفاوت كبير في تقدير المعدل التراكمي بين أفراد عينة الدراسة، إذ بلغت نسبة عدد الطلاب أفراد عينة الدراسة الذين تقدير معدلهم التراكمي جيد جداً أو جيد (٧٧,٤٪).

اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠٠١) التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمعدّل التراكمي.

استنتاجات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يستنتج الباحث ما يأتي:

– توافرت المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان بشكل عام و(٣٠) صفة وخصيصة من بين الصفات والخصائص المكوّنة لهذه المقومات بمستوى مرتفع. كما توافرت فيهم (١٨) صفة وخصيصة بمستوى متوسط. في حين لم تتوافر فيهم أي صفة أو خصيصة بمستوى منخفض.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تعزى لصفة التخصص الدراسي لصالح الطلاب ذوي التخصصات الأدبية.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تعزى للمستوى الدراسي لصالح الطلاب في السنة الرابعة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب جامعة جازان الملتحقين بدراسة مقررات تربوية لمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالجامعة تعزى لتقدير المعدّل التراكمي.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يأتي:

١– فيما يتعلق بمستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة جازان فإن الباحث يوصي بنشر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي التي تحددت في أداة الدراسة الحالية على جميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وبشمول المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في خطة برامج عمادة التطوير الأكاديمي بالجامعة وخاصة تلك البرامج الموجّهة لأعضاء هيئة التدريس الجدد في كل كلية وعلى مستوى أقسامها الأكاديمية، وذلك بهدف زيادة مستوى تمثّل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بشكل عام للمقومات الشخصية للأستاذ الجامعي عملياً في ممارساتهم وسلوكياتهم، وللمحافظة على مستوى توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي التي تتوافر في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بمستوى مرتفع، ولرفع مستوى توافر هذه المقومات التي تتوافر فيهم بمستوى متوسط.

٢– فيما يتعلق بالنتائج المرتبطة بمتغيرات الدراسة فإن الباحث يوصي بضرورة عقد عدد من ورش العمل بهدف تحديد الأسباب أو العوامل التي أسهمت في زيادة إدراك طلاب الجامعة الملتحقين بدراسة مقررات تربوية (ذوي التخصصات الأدبية وممن هم بمستوى السنة الرابعة ومن مختلف مستويات تقدير المعدل التراكمي) لتوافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، وذلك للإفادة منها في زيادة مستوى إدراك الطلاب (ذوي التخصصات العلمية، وممن هم في مستويات السنتين الثانية والثالثة) لتوافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

٣– استكمالاً لجهد هذه الدراسة، فإن الباحث يوصي بإجراء دراسات أخرى تتناول المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في أعضاء هيئة التدريس بالجامعات من حيث الجوانب الآتية:

– العلاقة الارتباطية بين توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في عضو هيئة التدريس ومستوى فاعليته في التدريس.

– العلاقة الارتباطية بين توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في عضو هيئة التدريس وطبيعة المشكلات التي يعاني منها.

– العلاقة الارتباطية بين توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في عضو هيئة التدريس وتنوع خصائص الطلاب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

– العلاقة الارتباطية بين توافر المقومات الشخصية للأستاذ الجامعي في عضو هيئة التدريس ومستوى رضا الطلاب عن الجامعة واتجاهاتهم نحو الاستمرار فيها أو الانتقال منها.

المراجع

الآجري، أبو بكر (١٩٨٤). **أخلاق العلماء**. (تحقيق فاروق حمادة). الدار البيضاء: دار الثقافة.

الأغبري، بدر سعيد (١٩٩٨). تصور الطلبة لشخصية الأستاذ الجامعي الكفء في التدريس الجامعي بجامعة ناصر بليبيا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٣٤)، ١١٠–١٣٨.

أنجلو، توماس أ. (٢٠٠٦). **تحويل الأقسام إلى جماعات تعلّم منتجة، في قيادة التغيير في الجامعات: الأدوار المهمة لرؤساء الأقسام في الكليات** (ف. لوكاس). الرياض: مكتبة العبيكان.

أوميرا، كيري آن (٢٠٠٦). **ارتقاء السلم الأكاديمي: نظام الترقية، في سياسات تعيين أعضاء هيئة التدريس: الممارسات القياسية والإجراءات غير العادية** (كاثي أ. تراور). الرياض: مكتبة العبيكان.

ابن جماعة، بدر الدين محمد بن إبراهيم بن سعد الله (د.ت). **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم**. بيروت: دار الكتب العلمية.

حسن، حيدر خوجلي ووائل عبد الرحمن التل (٢٠٠٠). توجيهات العالم في تعامله مع علمه وطلبته وفقاً لمنهج الإحسان الوارد في كتب كل من القرطبيَ والغزالي وابن جماعة. **المنارة، ٥**(٣)، ١٤٣–١٩١.

الحوراني، صالح وسلامه طناش (٢٠٠٧). الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. **مجلة دراسات، ٣٤**(٢)، ٣٥٧–٣٨٧.

الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (١٩٨٣). **الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع**، (تحقيق محمود الطحان). الرياض: مكتبة المعارف.

الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (د.ت). **تاريخ بغداد**. بيروت: دار الكتاب العربي.

الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (١٩٩٠). **سير أعلام النبلاء**. (تحقيق مجموعة من العلماء). بيروت: مؤسسة الرسالة.

راشد، علي (١٩٨٨). **الجامعة والتدريس الجامعي**. جدة: دار الشروق.

الشامي، إبراهيم عبد الله (١٩٩٤). بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء. **مجلة مركز البحوث التربوية، ٦**(٦)، ١٠١–١٣٥.

الشخيبي، علي السيد (١٩٩٢). الصورة المفضلة والواقعية لأستاذ الجامعة كما يراها طلابه المعلمون: دراسة ميدانية. **المجلة العربية للتربية، ١٢**(١)، ١٠٩–١٣٢.

الشهري، حاسن رافع (٢٠٠١). صفات أستاذ الجامعة كما يدركها الطلبة والطالبات ذوي المستويات الدراسية المختلفة بكلية التربية فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة. **سلسلة البحوث التربوية والنفسية**، معهد البحوث العملية، جامعة أم القرى، عدد خاص، ٥–٥٥.

الصالح، مصلح (٢٠٠٤). **عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية: دراسة عن آثار التكيف الاجتماعي في التحصيل الدراسي للطلاب الجامعيين**. عمان: مؤسسة الوراق.

الصمادي، محمد عبد الله (١٩٩٧). **طبيعة العلاقة التربوية بين العالم والمتعلم عند الغزالي: دراسة مقارنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك.

ابن عبد البر القرطبي، أبو عمر يوسف (د.ت). **جامع بيان العلم وفضله**. بيروت: دار الكتب العلمية.

عبد ربه، علي وعباس أديبي (١٩٩٤). المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه. **رسالة الخليج العربي**، (٤٩)، ٩٧–١٣٨.

العطاس، عبد الله أحمد (١٩٩٩). **مفهوم السلوك الخلقي من وجهتي نظر الإمام أبي حامد الغزالي وبعض الاتجاهات النفسية الغربية الحديثة**. رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

العموش، أحمد سمير (١٩٩٧). **الخصائص التربوية لفكر ابن جماعة: دراسة تحليلية مقارنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك.

عودة، أحمد سليمان ومحمد سعيد صباريني (١٩٩٠). تطوير ومعايرة فقرات أداة لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٢٥)، ٢٨–٣٦.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (١٩٩٧). **إحياء علوم الدين**. بيروت: دار الخير.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (١٩٨٤). **أيها الولد**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

غنيم، أحمد علي وصبرية مسلم اليحيوي (٢٠٠٤). تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات. **مجلة مركز بحوث كلية التربية**، (٢٢٤)، ١–١٥٢.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب (١٩٨٨). **أدب الدنيا والدين**، (تحقيق مصطفى السّقا). بيروت: دار إحياء العلوم.

مجلس التعليم العالي (٢٠٠٧). **نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه**. الرياض: وزارة التعليم العالي.

المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم والنعيم عبد الرحمن عبد الله (٢٠٠٨). أسباب تدني الأداء الأكاديمي لطلاب جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. **مجلة مركز بحوث كلية التربية**، (٢٥٨)، ١–١٠٥.

آل ناجي، محمد عبد الله (١٩٩٨). **خصال الأستاذ الجامعي المرتبطة بدعم التحصيل الدراسي للطلاب كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب الجامعيون**. ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية، الرياض، ٢٥–٢٨ شوال ١٤١٨هـ، ٩٦٧–٩٨٨.

وطفة، علي (١٩٩٣). التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات: موازنة بين آراء طلاب جامعتي الكويت ودمشق. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (٢٨)، ٩٥-١٥١.

يعقوب، نافذ نايف (٢٠٠٥). الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيشة بالمملكة العربية السعودية. **المجلة العربية للتربية، ٢٥**(١)، ١٠١-١٤١.

Bensimon, E., Ward, K. & Sanders, K. (2000). **The department chair's role in developing new faculty into teachers and scholars.** USA: Anker Publishing Company Inc.

Gardiner, L. (1996). Redesigning higher education: producing dramatic gains in student learning. **ASHE: ERIC Higher Education Report, 23**(7). Washington, B.C.: Graduate school of education and human development, George Washington university.

Gmelch, W. & Miskin, V. (1995). **Chairing an academic department.** Thousand Oaks, CA: Sage Publisher.

Kuh, G., Kenzy, G. & Associates. (2005). **Student success in college.** San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Leaming, D. (2003). **Managing people: A guide for department chairs and deans**. USA: Anker Publishing Company Inc.

Meredith, G. (1988). Ethnicity and sex differences in the concept of the ideal college teacher. **Psychological Reports, 83**(1), 332-334.

Morgan, B. & Korschgen, A. (2001). The ethics of faculty behavior: Students´ and professors´ views (electronic version). **College Student Journal, 35**(3), 418-422.

Robie, C. & Kidwell, J. (2003). The ethical professor and undergraduate student: current perceptions of moral behavior among business school faculty (Electronic version). **Journal of Academic Ethics, 1**(2), 153-173.

Schnake, M., Fredenberger, B. & Dumler, M. (2004). Dimensions of student perceptions of faculty ethical behavior: refining a measure and relationships with selected outcome variables. **Academy of Educational Leadership Journal, 8**(2), 1-16.

Schulte, L., Thompson, F., Hayes, K., Noble, J. & Jacobs, E. (2001). Undergraduate faculty and student perceptions of the ethical climate and its importance in retention (electronic version). **College Student Journal, 35**(4), 565-576.

Spiegel, K., Tabachnick, B. & Allen, M. (1993). Ethics in academia: students´ views of professors´ actions (electronic version). **Ethics and Behavior, 3**(2), 149-162.

Tucker, A. (1992). **Chairing the academic department: Leadership among peers.** New York, NY: ACE-Oryx.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

التفكير الرياضي وعلاقته باتجاهات الطلبة وتحصيلهم: دراسة على طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات

د. محمد أحمد الخطيب
إدارة البحث والتطوير التربوي
وزارة التربية والتعليم- الأردن

أ.د. عبدالله يوسف عبابنه
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤته

التفكير الرياضي وعلاقته باتجاهات الطلبة وتحصيلهم: دراسة على طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات

د. محمد أحمد الخطيب
إدارة البحث والتطوير التربوي
وزارة التربية والتعليم- الأردن

أ.د. عبدالله يوسف عبابنه
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤته

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين التفكير الرياضي واتجاهات طلاب الصف السابع الأساسي نحو الرياضيات وتحصيلهم الدراسي فيها، تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طلاب من الصف السابع الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق ثلاث أدوات وهي مقياس للاتجاهات مكون من (٤٠) فقرة، واختبار للتفكير الرياضي مكون من (٤٠) فقرة، وكذلك اختبار للتحصيل الدراسي مكون من (٥٠) فقرة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلاب على أبعاد الاتجاهات نحو الرياضيات، ووجود علاقة موجبة بين صعوبة الرياضيات وطبيعة الرياضيات والتحصيل الدراسي والتفكير الرياضي، وانتهت الدراسة بالتوصية بضرورة بناء برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات تتمحور حول الاتجاهات نحو الرياضيات بأبعادها المختلفة وسبل تنميتها. والأخذ بعين الاعتبار الأهداف الوجدانية واتجاهات الطلاب عند تأليف كتب الرياضيات

الكلمات المفتاحية: التفكير الرياضي، الاتجاهات نحو الرياضيات، التحصيل.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٤/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٤/٢٦م

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

The Mathematical Thinking and its Relationship with Students' Attitudes and Achievement: A Study on Seventh Grade Students in Mathematic in Jordan

Dr. Mohammad A. Alkhateeb
Directorate of Educational Research
Ministry of Education - Jordan

Prof. Abdullah Y. Ababneh
Dept. of Curricula & Teaching
Mu'tah University

Abstract

This study aimed to explore the relationship between mathematical thinking and the seventh grade students' attitudes towards math and achievement. The study sample consisted of (104) students from seventh grade in Jordan. In order to achieve the objectives of the study, three tools were applied: attitudes measurement, mathematical thinking test and achievement test. The first two tools consisted of (40) items each and the third one encompassed (50) items.

The results showed that there were statistically significant differences between the mean averages of students' marks on the dimensions of attitudes towards mathematics. There was a positive relationship between the difficulty of mathematics and its nature, academic achievement and mathematical thinking. The study recommended that there was a need to design and develop training programs for teachers of mathematics that focused on the attitudes towards mathematics and it spotlighted various dimensions of development. The study also concentrated on the students' emotional goals and trends when developing and writing math curricula.

Key words: mathematical thinking, attitudes, achievement.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

التفكير الرياضي وعلاقته باتجاهات الطلبة وتحصيلهم: دراسة على طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات

د. محمد أحمد الخطيب
إدارة البحث والتطوير التربوي
وزارة التربية والتعليم- الأردن

أ.د. عبدالله يوسف عبابنه
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة مؤته

المقدمة

للرياضيات اليوم دور مهم في ميادين الحياة كلها، يتجلى في دورها في أغلب مظاهر التقدم التكنولوجي بما تقدمه من وسائل وأساليب وتطبيقات مختلفة، وامتدت استخداماتها حتى شملت كثيراً من فروع العلوم الأخرى، وتعد الرياضيات أداة ضرورية للتعامل بين الأفراد في الحياة اليومية، فهي تساعدهم في التعرف على المشكلات الحياتية، وتسهم في وضع حلول لهذه المشكلات، ومن هنا غدت الرياضيات من مستلزمات العصر الحاضر ومن المكونات الأساسية للثقافة، ولا يمكن الاستغناء عن دراستها.

ولا ريب أن الدعوة إلى الاهتمام بالرياضيات وبرامجها المقدمة للطلبة، تؤدي بالضرورة إلى تحري تحصيلهم وتفكيرهم واتجاهاتهم نحو هذه المادة وتقتضي بحثها، إذ بدأ الاهتمام بدراسة الاتجاهات بعد ظهور مفهوم الاتجاه في بداية القرن الماضي، وقد تطور هذا الاهتمام بشكل خاص خلال العقدين المنصرمين، حتى أصبحت تنمية الاتجاهات المرغوب فيها هدفاً أساسياً من أهداف التربية في المراحل التعليمية المختلفة، وأصبحت الاتجاهات لا تقل أهمية عن اكتساب المعرفة العلمية، وتطوير مهارات التفكير العلمي، ويذهب بعض الباحثين إلى عد تنمية الاتجاهات الهدف الأساسي للتربية (اليونسكو، ١٩٨٨) (ترجمة عمر الشيخ).

وتباينت نظرة الباحثين حول مفهوم الاتجاهات. بمعنى أنه لا يوجد تعريف واحد جامع يتفق عليه التربويون للاتجاه. ويعد الفيلسوف الإنجليزي (هربرت سبنسر) أول من استخدم مصطلح الاتجاه (Attitude) وقد عرفه بأنه حالة واستعداد عقلي وعصبي تنظمه الخبرة، ويولد تأثيرا وتوجيها ديناميكيا على استجابة الفرد نحو الأشياء والمواقف التي ترتبط بها (صوالحة، ٢٠٠٤).

ويعرف كريستا (Krista, 2004) الاتجاه بأنه مفهوم يعكس مجموعة استجابات الفرد، كما يتمثل في سلوكه نحو الموضوعات والمواقف الاجتماعية، التي تختلف نحوها استجابات الأفراد بحكم أن هذه الموضوعات والمواقف تكون جدلية بالضرورة، أي تختلف فيها

وجهات النظر، وتتسم استجابات الفرد بالقبول بدرجات متباينة أو بالرفض بدرجات متباينة.

إن هناك اعتقاداً عاماً لدى الكثير من التربويين، بأن اتجاهات الطالب نحو الرياضيات التي يتعلمها، تؤثر في مدى تقبله لمفاهيمها وخبراتها، وكذلك تؤثر في مدى إلمامه بها وتوظيفه لها. لذلك من الضروري عمل كل ما يلزم من أجل تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطالب نحو الرياضيات التي يتعلمها، وكذلك تحسين الاتجاهات السلبية نحوها أيضاً (الجابري، ١٩٩٣).

ويشير عودة (١٩٨٥) إلى أن معظم المربين يؤكدون على أهمية التركيز على غرس بذور الاتجاهات المرغوب فيها وتنميتها في مادة الرياضيات. إلا أن الاهتمام ما يزال متركزاً على المجال المعرفي دون المجال الوجداني. فقياس نواتج التعلم وتقويمه في المجال الوجداني، ما يزال يحظى باهتمام قليل عند مقارنته بالمجال المعرفي. إذ ترتبط الاتجاهات نحو الرياضيات ببعض الأهداف المحددة لتدريسها في المجال الوجداني. ويعدّ (بل، ١٩٩٣) الأهداف الوجدانية في الرياضيات أكثر صعوبة في قياسها من الأهداف المعرفية، ولعل هذا يفسر ما كنا نراه في كتب الرياضيات المدرسية من تصدرها بقوائم للأهداف المعرفية، وبتذييلها باختبارات للقدرات الرياضية المعرفية، في حين يندر أن نجد فيها إشارة ولو بسيطة للأهداف الوجدانية، أو لطرق قياسها.

ويرى الشريدة (١٩٩٣)، أن إهمال الجانب الوجداني في تدريس الرياضيات، يرجع إلى عدة عوامل منها: النظر إلى اتجاهات الشخص ومعتقداته على أنها مسائل شخصية، في حين ينظر إلى تحصيله على أنه شيء عام، وكذلك ندرة المقاييس التي يمكن أن تقيس أهداف الجانب الوجداني في تدريس الرياضيات، إضافة إلى الاعتقاد السائد بأن تحقيق الأهداف الوجدانية يحتاج إلى مدة زمنية طويلة نسبياً، أضف إلى ذلك أن الأهداف الوجدانية تصاغ عادة بصورة عامة، بحيث يصعب تفسيرها بأسلوب يصلح للتدريس والقياس.

وتؤكد الاتجاهات الحديثة نحو مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها أن الرياضيات أسلوب في التفكير، أساسه الفهم والمنطق، ويعتمد أسلوب الاكتشاف والمناقشة للوصول إلى الحل (Lutfiyya, 1998). كما أن التفكير الرياضي وتنميته من المعايير الواضحة من بين معايير منهاج الرياضيات المدرسية لعام (١٩٨٩)، إذ كان أحد أهم الأهداف التي يراد أن تتحقق لدى جميع الطلبة في جميع المراحل (NCTM, 1989).

ولقد ضمت وثيقة الاتحاد الوطني للرياضيات (NCTM, 1989) أهدافا تفصيلية للتفكير الرياضي حسب المراحل العمرية، فقد جاء في معيار (الرياضيات والتفكير) عدد من

الأهداف المتوقعة في تدريس الرياضيات ومنها التوصل إلى نتائج منطقية عن الرياضيات، واستخدام النماذج والحقائق والخصائص والعلاقات لتفسير الأفكار، وتبرير الإجابات والإجراءات التي تم التوصل إليها من خلال الحلول، واستخدام الأنماط والعلاقات لتحليل المواقف الرياضية، والاعتقاد بأن الرياضيات ذات معنى.

أما وثيقة المبادئ والمعايير للرياضيات المدرسية لعام (٢٠٠٠)، فقد بينت في المعيار السابع وهو (معيار التفكير والبرهان) أنه يجب على المناهج المدرسية لمبحث الرياضيات أن تمكن طلبة المراحل جميعها، ابتداء من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، من تحقيق الأهداف الآتية: إدراك أهمية التفكير والبرهان في الرياضيات، وبناء تخمينات رياضية والتحقق منها، وتطوير وتقييم حجج وبراهين رياضية، واختيار واستخدام أنماط مختلفة من التفكير وأساليب البرهان (NCTM, 2000).

وقد كان من بين الأهداف التي وردت في مناهج الرياضيات للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن أن ينمي الطالب قدرته على التفكير المنطقي، والبرهان، وأن يكتسب اتجاهات إيجابية نحو التساؤل، والابتكار، والبحث، كما أن علماء النفس التربوي يركزون كثيراً على دراسة الأساليب المعرفية، واستراتيجيات حل المشكلة بوصفها من أبرز مكونات التفكير اللازم للتعلم والتعليم (الخطيب، ٢٠٠٧).

ويمكن اعتبار التفكير الرياضي ذلك التفكير المصاحب للفرد في مواجهة المشكلات والمسائل الرياضية في محاولة حلها. وتحده عدة اعتبارات تتعلق بالعمليات العقلية التي تتكون منها عملية الحل، والعمليات المنطقية التي تتكون منها عملية حل مسائل مختلفة الأنواع، والعمليات الرياضية التي يجب أن تستخدم لإجابة سؤال المشكلة أو المسائل الرياضية. (الخطيب، ٢٠٠٤).

ومع تطور العلم، فقد تطورت أهداف تدريس الرياضيات لكونها تتحمل قسطاً مهماً من مسئولية التعليم بشكل عام. والمتتبع لتطور مناهج الرياضيات الأخيرة يجد التغير الواضح في طبيعة أهداف تدريس الرياضيات. فلم يعد المجال المعرفي هو الأهم، بل أصبحت أهداف مناهج الرياضيات تتصف بالشمولية، فنجد بالإضافة إلى الاهتمام بالمجال المعرفي اهتماماً واضحاً بالمجال الانفعالي للرياضيات، من خلال التركيز على تقدير قيمة الرياضيات ومكانتها، وتذوق البعد الجمالي، وتنمية التفكير المنطقي، والدقة في التعبير، وإدراك طبيعتها وتطبيقاتها المهمة في الحياة اليومية ودورها في تقدم الحياة (عبابنة، ١٩٩٥).

ونجم عن هذا التطور ضرورة إعادة النظر في منظومة مخرجات التعلم بما يتمشى مع متطلبات

العصر وبما ينسجم مع أغراض اقتصاد المعرفة، مما استدعى إعادة النظر في كيفية بناء المناهج بشكل عام ومنها مناهج الرياضيات، فأدخلت موضوعات جديدة في المراحل الأساسية مثل الإحصاء والأنماط، وتم عرض المحتوى الرياضي باستراتيجيات تدريسية غير مباشرة ومحورها المتعلم وأساسها الاستقراء والاستنتاج والاستقصاء وحل المشكلات، مما يحتم على المعلم أن يكون بنائياً في تدريسه يعي أهمية التعلم السابق والبنية الذهنية واعتقادات المتعلمين عند تدريسه، لأن مخرجات التعلم لم تعد المعرفة بالمحتوى بل تعدته إلى الوجدان والتفكير والقدرة على الإبداع في حل المشكلات وتعزيز مهارات الاتصال.

فالاتجاهات والتفكير الرياضي من العناصر المهمة في منظومة المخرجات، وتنميتهما يتطلب في الأساس التركيز على المعرفة، لأن المعرفة من مكوناتهما الأساسية، لذا نجد أن كثيرًا من الدراسات بينت العلاقة بين التحصيل والاتجاهات وبيت التحصيل والتفكير الرياضي (عابد وسعيدي، ٢٠٠٢؛ ناصر، ١٩٩٩؛ احمد، ١٩٨٦؛ البابطين، ١٩٩٩؛ عبابنة والنهار، ١٩٩٤؛ كوسا، ٢٠٠١؛ يونس، ١٩٩١؛ البايطين، ١٩٩٩؛ سوالمة، ١٩٨٧; Vanayan, White, Ynen & Teper, 1997).

لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى مساهمة كل من الاتجاهات بأبعادها (فائدة الرياضيات، ومكانة الرياضيات، وصعوبة الرياضيات، وطبيعة الرياضيات) والتحصيل في تكوين التفكير الرياضي.

مشكلة الدراسة

إن الغرض من دراسة الاتجاهات، هو تفسير السلوك والتنبؤ به، إضافة إلى إمكانية التحكم به، ومن ثم العمل على تعديله بما يتناسب ومصلحة الفرد والجماعة. وهذا الأمر ينطبق على قياس الاتجاهات، لمعرفة وجودها ودرجة قوتها، لنتمكن من معرفة أثرها في العمل، والتربية والتعليم، فيهمنا، في هذا المجال قياس نوع اتجاهات الطلبة وقوتها نحو المواد الدراسية، ونحو بيئتهم المدرسية ومعلميهم. (المخزومي، ١٩٩٥).

ويرى العملة (١٩٩٥) أن أهمية قياس الاتجاهات تنبع من أهمية الاتجاهات نفسها من حيث إنها تعمل كدوافع للسلوك، وقياسها يعدّ قياساً لتلك الدوافع، كذلك هناك الفائدة التطبيقية لقياس الاتجاه، فإن التعلم، وتعديل السلوك، أو تغييره، وبناء برامج هذا التعديل والتغيير، لا يمكن أن تكون فعالة ومجدية دون القياس العلمي الدقيق للاتجاهات الفعلية الواقعية، وتلك المتوقعة بعد تنفيذ البرامج.

ويجمل أحمد (١٩٨٦) أهمية قياس الاتجاهات نحو الرياضيات في إمكانية التعرف إليها، ومحاولة تعديل السلبية منها وتطويرها وتحسينها، إذ إنّ تكوين اتجاهات ايجابية نحو الرياضيات يعدّ من الأهداف المهمة التي نسعى إلى تحقيقها من وراء تدريس الرياضيات. وتحديد رغبات الطلبة وتفضيلاتهم نحو المواد الدراسية، واختيارهم للتخصصات الدراسية التي يرغبون في الاستمرار في دراستها في ضوء اتجاهاتهم نحو هذه المواد الدراسية. وفي الرياضيات، يحاولون تجنب دراسة الرياضيات، ما أمكنهم حينما، تكون اتجاهاتهم سلبية نحوها أو العكس. وتوقع مستويات تحصيل الطلبة في الرياضيات – في ضوء اتجاهاتهم نحوها– في بعض الأحيان، لارتباط التحصيل بالاتجاهات في حدود معينة.

واستجابة للدعوات إلى إجراء مزيد من البحوث في الاتجاهات، قامت دراسات تحرت ارتباط الاتجاهات، أو تأثرها وتأثيرها بمتغيرات ذات علاقة بالتربية كالتحصيل والجنس (عبابنة،١٩٩٨؛ Tall & Yudaniah, 1994; Higgins,1993) وسيراً نحو هذا الاتجاه، فقد تناولت هذه الدراسة التحصيل ،والتفكير الرياضي ،وهي متغيرات لها علاقة بالاتجاهات وتشكيلها لدى طلاب المرحلة الأساسية.

أسئلة الدراسة

بالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– ما مدى مساهمة التحصيل في التفكير الرياضي، وهل مقدار هذه المساهمة دالة إحصائياً؟

– ما مدى مساهمة الاتجاه بشكل عام في التفكير الرياضي، وهل مقدار هذه المساهمة دالة إحصائياً؟

– ما مدى مساهمة الاتجاه بأبعاده (طبيعة الرياضيات، صعوبة الرياضيات، مكانة الرياضيات، فائدة الرياضيات) في التفكير الرياضي، وهل مقدار هذه المساهمة دالٌ إحصائياً؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من الآتي:

– موضوع الرياضيات الذي يحتل مكانة متميزة بين المجالات المعرفية الأخرى، لما له من تطبيقات حياتية متعددة ومن علاقته بالموضوعات الأخرى، وفي كونه يعد ميدانا خصبا لتدريب الطلبة على أنماط من أساليب التفكير السليم، وتنميتها بحيث تلازمهم طيلة حياتهم.

– أهمية الاتجاهات، إذ أصبحت تنمية الاتجاهات المرغوب فيها هدفا أساسيا من أهداف التربية في المراحل التعليمية المختلفة. وأصبحت الاتجاهات لا تقل أهمية عن اكتساب المعرفة العلمية، وتطوير مهارات التفكير العلمي.

التعريفات الإجرائية

فيما يلي عدد من مصطلحات البحث التي تم تعريفها إجرائيا على النحو الآتي:

الاتجاهات نحو الرياضيات: هي استجابات القبول أو الرفض نحو عدد من الفقرات التي تدور حول أبعاد ذات صلة بموضوع الرياضيات. وتتمثل هذه الأبعاد بـ (طبيعة الرياضيات، وصعوبة الرياضيات، ومكانة الرياضيات، وفائدة الرياضيات). (الخطيب، ٢٠٠٧)، وتقاس بالعلامة التي حصل عليها الطالب على مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات.

التفكير الرياضي: هو ذلك النمط من أنماط التفكير، الذي يقوم به الإنسان المتعلم عندما يتعرض لموقف رياضي، والذي يتمثل في أحد المظاهر الآتية: الاستقراء، والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والبرهان، والتفكير المنطقي، والتخمين، والنمذجة، والتعليل والسببية، والنقد، والتنبؤ. (الخطيب، ٢٠٠٧)، ويقاس بالعلامة التي حصل عليها الطالب على اختبار التفكير الرياضي.

التحصيل الدراسي: مجموعة المفاهيم والمهارات والمعرفة التي اكتسبها الطالب نتيجة خبرات تربوية محددة (خشان، ٢٠٠٥). ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي للوحدات (المعادلات، والمساحات والحجوم) من منهاج الصف السابع الأساسي الذي أعد لأغراض الدراسة.

محددات الدراسة

١– اقتصر تطبيق الدراسة على طلاب الصف السابع الأساسي الملتحقين بالمدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.

٢– تتمثل الاتجاهات نحو الرياضيات في هذه الدراسة بأربعة أبعاد هي: طبيعة الرياضيات، وصعوبة الرياضيات، ومكانة الرياضيات، وفائدة الرياضيات، ومن الممكن أن تتمثل الاتجاهات نحو الرياضيات في غير هذه الأبعاد، أي أن تعميم نتائج الدراسة مقصور على هذه الأبعاد الأربعة فقط.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تشكل أفراد الدراسة من جميع طلاب الصف السابع الأساسي في مدرسة الهاشمية الثانوية الشاملة للبنين، التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. والبالغ عددهم (١٠٤) طلاب موزعين على أربع شعب صفية.

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة الأدوات الآتية:

أولا: اختبار التحصيل المعرفي

تم إعداد اختبار من نوع الاختيار من متعدد يقيس تحصيل الطلاب في الرياضيات مكون من (٥٥) فقرة، وتم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين مصحوباً بطريقة إعداد جدول الموصفات، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين أجريت التعديلات اللازمة، وتم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، وذلك لمعرفة زمن الاختبار، وحساب درجة الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وحذف الفقرات ذات درجة الصعوبة ومعامل التمييز المنخفض، وبهذا أصبح عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (٥٠) فقرة، والزمن اللازم لتطبيقه (٦٠) دقيقة، وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون الذي بلغ (٠,٨٤)، علماً بأن العلامة القصوى للاختبار هي (٥٠) درجة.

ثانيا: اختبار التفكير الرياضي

قام الباحثان بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت التفكير الرياضي مثل دراسة الخطيب (٢٠٠٤) والصباغ (٢٠٠٣)، لوتيفيا (Lutiffyya, 1998) بإعداد اختبار للتفكير الرياضي، وقد استخدم لقياس قدرة الطلاب على التفكير الرياضي، وقد تضمن الاختبار عشر مهارات، بزيادة ثلاث مهارات جديدة على اختبارات التفكير الرياضي السابقة وهي: التعليل والتبرير (السببية)، والنقد، والتنبؤ. ولقد تم بناء الاختبار وفق الخطوات الآتية:

١– تعريف التفكير الرياضي على أنه ذلك النمط من أنماط التفكير، الذي يقوم به الإنسان المتعلم عندما يتعرض لموقف رياضي، والذي يتمثل في أحد المظاهر الآتية: الاستقراء، والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والبرهان، والتفكير المنطقي، والتخمين، والنمذجة، والتعليل والسببية، والنقد، والتنبؤ. ويقاس بالعلامة التي حصل عليها الطالب على اختبار التفكير

الرياضي الذي أعده الباحثان (الخطيب، ٢٠٠٤).

٢- استخلصت عشر مهارات اعتبرت أساسية في تكوين التفكير الرياضي واستندت في مضمونها مع عدد من الاختبارات المعروفة (الخطيب، ٢٠٠٤؛ الصباغ، ٢٠٠٣؛ Lutiffyya, 1998).

٣- ترجمت المهارات العشر (الاستقراء، والاستنتاج، والتعبير بالرموز، والتفكير المنطقي، والبرهان، والنمذجة، والتخمين، والتعليل والتبرير (السببية)، والنقد، والتنبؤ) إلى فقرات اختبار، بحيث شملت كل مهارة ستة أسئلة.

٤- تثبيت خمس فقرات على كل مهارة من مهارات التفكير الرياضي، وتكون اختبار التفكير الرياضي في صورته الأولية من (٥٠) فقرة، موزعة على مهارات التفكير الرياضي، بواقع (٥) فقرات لكل مهارة من المهارات العشر.

٥- للتحقق من صدق الاختبار عرض على مجموعة من المحكمين عددهم (١٠) محكمين، وتم الأخذ بآرائهم التي كان من أبرزها: إعادة النظر في بعض الفقرات المتعلقة بمهارة الاستقراء، وإعادة صياغة بعض الفقرات وخصوصاً في مهارتي التخمين والتعبير بالرموز، وتجنب أسئلة الاختيار من متعدد في بعض المهارات، وإحكام الجانب اللغوي، ودقة الرسم للأشكال الهندسية والرسومات الأخرى.

٦- تم تطبيق اختبار التفكير الرياضي على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددها (٥٠) طالبا قبل إجراء الدراسة، وتم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير الرياضي، وكانت معاملات الصعوبة تتراوح قيمتها بين (٠,١١-٠,٨٦). ومعاملات التمييز تتراوح قيمتها بين (٠,٠٨-٠,٨٢). وقد تم حذف الفقرات التي كانت معاملات صعوبتها أقل من (٠,٢٠)، والفقرات التي معاملات تمييزها أقل من (٠,٢٠)، واختيار الفقرات ذات التمييز الأفضل إذ تم اختيار (٤٠) فقرة، مع مراعاة أن يبقى الاختبار ممثلاً لمهارات التفكير الرياضي، وبذلك تكون اختبار التفكير الرياضي في صورته النهائية من (٤٠) فقرة.

٧- تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددها (٤٠) طالبا، واستخدمت استجاباتهم في تحليل فقرات الاختبار باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين الاستجابة للفقرة والدرجة على المهارة الفرعية التي تقع فيها. وأظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة على المهارة الفرعية.

٨- حساب مصفوفة معاملات الارتباط فيما بين المهارات الفرعية وبين كل منها والدرجة

الكلية، والتي اشتقت من استجابات عينة التجريب التي أجري عليها تحليل الفقرات (ن=٤٠) وتظهر هذه المصفوفة بالجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية وبينها وبين الدرجة الكلية لاختبار التفكير الرياضي

المهارة	الاستقراء	الاستنتاج	التعبير بالرموز	التفكير المنطقي	البرهان	التخمين	النمذجة	التعليل والتبرير	النقد	التنبؤ	الدرجة الكلية
الاستقراء	١	٠,٩٠	٠,٤٢	٠,٣٣	٠,٣١	٠,٦٥	٠,٥٤	٠,٨٥	٠,٨٦	٠,٨٩	*٠,٧٨
الاستنتاج		١	٠,٦٢	٠,٧٣	٠,٥١	٠,٧٥	٠,٥٨	٠,٨٩	٠,٧٦	٠,٩١	*٠,٨٢
التعبير بالرموز			١	٠,٩١	٠,٩٧	٠,٨٧	٠,٩٠	٠,٦٢	٠,٦٤	٠,٤٨	*٠,٨٧
التفكير المنطقي				١	٠,٩٠	٠,٨٨	٠,٨١	٠,٥٠	٠,٥٧	٠,٣٩	*٠,٨٠
البرهان					١	٠,٨٢	٠,٨٠	٠,٥١	٠,٥٥	٠,٣٨	*٠,٨٠
التخمين						١	٠,٨٠	٠,٧٠	٠,٨٠	٠,٦٢	*٠,٩٢
النمذجة							١	٠,٧٢	٠,٦٦	٠,٦٠	*٠,٨٧
التعليل والتبرير								١	٠,٩٦	٠,٩٤	*٠,٨٩
النقد									١	٠,٩٣	*٠,٩١
التنبؤ										١	*٠,٨٣

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يظهر الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة نسبياً، مما يشير بشكل واضح إلى أنها جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد للتفكير الرياضي، ويتأكد ذلك في ارتباطات الدرجات الفرعية مع الدرجة الكلية. هذه النتائج تشكل دلالة على صدق الاختبار.

٩- ولزيادة التحقق من صدق اختبار التفكير الرياضي، تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددها (٥٠) طالبا، وحساب معامل الارتباط بين علامات العينة الاستطلاعية على اختبار التفكير الرياضي وعلامتهم المدرسية في الرياضيات للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وكان معامل الارتباط (٠,٩٤)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

ثبات اختبار التفكير الرياضي

استخرجت معاملات الثبات النصفية من استجابات عينة التجريب (ن = ٤٠) التي أجريت عليها عملية تحليل الفقرات، ويبين الجدول رقم (٢) القيم الناتجة بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان- براون.

الجدول رقم (٢)
معاملات الثبات للمهارات الفرعية لاختبار التفكير الرياضي

الاستقراء	الاستنتاج	التعبير بالرموز	التفكير المنطقي	البرهان	التخمين	النمذجة	التعليل والتبرير	النقد	التنبؤ	الاختبار الكلي
٠,٧٩	٠,٧٨	٠,٩١	٠,٩١	٠,٨٤	٠,٨٢	٠,٧٣	٠,٧٠	٠,٦٤	٠,٦٩	٠,٩٧

وقد اعتبرت هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق الاختبار في الدراسة. ووضعت إجابات نموذجية لأسئلة الاختبار، وسلم تصحيح من خلال إعطاء درجة (علامة) واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ. وبذلك بلغت العلامة القصوى على اختبار التفكير الرياضي (٤٠) درجة والعلامة الدنيا صفرا.

ثالثاً: مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات

طور الباحثان لأغراض الدراسة مقياسا للاتجاهات نحو الرياضيات مؤلفا من (٤٠) فقرة، موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد فرعية. وقد تم بناء المقياس وفق الخطوات الآتية:

١- تعريف الاتجاه على أنه يمثل نظرة تقويمية لمفهوم أو موضوع تعبر عن درجة من التقبل أو الرفض أو الأفضلية، ويمكن أن تترجم إلى فعل مشاهد لفظياً أو سلوكياً، ويكمن الافتراض في أن تقويم الأفضلية يمكن أن يتناول مفهوماً له صفة إيجابية أو آخر له صفة سلبية والعكس صحيح. وأن التدرج في التقبل أو الرفض يقدم الأساس الافتراضي في استخدام طريقة ليكرت في تدريج الاستبانة في خمس قيم أو مستويات. (أبو زينة والكيلاني، ١٩٨٠).

٢- استخلصت أربعة أبعاد اعتبرت أساسية في تكوين الاتجاه نحو الرياضيات وهي (صعوبة الرياضيات، وطبيعة الرياضيات، وفائدة الرياضيات، ومكانة الرياضيات)، واستند في مضمونها مع بعض الأبعاد المأخوذ بها في عدد من المقاييس المعروفة. (عبابنة، ١٩٩٧؛ أبو زينة والكيلاني، ١٩٨٠؛Aiken, 1976).

٣- تم تعريف المفاهيم الإيجابية والمفاهيم السلبية في كل بعد من الأبعاد الأربعة.

٤- تم صياغة عشر فقرات على كل مقياس فرعي، خمس منها إيجابية، وخمس سلبية، وقد شكلت تلك الفقرات مقاييس الاتجاهات الأربعة، ولذا تكونت مقاييس الاتجاهات من (٤٠) فقرة.

٥- بعد إعداد مقاييس الاتجاهات، عرضت على مجموعة من المحكمين عددهم (١٠) محكمين، وقد تم الأخذ بآرائهم التي كان من أبرزها: إعادة النظر في بعض الفقرات، وإعادة صياغة بعض الفقرات، والابتعاد عن الفقرات المركبة، وإحكام الجانب اللغوي.

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددها (٦٠) طالبا، واستخدمت استجاباتهم في تحليل فقرات المقياس باستخراج معامل ارتباط بيرسون بين الاستجابة للفقرة والدرجة على المقياس الفرعي الذي تقع فيه، وبينها وبين الدرجة الكلية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة على المقياس الفرعي، وبين الدرجة على كل فقرة وبين الدرجة على المقياس الكلي، تراوحت الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي بين (١٠-٥٠). وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس الكلي بين (٤٠-٢٠٠). أما الدرجة الكلية للطالب فيتم حسابها بجمع الدرجات التي يحصل عليها على كل عبارة من عبارات المقياس.

صدق المقياس

تحققت الدلالات الآتية عن صدق المقياس:

الأولى: مستخلصة من التحليل النظري الذي سبق إعداد المقياس والذي تضمن تعريف المفهوم المقيس، وتحديد أبعاده، التي تمثلت بالمقاييس الفرعية وتعريفها إجرائيا وصياغة الفقرات وفق العلاقة المنطقية بين مضمون الفقرة والتعريف الإجرائي للبعد المقيس.

الثانية: تعبر عن نوع من صدق المحتوى المتحقق في أحكام المختصين الذي عرض عليهم المقياس، وأجروا أحكامهم حول ارتباط الفقرات بالبعد المقيس، والتعديلات المترتبة على هذه الأحكام.

الثالثة: مشتقة من استجابات عينة التجريب، التي أجريت عليها تحليل الفقرات (ن = ٦٠)، فقد استخدمت هذه الاستجابات في حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية وبين كل منها والدرجة الكلية، وتظهر هذه المصفوفة بالجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية للاتجاهات وبينها وبين الدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات

المقياس	طبيعية الرياضيات	فائدة الرياضيات	مكانة الرياضيات	الدرجة الكلية
صعوبة الرياضيات	*٠,٨٥	*٠,٧٧	*٠,٧٥	*٠,٦٣
طبيعة الرياضيات	١	*٠,٦٦	*٠,٨٠	*٠,٧٤
فائدة الرياضيات		١	*٠,٧٣	*٠,٩٢
مكانة الرياضيات			١	*٠,٨٠

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يظهر الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة نسبياً، مما يشير بشكل واضح إلى أن جميعها تشترك في قياس مفهوم واحد للاتجاه، ويتأكد ذلك في ارتباطات الدرجات الفرعية مع الدرجة الكلية، وهذه النتائج تشكل دلالة على صدق المقياس.

ثبات المقياس

استخرجت معاملات الثبات النصفية من استجابات عينة التجريب (ن = ٦٠) التي أجريت عليها عملية تحليل الفقرات، ويبين الجدول رقم (٤) القيم الناتجة بعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان– براون.

الجدول رقم (٤)
معاملات الثبات للمقاييس الفرعية للاتجاهات

صعوبة الرياضيات	طبيعة الرياضيات	فائدة الرياضيات	مكانة الرياضيات	المقياس الكلي
٠,٧٥	٠,٨٣	٠,٧٨	٠,٦٦	٠,٨٤

وقد عُدَّت هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق المقياس في الدراسة.

إجراءات التنفيذ

١– تطبيق مقياس للاتجاهات نحو الرياضيات.
٢– تطبيق اختبار للتفكير الرياضي.
٣– تطبيق اختبار للتحصيل المعرفي

نتائج الدراسة ومناقشتها

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات في ضوء متغيرات الدراسة التفكير الرياضي والتحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات عن النتائج الآتية:

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول المتعلق بأداء الطلاب على اختبار التفكير الرياضي والاختبار التحصيلي: ما مدى مساهمة التحصيل في التفكير الرياضي، وهل مقدار هذه المساهمة دالٌّ إحصائياً؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الانحدار الخطي بين علامات الطلاب على اختبار التفكير الرياضي وعلى الاختبار التحصيلي، ويظهر الجدول رقم (٥) معامل الارتباط بين

التفكير الرياضي وتحصيل طلاب الصف السابع الأساسي، الذي بلغ (٠,٥٤) مما يدل على أن العلاقة بين التفكير الرياضي وتحصيل طلاب الصف السابع الأساسي كانت موجبة، بمعنى أن زيادة التحصيل تزيد من التفكير الرياضي.

الجدول رقم (٥)
معاملات الارتباط بين التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي

	التفكير الرياضي	التحصيل
معامل الارتباط التفكير الرياضي التحصيل	١ ٠,٥٤	٠,٥٤ ١
الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

كما يظهر الجدول رقم (٦) قيمة (R2) البالغة (٠,٢٩) التي تدل على قدرة متغير التحصيل الدراسي في التنبؤ بالتفكير الرياضي .وتحليل التباين الأحادي من خلال اختبار (F) الذي بين أن مقدرة متغير التحصيل الدراسي في التنبؤ بالتفكير الرياضي مقبولة إحصائياً إذ كانت قيمة (ف=٤١,٤٠) وهي ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٠٠).

الجدول رقم (٦)
قيمة (R2) للتنبؤ بالتفكير الرياضي من خلال التحصيل الدراسي

قيمة (R)	قيمة (R2)	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
٠,٥٤	٠,٢٩	٤١,٤٠	٠,٠٠٠

كما يظهر الجدول (٧) قيمتي (α) و (β) التي تدل على شكل معادلة التنبؤ:
التفكير الرياضي = ٨,٦ + ٠,٤٣ x التحصيل الدراسي

الجدول رقم (٧)
قيمة (α) و (β) والعلامة المعيارية في معادلة التنبؤ

قيمة (α)	قيمة (β)	العلامة المعيارية
٨,٦٠	٠,٤٣	٠,٥٤

وهذه المعادلة تدل على أن الزيادة في التحصيل الدراسي يرافقها زيادة في التفكير الرياضي، ولكن ليس من السهل تفسير أثر متغير التحصيل الدراسي من خلال معامله (β) البالغ (٠,٤٣)، ويكون هذا التفسير أسهل عندما يتم حساب المعامل بعد استخدام العلامة المعيارية Scores -Z لكل من المتغيرين التابع والمستقل، ويكون هذا المعامل مساوياً لقيمة معامل الارتباط بين المتغيرين:

القيمة المعيارية للتفكير الرياضي = ٠,٥٤ x القيمة المعيارية للتحصيل الدراسي.

وهذا يعني أن زيادة التحصيل الدراسي درجة واحدة يرافقه زيادة في التفكير الرياضي بمقدار (٠,٥٤). ويمكن تعليل هذه النتيجة بأن اختبار التفكير الرياضي هو عبارة عن اختبار تحصيلي يقيس قدرات عقلية ورياضية، ولذلك يمكن اعتبار أداء الطالب على اختبار التفكير الرياضي مؤشراً إلى مستواه التحصيلي في الرياضيات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو الهدى (١٩٨٥) ودراسة نصر (١٩٨٨).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

الذي ينص على الآتي: ما مدى مساهمة الاتجاهات نحو الرياضيات بشكل عام في التفكير الرياضي، وهل مقدار هذه المساهمة دالٌّ إحصائياً؟

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم استخدام الانحدار الخطي بين علامات الطلاب على مقياس الاتجاهات وعلى اختبار التفكير الرياضي، ويظهر الجدول رقم (٨) معامل الارتباط بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف السابع الأساسي، الذي بلغ (٠,٣٥) مما يدل على أن العلاقة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف السابع الأساسي كانت موجبة، بمعنى أن زيادة الاتجاهات نحو الرياضيات تزيد من التفكير الرياضي.

الجدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتفكير الرياضي

	الاتجاهات نحو الرياضيات	التفكير الرياضي
معامل الارتباط الاتجاهات نحو الرياضيات التفكير الرياضي	١ ٠,٣٥	٠,٣٥ ١
الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

كما يظهر الجدول (٩) قيمة (R2) البالغة (٠,١٢) التي تدل على قدرة متغير الاتجاهات نحو الرياضيات في التنبؤ بالتفكير الرياضي وتحليل التباين الأحادي من خلال اختبار (F) الذي بين أن مقدرة متغير الاتجاهات نحو الرياضيات في التنبؤ بالتفكير الرياضي مقبولة إحصائياً إذ كانت قيمة (ف=١٤,١٠) وهي ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٠٠).

الجدول رقم (٩)
قيمة (R2) للتنبؤ بالاتجاهات نحو الرياضيات من خلال التفكير الرياضي

قيمة (R)	قيمة (R2)	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
٠,٣٥	٠,١٢	١٤,١٠	٠,٠٠٠

كما يظهر الجدول رقم (١٠) قيمتي (α) و (β) واللتين تدلان على شكل معادلة التنبؤ:
التفكير الرياضي = ٣,٢٠+ ٠,١٣ x الاتجاهات نحو الرياضيات

الجدول رقم (١٠)
قيمة (α) و (β) في معادلة التنبؤ

قيمة (α)	قيمة (β)	العلامة المعيارية
٣,٢٠	٠,١٣	٠,٣٥

هذه المعادلة تدل على أن الزيادة في الاتجاهات نحو الرياضيات يرافقها زيادة في التفكير الرياضي، ولكن ليس من السهل تفسير أثر التفكير الرياضي من خلال معامله (β) البالغ (٠,٣٥)، ويكون هذا التفسير أسهل عندما يتم حساب المعامل بعد استخدام العلامة المعيارية Z- Scores لكل من المتغيرين التابع والمستقل، ويكون هذا المعامل مساوياً لقيمة معامل الارتباط بين المتغيرين:

القيمة المعيارية للتفكير الرياضي = ٠,٣٥ x القيمة المعيارية للاتجاهات نحو الرياضيات

وهذا يعني أن زيادة الاتجاهات نحو الرياضيات درجة واحدة يرافقه زيادة في التفكير الرياضي بمقدار (٠,٣٥).

ويمكن تعليل هذه النتيجة بأن أحد مكونات التفكير الرياضي هو الجانب الوجداني الذي يتمثل في اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات. وتوحي هذه النتائج – في جملتها– بما يعتقده الطلاب حول الرياضيات من كونها موضوعًا مهمًّا وذا قيمة عالية، وتفيد في المهن المختلفة، وتتصف بأنها علم متطور باستمرار، وقد يلاحظ هذا جلياً من خلال ما يمكن أن يشار إليه باتفاق عام لدى الطلاب في اتجاهاتهم نحو ماجاء في مفردات مقياس الاتجاهات، ولعل اتفاق الطلاب تبرره درايتهم بالواقع الذي يعيشونه، فما يحيط بهم من تطور علمي وتكنولوجي يدعوهم إلى الاعتقاد بأهمية الرياضيات. مما ينعكس بشكل إيجابي على تفكيرهم الرياضي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سوالمة (١٩٨٧) وناصر (١٩٩٩) والحريقي وموسى (١٩٩٣).

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

الذي ينص على الآتي: ما مدى مساهمة الاتجاه بأبعاده (طبيعة الرياضيات، وصعوبة الرياضيات، ومكانة الرياضيات، وفائدة الرياضيات) في التفكير الرياضي، وهل مقدار هذه المساهمة دالٌّ إحصائياً؟

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة تم استخدام الانحدار المتعدد بين علامات الطلاب على مقياس الاتجاهات بأبعاده الأربعة وعلى اختبار التفكير الرياضي، ويظهر الجدول رقم (١١) معامل الارتباط بين أبعاد الاتجاهات الأربعة نحو الرياضيات والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف السابع الأساسي، الذي بلغ (٠,٣٥) مما يدل على أن العلاقة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف السابع الأساسي كانت موجبة، بمعنى أن زيادة الاتجاهات نحو الرياضيات تزيد من التفكير الرياضي.

الجدول رقم (١١)
معاملات الارتباط بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتفكير الرياضي

معامل الارتباط	فائدة الرياضيات	طبيعة الرياضيات	مكانة الرياضيات	صعوبة الرياضيات	المقياس الكلي
التفكير الرياضي	٠,٠٦	٠,٣٤	٠,٠٨	٠,٤٥	٠,٣٥
الدلالة الإحصائية	٠,٢٧	٠,٠٠٠	٠,١٩	٠,٠٠٠	٠,٠٠

ولتحديد مقدار إسهام المتغيرات المرتبطة بالاتجاهات نحو الرياضيات في التنبؤ بالتفكير الرياضي، استخدم تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Regression Multiple Stepwise) ويشير الجدول رقم (١٢) إلى نتائج هذا التحليل على التفكير الرياضي.

الجدول رقم (١٢)
نتائج تحليل الانحدار المتعدد لبعد التفكير الرياضي على المتغيرات المتنبّأة لدى عينة الدراسة

المتنبأ به	المتنبئات	R	R2	الزيادة في R2	ف	الدلالة الإحصائية
التفكير الرياضي	صعوبة الرياضيات	٠,٦١	٠,٣٧	٠,٠٨	١٣,٣٦٥	٠,٠٠٠
	طبيعة الرياضيات	٠,٦٤	٠,٤١	٠,٠٤	٧,٠٩٦	٠,٠٩
	فائدة الرياضيات	-	-	-	-	-
	مكانة الرياضيات	-	-	-	-	-
المجموع		-	-	٠,١٢	-	-

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد الجدول رقم (١٢) أن المتغيرات الداخلة في معادلة الانحدار فسرت مجتمعة (١٢٪) من التباين في التفكير الرياضي لدى عينة الدراسة، وقد فسر

متغير صعوبة الرياضيات (٨٪)، كما فسر متغير طبيعة الرياضيات (٤٪)، في حين لم يفسر فائدة الرياضيات ومتغير مكانة الرياضيات شيئاً من التباين، كما يتضح أيضاً أن قيمة التغير في مربع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية للمتنبئات صعوبة الرياضيات، ولكن لم تكن ذات دلالة إحصائية للمتنبأ طبيعة الرياضيات.

وربما تعزى هذه النتيجة المتمثلة في تفسير صعوبة الرياضيات وطبيعة الرياضيات إلى التباين في التفكير الرياضي وإلى الحقيقة المتمثلة في أن هذين المتغيرين (صعوبة الرياضيات وطبيعة الرياضيات) كانا أقوى متغيرات الاتجاهات نحو الرياضيات (صعوبة الرياضيات، وطبيعة الرياضيات، وفائدة الرياضيات، ومكانة الرياضيات) ارتباطاً بالتفكير الرياضي (الجدول رقم ١).

ومما كشفت عنه النتائج أن المتغير المتنبَّأ (صعوبة الرياضيات ٨٪) فسر تباينًا أكثر من بعد (طبيعة الرياضيات ٤٪) الأمر الذي يعزز الافتراض القائل بأن بعد صعوبة الرياضيات يرتبط (بالمكون المعرفي) للاتجاهات نحو الرياضيات وهذا المكون يتباين بدرجات كبيرة بين الطلبة، في حين أن بعد طبيعة الرياضيات يرتبط (بالمكون الانفعالي) للاتجاهات نحو الرياضيات وهذا المكون يتباين بدرجات قليلة بين الطلبة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة سوالمة (١٩٨٧) و ناصر (١٩٩٩) وبوكمان وفردمان(Bookman & Friedman, 1998) وعبد العال ومبارك (١٩٩٢).

وهكذا نرى أن التحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات بأبعادها المختلفة (صعوبة الرياضيات، وطبيعة الرياضيات، وفائدة الرياضيات، ومكانة الرياضيات) تعمل بصورة مختلفة عند الطلبة، ففي حين يفسر التحصيل وصعوبة الرياضيات وطبيعة الرياضيات معظم التباين في التفكير الرياضي، نجد أن الاتجاهات نحو الرياضيات وفائدة الرياضيات، ومكانة الرياضيات لا تفسر مثل هذا التباين.

وتشير هذه النتيجة إلى أن التحصيل وصعوبة الرياضيات وطبيعة الرياضيات هي التي تحدد التفكير الرياضي وذلك بسبب تداخل عوامل التفوق والخوف من الفشل والانشغال بمستوى الإنجاز مع الأداء العقلي على اختبار الرياضيات بصورة كبيرة عند الطلاب نظرا لإدراكهم بأن الرياضيات موضوع صعب ويحتاج إلى مساعدة في تعلمه، وهو عبارة عن مجموعة من القوانين والنظريات المحددة ولها لغة دقيقة خاصة بها.

ولما كانت الرياضيات ذات طبيعة خاصة من حيث اشتمالها على تجريدات كثيرة، وحاجتها إلى طريقة تفكير خاصة لحل المسائل مثل استخدام التفكير الفرضي الاستدلالي، فإن طلبة الصف السابع الأساسي بما يميزهم من نمط تفكير محسوس، ما زالوا ينظرون إلى

الرياضيات على أنها موضوع صعب، وأن المهم بالنسبة لهم الآن في هذه المرحلة هو النجاح في مادة الرياضيات.

إن هذه النتائج تكشف عن أن معالجة موضوع التفكير الرياضي يمكن التعامل معه بصور مختلفة، ربما بزيادة التعلم لمادة الرياضيات والتمكن منها والأداء الجيد على اختباراتها (بعد التحصيل)، أو بمحاولة تغيير اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات وخصوصا في النظرة إلى صعوبة الرياضيات وطبيعة الرياضيات. مما يحتم على المربين والمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور في تعاملهم مع التفكير الرياضي بان يأخذوا بعين الاعتبار مثل هذه المحددات، ومن جهة أخرى فإن النتائج عززت من التصور المفهومي للتفكير الرياضي من حيث تكوينه وبناؤه (مكون معرفي، ومكون انفعالي، ومكون عمليات) وقد تبين ذلك بدلالة تفسير متغير التحصيل (معرفي) وصعوبة الرياضيات (انفعالي).

التوصيات

١- بناء برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات تتمحور حول الاتجاهات نحو الرياضيات بأبعادها المختلفة وسبل تنميتها.

٢- الأخذ بعين الاعتبار الأهداف الوجدانية واتجاهات الطلاب عند تأليف كتب الرياضيات.

المراجع

أبو الهدى، ريما (١٩٨٥). **التفكير الرياضي وعلاقته بالاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل في الرياضيات لطلبة صفوف المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير مشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو زينة، فريد والكيلاني، عبدالله (١٩٨٠). أثر التخصص والمستوى التعليمي على الاتجاهات نحو الرياضيات عند فئات من المعلمين والطلبة في الأردن. **دراسات الجامعة الأردنية، ٢**(٧)، ٣٢-٤٤.

أحمد، شكري (١٩٨٦). قياس الاتجاهات نحو الرياضيات. **المجلة العربية للتربية، ٦**(٢)، ١٥٢-١٧١

البابطين، إبراهيم (١٩٩٩). اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات وعلاقته بالتحصيل فيها. **دراسات تربوية، ٧**(٣٧)، ١٠٤-١١٥.

بل، فريدريك (١٩٩٣). **طرق تدريس الرياضيات** (ط٣)، (ترجمة محمد المفتي وممدوح سليمان). القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

الجابري، نهيل (١٩٩٣). العلاقة بين اتجاهات الطلبة في المرحلتين الثانوية والإعدادية نحو العلم وسمات شخصياتهم. **مجلة العلوم الاجتماعية، ٢**(١٤)، ٩٢–١١٥

الحريقي، سعد وموسى، رشاد (١٩٩٣). اتجاه طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في الريف والحضر نحو العلوم وعلاقته بالتحصيل في مادة العلوم في منطقة الاحساء بالمملكة العربية السعودية. **رسالة الخليج العربي، ٥٤**، ٣٤– ٥٥

خشان، خالد (٢٠٠٥). **أثر تقديم مادة تعليمية مستندة إلى بناء المعرفة الرياضية من خلال حل المشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات وعلى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الأول ثانوي العلمي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الخطيب، خالد (٢٠٠٤). **استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في تنمية قدرة الطلبة في المرحلة الأساسية العليا على التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الخطيب، محمد (٢٠٠٧). **أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سوالمة، يوسف (١٩٨٧). **أثر برنامج الرياضيات على اتجاهات الطلبة في الأردن نحو الرياضيات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشريدة، حاتم (١٩٩٣). **أثر المستوى التعليمي والجنس على الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الصباغ، سميلة (٢٠٠٣). **استراتيجيات تنمية التفكير التي يستخدمها معلمون مهرة في تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن.

صوالحة، عونية (٢٠٠٤). **أثر استخدام التدريس المباشر في تحصيل تلاميذ غرف المصادر في الرياضيات وتنمية الاتجاهات ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عابد، عدنان وسعيدي، عبدالله (٢٠٠٢). معتقدات طلبة المرحلة الثانوية نحو الرياضيات والعلوم ومتغيرات مرتبطة بها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٣**(٣)، ١٢٥–١٤٢.

عبابنة، عبدالله (١٩٩٥). أثر نموذجين من نماذج التعلم التعاوني على اتجاهات طلاب الصف السابع من التعليم الأساسي نحو مادة الرياضيات في الأردن. **مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر، ٤**(٨٤)، ٣٧–٥٧.

عبابنة، عبدالله (١٩٩٧). اتجاهات الطلبة المعلمين قبل الخدمة نحو تعلم الرياضيات. **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات، (١٤)، ٤٨–٧٩.

عبابنة، عبدالله (١٩٩٨). أثر الجنس والمستوى الدراسي لمعتقدات الطلبة نحو حل المسألة الرياضية. **أبحاث اليرموك، ١٤**(١)، ٩-١٧.

عبابنة، عبدالله والنهار، تيسير (١٩٩٤). التأثيرات النسبية للاتجاهات نحو الرياضيات في قلق الرياضيات لدى عينة من طلبة الصفين التاسع والثاني عشر. **أبحاث اليرموك، ١٠**(١)، ٤١١-٤٣٨.

عبد العال، فؤاد ومبارك، زهدي (١٩٩٢). الجوانب الوجدانية لتدريس الرياضيات، **رسالة الخليج العربي، ٢**(٤٠)، ١٣٢-١٥٠.

العملة، محمد (١٩٩٥). دراسة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس القدس الخاصة نحو العلوم كموضوع دراسي ومحتوى علمي وطرق تدريس وتعلم محتوى. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٣**(٩)، ١١٤-١٢٥.

عودة، أحمد (١٩٨٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. اربد: دار الأمل.

كوسا، سوسن (٢٠٠١). **التفكير الرياضي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة**. المؤتمر العلمي السنوي، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٢٠٠١، القاهرة، ص ٥٨٣ -٦٠٥.

المخزومي، أمل (١٩٩٥). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد. **مجلة الخليج العربي، ٥٣**، ٦٣-٧٩.

ناصر، حسام (١٩٩٩). **العلاقة بين الاتجاهات والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في محافظة طولكرم**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

نصر، فاطمة (١٩٨٨). **التفكير الرياضي وعلاقته بالقدرة على حل المسالة الرياضية والتحصيل في الرياضيات عند طلبة تخصصي العلوم والرياضيات في كليات المجتمع**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

يونس، محمد مصطفى (١٩٩١). **أنماط التفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

اليونسكو-الاونروا-معهد التربية (١٩٨٨). **التعليم والتعلم الاستراتيجيان** (ترجمة عمر الشيخ). عمان: منشورات معهد التربية، الأنروا/ اليونسكو.

Aiken, R. (1976). Update on attitude and other affective variables in learning mathematics. **Review of Education Research, 46,** 293-311.

Bookman, J. & Friedman, C. (1998). Student attitude and calculus reform. **School Science and Mathematics, 98**(3), 117– 125.

Higgins, K. (1993). **An investigation of the effects on students attitudes, beliefs and learning after one year of systematic approach to the learning of problem solving.** (DAI-A 60(8)241- 205).

Krista, R. (2004). Personal epistemology and mathematics: acritical review and synthesis of research. **Review of Educational Research, 74**(3), 317-376.

Lutiffyya, L. (1998). Mathematical thinking of high school student in nebraska. **Jornal of Mathematicl Education in Science and Technology, 29**(1), 55-65.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics.** Reston, Va: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). **Principle and Standards for School Mathematics.** Reston, Va: NCTM

Tall, D. & Yudaniah, M. (1994). Changing attitudes to Mathematics through problem solving. **Psychology Mathematics Education, 5**(32), 401-408.

Vanayan, M., White, N., Ynen, P. & Teper, M. (1997). Belifs and attitudes toward mathematics among thierd and fifth- grade students: adescriptive study. **School Sciences and Mathematics, 97**(97), 345- 360

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة باضطرابات النطق والكلام لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة تنبؤية مقارنة

د. إبراهيم الشافعي إبراهيم
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية– جامعة الملك خالد

بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة باضطرابات النطق والكلام لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية : دراسة تنبؤية مقارنة

د. إبراهيم الشافعي إبراهيم
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية– جامعة الملك خالد

الملخص

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام وكل من: القلق، ورهاب الكلام، والاكتئاب، والقبول– الرفض الوالدي من جانب الأم،ودراسة الفروق بين طلاب المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة في اضطرابات النطق والكلام، وبحث مدى إمكانية التنبؤ باضطرابات النطق والكلام لدي ٧٢٦ من طلاب المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة الذكور.أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة بين اضطرابات النطق والكلام و كل من: رهاب الكلام،والقلق، كما توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين اضطرابات النطق والكلام والرفض الوالدي من جانب الأم. في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين اضطرابات النطق والكلام وكل من: القبول الوالدي من جانب الأم، والاكتئاب.وأظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة بين طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في اضطرابات النطق والكلام لصالح طلاب المرحلة الابتدائية.وأظهرت النتائج أن القلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي لديها القدرة على التنبؤ باضطرابات النطق والكلام.

الكلمات المفتاحية: اضطرابات النطق والكلام، رهاب الكلام، القلق، الاكتئاب، القبول، الرفض الوالدي، التنبؤ.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٥/٢٤م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١/٧م

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

Some Personal Variables Associate with Articulation and Speech Disorders Among Elementary and Intermediate Students in Saudi Arabia: Predictive Study Comparison

Dr. Ibrahim A. Ibrahim
Dept. of Education & Psychology
King Khaled University

Abstract

Study aims to examine the relationship between speech disorders and: anxiety, Speech phobia, depression, and acceptance - rejection by the mother's parenting. Allow study of the differences between the students of the two stages: primary and middle male in Saudi Arabia, and finally discuss the possibility of predict speech disorders through the previous changes I have 726 students from primary and secondary levels. Results showed that there was a positive correlation signification between the function of speech disorders and all of: speech phobia, anxiety, and there are relational negative relationship between the function of speech disorders and parental rejection by the mother. While there is no relationship between the connectivity function of speech disorders and parental acceptance on the part of the mother. The results showed that there are differences in function between the students of elementary and middle-speech disorders for the benefit of primary school students. Finally, the results showed that anxiety, speech phobia and parental refusal to have the ability predictability of speech disorders, not acceptance and depression have this ability to predict the speech disorders among students.

Key words: articulation and speech disorders, anxiety, speech phobia, depression, acceptance, rejection by the mother's parenting, predict.

المجلد 12 العدد 1 مارس 2011

بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة باضطرابات النطق والكلام لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة تنبؤية مقارنة

د. إبراهيم الشافعي إبراهيم
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية– جامعة الملك خالد

المقدمة

البيان إحدى النعم التي أنعم الله بها على البشر دون سائر المخلوقات، ولهذا عُدَّ غياب القدرة على التعبير فقداناً أو ضعفاً أحد أوجه القصور في البشر،ومن وسائل البيان استخدام اللغة: كلاما واستماعا وكتابة، وقراءة لتحقيق التواصل بين الناس. وتعد اللغة من أهم وسائل التواصل communication بين البشر. ويقصد بالتواصل "العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين البشر داخل نسق اجتماعي معين يختلف من حيث الحجم ومحتوى العلاقات المتضمنة فيه" (عبد النبي، ٢٠٠٧، ٣٣٧)، وعملية التواصل تتضمن عملية أكثر تحديداً وهي التواصل البين شخصي interpersonal communication التي تتم من خلال عملية قائمة على سلوك مشترك بين مرسل، ومستقبل، أو مرسل وعدة مستقبلين، ويتم التواصل اللغوي من خلال صورتين متمايزتين هما: الصورة المنطوقة أو لغة الحديث والكلام، والصورة المكتوبة المدونة أو لغة الكتابة.

ولا يماري أحد في أن اللغة مفهوم أشمل وأعم من الكلام، ومن المعلوم أن الناس يتفاوتون فيما يملكون من قدرات على تحقيق مطالبهم وحاجاتهم الحياتية ومن هذه القدرات: القدرة على التواصل، والكفاية اللغوية التواصلية، وتؤثر سمات الفرد الشخصية في قدرته على تحقيق التواصل مع غيره، ولذا "فإن من يمتلك صحة نفسية جيدة يمتلك بالضرورة قدرة على التفاهم الجيد مع واقعه الخارجي، ذلك أن مهارات التواصل ترتبط بعوالم النفس البشرية ارتباطاً وثيقاً، ومن ثم فإن إتقان هذه المهارات يمثل أهمية بالغة في إصلاح النفس، وتهذيبها، وترتيب مداركها، وتنسيق طباعها" (عبد النبي، ٢٠٠٧، ص٣٢٥)، ويؤكد ذلك ما أظهرته نتائج دراسة يوسف (١٩٩١) من وجود فروق ذات دلالة بين العاديين والعصابيين والذهانيين في معظم مناحي وصور الكفاية اللغوية فهما وإنتاجا لصالح العاديين. ويؤثر

اضطراب النمو اللغوي والقدرة على الكلام الصحيح الخالي من العيوب في الكثير من النواحي النفسية والاجتماعية لدى الشخص المصاب بهذا النوع من الاضطراب،ويؤكد ذلك ما أظهرته دراسة سنولج وآخرون (Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase & Kaplan, 2006) من أن معدل الاضطرابات النفسية كان منخفضا لدى العينة التي لم يكن لديها ضعف لغوى حتى سن (٥,٥) سنة، وأن من استمر لديهم الضعف اللغوي واضطرابات الكلام في أثناء الدراسة بالمرحلة الابتدائية كانوا أكثر عرضة للقلق، والرهاب الاجتماعي، وقصور الانتباه في المرحلة المتوسطة مقارنة بمن تخلصوا من هذا الضعف وتلك الاضطرابات في مرحلة التعليم الابتدائي.

ويرى بعض الباحثين المعنيين بذوي الاحتياجات الخاصة أن من لديهم اضطرابات في النطق والكلام ينتمون إلى فئات ذوى الاحتياجات الخاصة بمفهومها الواسع والأشمل مع التسليم بأن هذه الفئات المضافة حديثاً لفئات ذوى الاحتياجات الخاصة تختلف اختلافاً جوهرياً عن الفئات التقليدية المتعارف عليها التي تشتمل على ذوى الإعاقات: العقلية، والبصرية، والسمعية (الشخص، ١٩٩٧؛ القريوتي وآخرون، ٢٠٠١).

واختلف الباحثون حول تصنيف اضطرابات النطق والكلام ويمكن إجمال توجهات الباحثين في هذا الشأن في أربعة توجهات رئيسة هي: التوجه الأول يعنى أنصاره بأعراض الاضطراب ومظاهره ويعدّونه أساس التصنيف،ولهذا قسموا اضطرابات النطق والكلام إلى أربع فئات هي: اضطرابات النطق الإبدالية Phonological أو ما اصطلحوا على تسميته Articulation، واضطرابات الفهم واستخدام رموز الكلام Symbols speech، واضطرابات في نبرات الصوت وطبقته Voice disorders، واضطرابات الطلاقة كاللجلجة، والتلعثم والحبسة والإيقاع، ومعدل انسياب الكلام Fluency disorders (الشخص، ١٩٩٧؛ قاسم، ٢٠٠٢؛ الطاهر، ٢٠٠٥)، والتوجه الثاني يصنف اضطرابات الكلام بناء على أسبابها ولهذا يقسمون الاضطرابات إلى فئتين الأولى: اضطرابات كلامية سببها عضوي Organic وهي الاضطرابات الناتجة عن خلل في الجهاز العصبي مثل الحبسة، أو الأفازيا Aphasia، أما الفئة الثانية: فتشتمل على الاضطرابات الناتجة عن خلل في أعضاء النطق مع سلامة القدرات العقلية مثل الشلل الرخو،أو التشنجي الذي يؤدى إلى التلعثم، وكما في حالات الشفة الأرنبية، أو فقدان الصوت بسبب أمراض في الحنجرة، أو استئصالها، والتوجه الثالث يرى أنصاره أن المعول عليه عند تصنيف اضطرابات النطق والكلام هو بناء الكلمات وشكلها ومعانيها، ولهذا يصنفونها إلى خمسة أنواع من الاضطرابات هي: اضطرابات في الأصوات Phonology، اضطرابات في التركيب

Morphology، واضطرابات في اتباع القواعد النحوية Syntax، اضطرابات في المعاني Semantics، واضطرابات في استخدام اللغة وفق السياق الاجتماعي الملائم pragmatic، ويفصلها (Schuster, Andreas, Haderlein, Nrenke, Wohlleben, Rosanowski, 2006) في سبعة أنواع وليس خمسة هي: تأخر الكلام أو بطؤه الوراثي، وتأخر الكلام بسبب مشكلات في السمع، واضطرابات Apraxia، واضطرابات الطلاقة وانسيابية الكلام كالتلعثم، واضطرابات الصوت كالبحة والصوت الأجش، واضطرابات النطق، واضطرابات الكلام الهستيري لدي مرضى الفصام ونحوه. والتوجه الرابع يرى أنصاره أن المعيار الأنسب لتصنيف اضطرابات النطق والكلام هو مظاهر السلوك اللغوي الذي يمكن إخضاعه للقياس والملاحظة، ويتم ذلك في ضوء محكات ثلاثة هي الفهم Comprehension والمحاكاة Imitation، والإنتاج التلقائي للكلام Spontaneous production، وعلى ضوء هذه المحكات تم تصنيف الاضطرابات إلى خمس فئات هي: تأخر النمو اللغوي إذ يمارس الطفل سلوكاً لغوياً كلامياً يتفق مع قواعد اللغة ولكنه غير مناسب لعمره الزمني Infantile Speech، واضطرابات في شكل أو صيغ الكلام Form وتتضمن عدم القدرة على التعبير عن الأفكار بصورة تيسر التواصل مع الآخرين، واضطرابات المحتوى Content حيث يصعب على الفرد اختيار مضمون الكلام بما يتناسب مع الأفكار التي يريد التعبير عنها، واضطرابات الاستخدام ويكون من الصعب على الفرد استخدام الكلام المناسب للمواقف المختلفة، واضطرابات تفكك المحتوى Separation of Content ويكون كلام الشخص مفككاً في محتواه وشكله ولا يتفق مع الموقف أو طبيعة الحديث (الشخص، ١٩٩٧، ص١٩٧-١٩٩). ويبدو أن النوع الأخير من الاضطرابات سالفة الذكر هو اضطراب يتضمن جميع مظاهر الاضطرابات السابقة الأربعة ولعله أشدها.

والتصنيف الأول هو الذي يأخذ به الباحث في دراسته الحالية، ووفق هذا التصنيف؛ فإن فئات الاضطرابات وأنواعها هي: اضطرابات النطق،واضطرابات الصوت، واضطرابات في طلاقة الكلام وانسيابيته، وسوف تعنى الدراسة الحالية بهذه الأنواع الثلاثة من الاضطرابات دون النوع الرابع المتعلق بفهم رموز الكلام واستخدامها لتداخله مع الكفاية اللغوية، وقواعد النحو، وصعوبات تعلم اللغة العربية على نحو قد يربك الإجراءات، كما يحسن أن تجرى دراسة مستقلة لهذا النمط من الاضطراب.

ويتطلب الحديث عن اضطرابات الكلام معرفة أسبابه، والعوامل المؤثرة فيه، ومن هذه العوامل والمتغيرات العوامل النفسية الانفعالية كمفهوم الفرد عن ذاته، ومدى كفاءته اللغوية، وكفاءته العامة، وأساليب المعاملة الوالدية، والقلق، والتوتر من الحديث أمام الآخرين أي ما

يعرف برهاب الكلام Speech phobia. ومن العوامل الأسرية المؤثرة في الكلام: المعاملة الوالدية Parental styles فبداية من أواخر سبعينات القرن الماضي والاهتمام يتزايد بأساليب المعاملة الوالدية من جانب أحد الأبوين أو كليهما، كما شغل الباحثون بأنماط التفاعل بين الوالدين والأسرة من جهة والطفل أو الأطفال في سن النمو والتكوين من جهة أخرى وتشير الدراسات إلى أن أسلوب التفاعل، وأساليب المعاملة التي ينتجها أحد الوالدين أو كليهما تؤدي دوراً مهماً في تحقيق النمو الشامل للأطفال في الاتجاه الطبيعي أو غيره (قناوي، ١٩٩٦؛ الشخص، ١٩٩٧).

ويتفق معظم الباحثين على أن أساليب المعاملة الوالدية هي "تلك الأساليب التربوية التي يتبعها الوالدان أو أحدهما في تنشئة الأبناء ورعايتهم وتوجيههم في مواقف الحياة المختلفة بما يعكس قناعات وخبرات كل من الأبوين والتي يهدفان منها إلى تنشئة الأبناء على قيم المجتمع الذي يعيشون فيه وثقافته (جابر والشيخ، ١٩٧٨؛ سلامة، ١٩٨٧؛ إبراهيم، ٢٠٠٨). ولأساليب المعاملة الوالدية بعدان: الأول هو القبول الوالدي: ويقصد به ما يمكن أن يمنحه الوالدان من: الدفء، والمحبة لأطفالهم الذي قد يُعبر عنه بالقول: كالثناء على الطفل، وحسن الحديث إليه، والفخر به وبأعماله،أو بالفعل مثل: التقبيل، والمداعبة، والسعي لرعاية الطفل، والمساندة له عند الحاجة" (سلامة، ١٩٨٧، ص٧٩)، أما الرفض الوالدي فيقصد به "غياب الدفء، والمحبة ويظهرهما: العدوان على الطفل، والعداء تجاهه، أو يظهر في صورة عدم المبالاة بالطفل، وإهماله، ويشير مفهوم العدوان والعداء إلى مشاعر الغضب والاستياء والكراهية الموجهة للطفل، في حين يشير مفهوم الإهمال – عدم المبالاة إلى انعدام الاهتمام الحقيقي بالطفل دون أن يكون هناك بالضرورة عدوان يقع على الطفل لأن الإهمال مجرد إغفال وتجاهل للطفل وللأمور التي يراها هو مهمة، وضرورية بالنسبة له (سلامة، ١٩٨٧، ص٨)، فالعديد من مظاهر التوافق أو سوء التوافق التي تظهر على سلوك الأفراد ومن ثم يتحقق لهم "النجاح أو الفشل" يمكن إرجاعها إلى نوع العلاقة الإنسانية التي سادت بين أفراد الأسرة، وإلى أساليب المعاملة الوالدية التي ينتهجونها في حياتهم. ومن جوانب النمو الأكثر تأثراً بأساليب المعاملة الوالدية النمو اللغوي والقدرة على الكلام والنطق؛فأنماط التعامل والتفاعل بين الأبوين والطفل تسهم في رفع معدلات اكتساب اللغة وتحسين الظروف الملائمة كي يحقق الطفل نمواً سليماً في ميادين ومجالات اللغة والكلام، وأشار الباحثون إلى أن اللجلجة Stuttering على سبيل المثال ترجع أساساً إلى مختلف الظروف الاجتماعية المضطربة التي يتعرض لها الطفل أثناء عملية التنشئة الاجتماعية لاسيما الظروف الأسرية وما تتضمنه من توترات أو صراعات، وخلافات بين الأبوين، وأساليب المعاملة الوالدية التي قد

تتسم "بالتسلط أو العقاب، أو اضطراب العلاقة بين الوالدين، وكذلك بينهما وبين الطفل فضلاً عن التفرقة في المعاملة بين الأبناء" (الشخص، ١٩٩٧، ص٢٩٢).

وهذا يؤكده جانجوا وكيل (Janjua & Kyle, 2002) فإنّ تأخر الكلام، وبطأه قد يسهم في حدوثهما أساليب التفاعل بين الأبوين أو أحدهما مع الطفل، واستخلص جيمسون (Jamieson, 1995) عدة حقائق من خلال مراجعة شاملة للدراسات والبحوث التي عنيت باستراتيجيات الأمهات التي تيسر التواصل والتفاعل بين الأمهات وأبنائهن في الفترة من ١٩٧٢ – ١٩٧٤ فوجد أن نمو الطفل اللغوي يعتمد وبدرجة كبيرة على تركيز انتباهه على موضوعات مختارة بعناية، وإمداده بالاستجابات المرتبطة بالموضوع، والسماح له بمرونة لكي يقوم بدوره في التفاعل والمشاركة لمدد زمنية تتدرج في كل من: الطول، والاتساع، والامتداد مع الحدب عليه، والرفق به، وتشجيعه كلما أنجز عملاً جيداً مما يعكس أسلوب الأم في المعاملة الوالدية مع الطفل،وعلى االرغم من أن هذا يتعلق بأمهات الصم فإنه لا يختلف كثيراً عن أمهات العاديين من الأطفال. وعن علاقة اضطرابات اللغة لدى الآباء والأمهات باضطرابات اللغة لدى الأبناء أجرى لويس وآخرون (Lewis, Freebarin, Hansen, Miscimarra, Tyenger & Taylor, 2007) دراسة هدفت إلى تقصى المهارات اللغوية واضطرابات النطق والكلام لا سيما اضطرابات الصوت لدى آباء وأمهات أطفال لديهم اضطرابات لغوية وعلاقة هذا بإصابة أبنائهم بالاضطراب نفسه؛ إذ شملت العينة ١٤٧ فرداً (٥٨ أبا و٨٩أما)، وأفادت تسجيلات النطق أنه يوجد لدى ما نسبته ١٥٪ من أفراد العينة اضطرابات في الأصوات، وأن ما نسبته ٨٪من الآباء لديهم تكرار لأحرف وكلمات ولديهم عسر في النطق، وأن معظم الآباء والأمهات كانوا أقل قدرة على القراءة ولديهم صعوبات إملائية وضعف واضح في اللغة، كما أن احتمالات إصابة أحد الأبناء باضطرابات النطق والكلام لدى هذه الأسر تتزايد بمعدل من ١–٩ وذلك لدى الأمهات، أما معدل الاحتمال لدى أبناء الآباء الذين يعانون من هذا الاضطراب فقد كان من ١–٤.

ومن الباحثين من يولي أهمية خاصة للعوامل والسمات الشخصية عند دراسة اضطرابات النطق والكلام، على نحو ما أظهرته نتائج الدراسات التي أجريت حول هذه المتغيرات في علاقتها بالكلام: فمثلاً "هناك تأثير للعجز اللغوي، ولاضطرابات الكلام في الاتزان النفسي للشخص فيثير هذا الضعف أو العجز انفعالات قلق التواصل مع الآخرين، أو الرهاب الاجتماعي، وتجنب المواقف الكلامية في محيط اجتماعي ؛ بل قد يؤدى الضعف، أو العجز عن استخدام اللغة الشفهية إلى انخفاض الأداء الأكاديمي".(McInnes, Fung, Manassis, Fiksen baum & Tannock, 2004, p. 309).

إن اضطراب قدرة الفرد على التواصل الناجح مع من حوله، وانخفاض قدرته على مواجهة المواقف التي تتطلب تفاعلاً اجتماعياً ناجحاً، ووجود اضطرابات في نطقه وكلامه، أو استرساله في الحديث، وإشفاقه من تقييم الآخرين له تقييماً سلبياً بناء على هذه الفكرة التي كونها هو عن نفسه على نحو غير واقعي يمثل سببا مهماً في نفوره من المواقف الاجتماعية مما قد يسلمه إلى تفضيل العزلة، والوحدة، والبعد عن الناس مما يدخله في التحليل الأخير إلى دائرة الاكتئاب المفرغة.وفي مجال العلاقة بين القلق والكلام فإن هناك نوبات من الشعور بالقلق تتزامن مع المواقف التي تستدعى من الفرد التفاعل والتواصل مع الآخرين لا سيما تلك المواقف التي تعتمد على الحديث والكلام، وفي هذا السياق قام جولدمان وآخرون (Goldman, Hargreve, Hillman & Gress, 1996) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الضغوط والقلق والشكاوى من الأعراض الجسدية لدى الإناث مع اضطرابات استخدام الصوت، وتكونت العينة من مجموعتين الأولى (ن = ٢٧) من الإناث البالغات اللائي يعانين من اضطرابات في عقد الأحبال الصوتية، والثانية (ن = ١٧) من الإناث البالغات اللائي ليس لديهن تاريخ مرضي له صلة باضطرابات الصوت،وأظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة بين المجموعتين في كافة المتغيرات لصالح مجموعة المريضات.

وفي السياق ذاته هدفت دراسة ماهر وتورسيان (Mahr & Torosian, 1999) إلى دراسة العلاقة بين كل من: القلق والرهاب الاجتماعي بالتلعثم لدى عينة ممن يعانون من التلعثم (ن = ٢٢) ومقارنتهم مع مجموعة ضابطة لا يعانون من هذا الاضطراب (ن = ٢٢)، وأظهرت النتائج أن عينة المتلعثمين لديهم قلق اجتماعي وسلوك تجنبي أعلى من المجموعة الضابطة،وأن عينة المتلعثمين لديهم شعور بالتعاسة الاجتماعية أقل وتجنب أقل ومخاوف من التقييم السلبي أقل من المجموعة الضابطة ولكن لديهم مؤشرات محددة من الرهاب الاجتماعي ومؤشرات على الرهاب من الأماكن المفتوحة مقارنة بالمجموعة التي تعانى من الرهاب الاجتماعي، وعموما قرر المتلعثمون أن لديهم مخاوف مرتبطة بالكلام كنمط أولى من المخاوف،وأظهرت النتائج أن المتلعثمين لا يعانون من الرهاب الاجتماعي ولكن بعضا من هؤلاء ربما يتجنبون المواقف الاجتماعية بسبب الخوف من التلعثم.وفي منحى آخر هدفت دراسة كورنويل وآخرين (Cornwell, Johnson, Beoardi & Grillpn, 2006) إلى دراسة استشراف الكلام أمام جماهير في إطار موقف واقعي عملي وعلاقته بسمة القلق الاجتماعي والإشفاق من التفاعل لدى عينة من الراشدين (ن= ٤٥) منهم ٢٤ من الإناث، ٢١ من الرجال، وأظهرت النتائج أن سمة القلق الاجتماعي لها ارتباط وثيق بجودة الكلام في حين أن القلق العام كسمة ليس له هذه العلاقة، كما أثار إدماج الفرد في موقف يتحدث فيه إلى جمهور

حقيقي بطريق مفاجئة ردود فعل جسمية عنيفة، كما أن تخيل المواقف يختلف اختلافا جوهريا عن المواقف الفعلية الحقيقية في إثارة الرهاب الاجتماعي ومن ثم جودة الكلام.

ومن المتغيرات التي تنبه لها الباحثون مؤخرا في مجال اضطرابات الكلام ما يطلق عليه رهاب الكلام Speech phobia الذي يقصد به مخاوف غير عقلانية من مواجهة الفرد لآخرين مستمعين لحديثه مما يعوق قدرته على الحديث الجيد والتواصل الفعال مع الآخرين؛ فالمتحدث الجيد يحتاج إلى درجة من الثقة، والقدرة على مواجهة الجماهير، والتأثير فيها، ومعظم البشر يحتاجون إلى مخاطبة الآخرين سواء: في المدرسة، أو عند التخرج، وهناك بعض المهن التي تتطلب من الشخص أن يقف متحدثاً أمام غيره وهناك من يحسن مواجهة الآخرين من خلال الكلام وهناك من لا يحسن ذلك مما يشعره بالاضطراب على نحو يشل حركته، ويحد من قدرته على التواصل مع الآخرين، بل قد يؤدى هذا الاضطراب إلى انقطاع الشخص عن الدراسة أو العمل لفترات،فهؤلاء الأشخاص إذا أجبروا، أو كانوا مضطرين للحديث أمام الآخرين فإنهم يعانون من العذاب والألم الشديدين لاسيما إن لم يكن هناك مهرب من الكلام أمام الآخرين، وأظهرت دراسة (Mahr & Torosian, 1999) أن من يعانون من التلعثم Stuttering لديهم مخاوف مرتبطة بكلامهم، ويعانون من خوف مبالغ فيه من التقييم السلبي من قبل الآخرين مما قد يقلل من مكانتهم،أو يؤدي إلى انتزاع مزايا كانت لهم.

كما أظهرت دراسة يتل وآخرون (Tillfors, Furmark, Marteimsdottir & Fredrikson, 2002) أن ما يتوقعه الفرد عن أدائه في مخاطبة جمهور من المستمعين،وانتظاره لدوره في هذه المواجهة قد يؤدى إلى تغيرات فسيولوجية وانفعالية على نحو يمكن قياسه من خلال رسم المخ، والتحاليل الطبية ومؤشراتها الدالة على حدوث تغيرات عصبية تدل على توتر، وقلق، وهذا ما أكدت عليه– أيضاً– دراسة (Cornwell et al, 2006) من أنه توجد علاقة ارتباطية عكسية بين القلق الاجتماعي وجودة الكلام. وبحث هوفمان وآخرون (Hofman, Gerlach & Roth, 1997) اضطرابات كل من: السلوك،والنظر إلى وجوه المستمعين أثناء مخاطبة الجماهير من خلال بعض الأنواع الفرعية من الرهاب الاجتماعي وبحث مدى إمكانية التنبؤ بالرهاب الاجتماعي من خلال هذه المتغيرات، وشملت العينة ٢٤ شخصا ممن يعانون من الرهاب الاجتماعي عند الحديث كخطباء (المجموعة التجريبية) و٢٥ شخصا لا يعانون من هذا النمط من الاضطرابات (المجموعة الضابطة)، وأظهرت النتائج أن الرهاب الاجتماعي المعمم كان أكثر ارتباطا بالقلق العام وسلوك تجنب النظر في

عيون المخاطبين. كما كان من يعانون من الرهاب الاجتماعي (المجموعة التجريبية) أكثر توترا، وتوقفا عن الكلام ويمضى وقت طويل قبل الدخول في مناقشة أو استرسال في الحديث مقارنة بالمجموعة الضابطة،واستخلص الباحثون أن الرهاب الاجتماعي يميل إلى التحول إلى اضطراب في الانتباه والتحسس من المهام التي تتطلب خطابا مع الآخرين.

ومن ثم فالمواقف الاجتماعية التي تتطلب من الشخص أن يتحدث في جمع من البشرقد تجعله مشفقاً من الظهور أمام حشد من الناس.بمظهر فاقد القدرة على الكلام أو التأثير فيهم، ويخشى من تقييمهم السلبي له مما قد ينعكس في – من وجهة نظره – على شكل أضرار لاسيما إن كان من بين المستمعين من له مكانة مؤثرة على الشخص المتحدث، ومن هنا فقد تؤدى إثارة مشاعر الخوف المباغتة إلى ردود فعل لدى الإنسان تتسم بالقلق والرهبة التي قد يتم تعزيزها وفق ضوابط ومحددات مختلف حولها بين الباحثين لتتحول إلى اضطراب يعانى منه الشخص، ومن هذه المواقف إقحام الشخص في موقف اجتماعي يطلب منه إلقاء كلمة أمام حشد من الناس مما يحفز النواحي العصبية النفسية الجسمية Neurophysiologic على نحو فارق لدى من يعانون من الرهاب الاجتماعي،وتتراوح المؤشرات الفسيولوجية المصاحبة للقلق من إلقاء كلمة في حشد من الناس ما بين تزايد في معدل ضربات القلب، وازدياد في معدل استجابة الجلد الجلفانية مروراً بخلل في ضغط الدم وانتهاء بالغثيان،والدوار، والرغبة الجامحة في الهرب،ومن هنا يرى (Bogels & Mansell, 2004) أن سبب حدوث الرهاب الاجتماعي وما ينتج عنه من رهاب من التواصل الكلامي مع الآخرين هو التحريف في تحديد أسباب المشكلات مما يؤدى إلى ارتفاع معدل القلق الاجتماعي، ومع ارتفاع معدل القلق الاجتماعي يميل الشخص إلى إظهار تحيزات سلبية اجتماعية في تجهيز الإشارات التي تدل على التقييم السلبي،وهذه الإشارات تأخذ منحنىً إدراكياً فيحدث تحيز في الانتباه والاهتمام المفرط بالإشارات الفسيولوجية الداخلية، وما ينتج عنها من تفسيرات سلبية للأحداث الاجتماعية والمواقف الاجتماعية عموما.

وفي مجال التنبؤ باضطرابات النطق والكلام أجرى يايرا وآخرون (Yairi, Ambrose, Paden & Throaneburg, 1996) دراسة هدفت إلى دراسة العوامل القادرة على التنبؤ بكل من: بقاء التلعثم لدى الأطفال أو تلاشيه من خلال دراسة طولية لعينة من أطفال المدرسة الابتدائية عددهم ١٠٠ طالب يعانون من التلعثم على مدار السنوات السابقة، وتمت مقارنتهم بعينة أخرى من نفس السن والصف الدراسي ولكن لا يعانون من التلعثم عددهم ٤٥ طفلا يمثلون المجموعة الضابطة،وأظهرت النتائج حدوث تحسن لعدد ٣٢ طفلا من

المجموعة التجريبية في حين بقي ٣٤ طفلا يعانون من التلعثم، وأن ٣٢ طفلا حدث لهم تحسن مبكر وسريع،كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين في كل من:الطلاقة والسمات الصوتية للكلام والمهارات الشفوية لصالح من حدث لهم تحسن تدريجي أو مبكر،كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كافة مظاهر الكلام السابق ذكرها لصالح المجموعة الضابطة، وأن العوامل المنبئة بالتلعثم وبقائه ملازما للشخص تتمثل في:متى بدأ التلعثم، وعلاقة الطفل بوالديه ومعاملتهما له، وما قدم من علاج مبكر، ومدى تقبل المحيطين له.

مما سبق يمكن استخلاص عدة نقاط مهمة هي

١- أن الدراسات العربية قليلة فيما يتعلق باضطرابات النطق والكلام وما يتعلق بها من السمات الشخصية.

٢- أن الدراسات التي عرضت أظهرت وجود علاقات ارتباطية بين العوامل أو المتغيرات الشخصية (ضيقا أو اتساعاً) مع اضطرابات النطق والكلام.

٣- حصرت العوامل أو المتغيرات الشخصية في عدد محدود من العوامل المنفردة كالقلق والضغط النفسي كما في دراسة جولدمان وآخرون (Goldman et al., 1996) أو الرهاب الاجتماعي كما في دراسة تيل فورس وآخرين (Tillfors et al., 2002) وظل الاكتئاب والقلق ورهاب الكلام والمعاملة الوالدية مجتمعين بعيدين عن اهتمام معظم الباحثين على الرغم من أن الأطر النظرية توضح ما لهذه المتغيرات من دور مشارك في علاج هذه المشكلة أو تفاقمها.

٤- لم تعن الدراسات باضطرابات الكلام على نحو متكامل أو شبه متكامل إذ قصرت جهودها على نوع واحد من هذه الاضطرابات أو على نوعين على الأكثر، وظلت أنواع أخرى لا تقل أهمية بعيدة عن الاهتمام فمثلاً دراسة جولدمان (Goldman et al., 1996) اقتصرت على اضطرابات الصوت.

٥- وفي مجال تشخيص اضطرابات الكلام كان يعتمد على وسائل متعددة فقد اعتمدت بعض الدراسات على طلاب الدراسات العليا للقيام بهذا الأمر (الشخص، ١٩٩٧)، أو التقارير الذاتية التي يقدمها من يعانى من هذه الاضطرابات أو المقابلات الفردية التي يجريها طلاب يدرسون مقرراً تمهيدياً في علم النفس (Snowling et al., 2006) أو عبر مواقع الإنترنت التفاعلية (Allard, & Williams, 2008) و لم تضع الدراسات في الاعتبار عند تشخيص اضطرابات النطق والكلام لدى عينات من طلاب المدارس التقارير التي يقدمها المعلم المقيم مع الطلاب في الصف الدراسي الذي يوجد فيه الطالب ويتفاعل معه لمدة فصل

دراسي كامل وربما فصلين كاملين لا يقل أي منهما عن ١٦ أسبوعاً إذ لا توجد دراسة واحدة عنيت بأخذ هذا الإجراء بعين الاعتبار.

مشكلة الدراسة

التواصل بين البشر يتطلب توافر قدر من الكفاية التواصلية اللغوية بنوعيها:الكتابي والكلامي،والكلام أكثر استخداما من الكتابة.ويمر طلاب المرحلتين الدراسيتين:الابتدائية والمتوسطة بمرحلتين نمائيتين متمايزتين هما: مرحلتا الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة،ويحتاج الطلاب في هاتين المرحلتين لمهارات التواصل مع الآخرين بالمدرسة وخارجها ويؤدي القصور في النطق والكلام إلى الحد من مقدرة الطالب على تحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية في التفاعل الاجتماعي الناجح، وتسهم بعض خصائص الشخصية في تكريس المشكلة أو التغلب عليها حسب نوع الشخصية ومحدداتها. ومن هذه الخصائص رهاب الكلام وما ينتج عنه من تجنب المواقف المرتبطة بالكلام (Mahr & Terosian, 1999) والقلق والاكتئاب (Goldman et al., 1996) والمعاملة الوالدية من جانب الأم ببعديها القبول –الرفض الوالدي (Jamieson, 1995). وقد لاحظ الباحث الحالي أثناء قيامه بالإشراف والمتابعة لطلاب التدريب الميداني للمرشدين الطلابيين بمدارس محافظة بيشة على مدار خمسة أعوام أن نسبة لا يستهان بها من الطلاب بالمرحلتين: الابتدائية والمتوسطة يعانون من اضطرابات في النطق والكلام، ويصاحب هذه الاضطرابات مظاهر الخوف والقلق والرهبة. ونظرا للقصور الواضح في إعداد بعض معلمي المرحلتين فيما يتعلق بالتعامل مع المشكلات السلوكية والنفسية للطلاب فإن الباحث لاحظ غياب القدرة على تشخيص اضطرابات النطق والكلام من جانب المعلم ناهيك عن قدرته على توجيه وإرشاد وعلاج تلك الاضطرابات، بل إن بعض المعلمين عن غير قصد يسهم بأسلوب خطأ في التعامل مع البوادر الأولى لاضطرابات النطق والكلام مما يسهم في تفاقم المشكلة وتعقدها.

ومن هنا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في دراسة العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام وبعض خصائص الشخصية، والفروق بين طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة في تلك الاضطرابات، ثم بحث مدى إمكانية التنبؤ باضطرابات النطق والكلام من خلال تلك الخصائص الشخصية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- دراسة اضطرابات النطق والكلام وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وذلك لأول مرة - في حدود علم الباحث - في هذه المنطقة من مناطق المملكة العربية السعودية.

٢- دراسة الفروق بين طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة الذكور في اضطرابات النطق والكلام بما يسمح بوضع أسس لتشخيص هذه الاضطرابات الكلامية وما يرتبط بها من خصائص شخصية.

٣- دراسة مدى إمكانية التنبؤ باضطرابات الكلام من خلال المتغيرات موضوع الاهتمام في الدراسة الحالية وتحديد أهم المتغيرات القادرة على التنبؤ لاستباق وقوع الاضطراب متى كان ذلك ممكنا لتحقيق الوقاية التي هي أحد أهداف الصحة النفسية.

فروض الدراسة

تتمثل في:

١- الفرض الأول: توجد علاقات ارتباطية دالة بين اضطرابات النطق والكلام وكل من المعاملة الوالدية والقلق والاكتئاب ورهاب الكلام لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

٢- الفرض الثاني: لا توجد فروق دالة بين طلاب المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة المتوسطة في اضطرابات النطق والكلام.

٣- الفرض الثالث: يسهم كل من المعاملة الوالدية والقلق والاكتئاب ورهاب الكلام في التنبؤ باضطرابات النطق والكلام لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

أهمية الدراسة

١- تعنى الدراسة الحالية بفئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة وهي فئة ذوي اضطرابات النطق والكلام والسمات الشخصية المرتبطة بهذه الاضطرابات لأول مرة - في حدود علم الباحث - في هذه المنطقة من مناطق المملكة.

٢- تعنى الدراسة الحالية ببحث اضطرابات النطق والكلام في ضوء تصنيف ثلاثي دلت البحوث على أهميته عند التصدي لدراسة هذه الاضطرابات، كما تم بحث هذه الاضطرابات من خلال تكامل بين مناحي بحثية متعددة هي: الوصفي المقارن والتنبؤي.

٢- تأخذ الدراسة الحالية بعين الاعتبار متغيرات الشخصية وسماتها ودورها في إحداث اضطرابات النطق والكلام.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من الطلاب الذكور فقط بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بعدد من مدارس محافظة بيشة بمنطقة عسير جنوب المملكة العربية السعودية في الفترة من ٩-١٠-٢٠٠٨ م وحتى ٢٠-٣-٢٠٠٩م وتلك حدود مكانية وبشرية وزمانية تجعل النتائج المستخلصة من الدراسة الحالية لا يمكن تعميمها إلا على مجتمعها الإحصائي والمجتمعات المماثلة لها.

مصطلحات الدراسة

اضطرابات النطق Articulation Disorders: يقصد بها فقدان الشخص القدرة على ممارسة الكلام بصورة طبيعية تتناسب مع عمره الزمني ويتمثل ذلك في صعوبة نطق الأصوات، أو تركيب الأصوات مع بعضها لتكون كلمات مفهومة، أو تركيب الكلمات في صورة جمل مفهومة، أو استخدام الكلام بصورة فاعلة في عملية التواصل مع الآخرين وهذا التعريف اختصر اضطرابات الكلام في اضطرابات النطق،ولذا فإن الباحث يرى أن اضطرابات النطق تحديدا هي الصعوبات التي يواجهها الشخص عند القيام بعملية إنتاج الأصوات وإخراج الكلمات فتظهر على هيئة حذف، أو إبدال، أو تشويه، أو إضافة مما يعوق قدرته على التواصل الفعال مع الآخرين.

اضطرابات الكلام Speech Disorders: هي اضطرابات إنتاج الكلام والتي تتضمن اضطرابات النطق، واضطرابات الصوت، واضطرابات الكلام، والطلاقة Stuttering (الشخص ١٩٩٧، ص٣٤٥)، وهناك من يرى أن اضطرابات اللغة تشير إلى "الاضطرابات المتعلقة باستقبال اللغة (فهمها) أو التعبير بها، ومن ثم الاضطرابات المتصلة بالتتابع اللغوي". (يوسف، ١٩٩١: ١٧١)، واضطرابات الكلام تشير إلى مشاكل في مجال الاتصالات وما يتصل بها من أمور تتعلق بالنطق والتعبير الشفوي. (Hamaguchi, 1995). ويرى الباحث أن اضطرابات الكلام هي:وجود خلل في كلام الشخص وحديثه يحد من التواصل الجيد مع الآخرين في المواقف التي تتطلب كلاما شفويا مما يجعل الشخص المضطرب كلاميا يشعر بالحرج والضيق والإشفاق من تلك المواقف مما يدفعه إلى تجنبها.

الاكتئاب Depression: يرى بيك في غريب (١٩٩٣، ص٥٢) أن الاكتئاب حالة تتضمن "تغير المزاج مثل وجود مشاعر بالحزن وبالوحدة واللامبالاة ومفهوم سالب عن الذات متزامن أو مصاحب لتوبيخ الذات وتحقيرها ولومها ورغبات في عقاب الذات مع الرغبة في الهروب والاختفاء والموت وتغيرات في النشاط كما تبدو في صعوبة النوم، وصعوبة الأكل،

وتغيرات في مستوى النشاط و في نقص أو زيادة في النشاط، ويرى الباحث أن الاكتئاب هو "اعتلال في الحالة المزاجية للشخص يتسم بسيطرة انفعالات الحزن والشعور بالأسى أو الندم على ما مضى ونقص حاد في درجة الاستمتاع بالحياة ذاتها مع انخفاض الكفاءة العقلية والبدنية تظهر من خلال تجنب القيام بسلوكيات كانت محببة فيما مضى وتستمر هذه الحالة غالبا لمدة زمنية ليست قصيرة.

القلق Anxiety: هو انفعال غير سار، وشعور مكدر بسبب توقع تهديد مصحوب بمشاعر الشك والإشفاق ليس لها ما يبررها من الناحية الموضوعية ومعتقدات محرفة بلا أساس منطقي تبنى عليه، ويصاحبه مؤشرات فسيولوجية من قبيل العرق الغزير و شحوب الوجه والتململ، والضيق، والرغبة في الهرب على نحو يحد من قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين ومن قدرته على الاستمتاع بحياته (عبد الخالق، ١٩٩٤). ويرى الباحث الحالي أن القلق في الدراسة الحالية يقصد به شعور بالتوتر والضيق ينتاب الفرد بلا مقدمات تصاحبه استجابات فسيولوجية وسلوكية قد تدفع بالفرد لمحاولة الهرب من الموقف أو تجنبه ابتداء مما ينعكس سلبا على درجة شعوره بالراحة والتمتع بالحياة على النحو الذي كان يشعر به في السابق.

رهاب الكلام Speech phobia: يرى الباحث أنه مخاوف غير عقلانية مرتبطة بالحديث أو الكلام أمام الآخرين فيرى الشخص أن الموقف الكلامي مهدد لكينونته، ويعتقد بنقص قدرته على التأثير فيمن يستمعون إليه ويؤثر كل ذلك في قدرته على الكلام ومدى كفاءته وقد يدفعه هذا إلى تجنب المواقف التي يتوقع أن يجبر فيها على الكلام.

المعاملة الوالدية Parental styles: هي الطرق والاستراتيجيات التي يتبعها الوالدان أو من يقوم مقامهما في أغلب المواقف في التعامل مع الأبناء من أقوال وأفعال تعكس معتقداتهم وقناعاتهم واتجاهاتهم فيما يتعلق بتربية وتهذيب الأبناء" (إبراهيم،٢٠٠٨، ص٨٠).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تكونت العينة من ٧٢٦ طالباً من عدد من مدارس مدينة بيشة بالمنطقة الجنوبية بالسعودية: منهم ٣٥٤ طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي تراوحت أعمارهم مابين ١١,٣٢،و ١٢,٤٩ سنة.بمتوسط عمر زمني مقداره ١٢,٠٣ وانحراف معياري مقداره ١,٨٩، و٣٧٢ طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط تراوحت أعمارهم ما بين ١٥,٠٠ سنة و ١٦,٤٤ سنة.بمتوسط عمر زمني مقداره ١٥,٨٨ سنة وانحراف معياري مقداره ٢,٠٤.

أدوات الدراسة

١- قائمة ملاحظة اضطرابات النطق والكلام من إعداد الباحث (إبراهيم، ٢٠٠٨) هي قائمة مكونة من ٢٥ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية، وتم تحديد هذه الأبعاد بناء على التوجه النظري الذي تبناه الباحث والذي سبق عرضه في أثناء مقدمة الدراسة الحالية وإطارها النظري، وهذه الأبعاد، وعباراتها موزعة على النحو الآتي في صورتها النهائية: اضطرابات الصوت ١٠ عبارات، واضطرابات النطق ٨ عبارات، واضطرابات الطلاقة ٧ عبارات، وتقدم القائمة للملاحظ ليحدد درجة انطباق العبارة على الملاحَظ من خلال ثلاثة اختيارات هي "كثيراً، أحياناً، نَادراً"، ويعطى لكل اختيار درجة وفق التقدير التالي (١، ٢، ٣)، وبذلك تكون أعلى درجة هي ٢٥ × ٣ = ٧٥ تدل على أعلى درجة من مهارات النطق والكلام، وأدنى درجة ٢٥ تدل على أدنى درجة من مهارات النطق والكلام، وتم التحقق من الصدق بعرض القائمة على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسمي: التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد بالسعودية، الذين يشرفون على طلاب التربية الميدانية في المدارس الابتدائية والمتوسطة، و تم تعديل بعض العبارات بناء على ملاحظات بعض المحكمين، وعدّلت طريقة عرض المفردات بحيث تكون كلها في الاتجاه الموجب بدلاً من أن يكون بعضها في الاتجاه السالب تيسيرا على الملاحِظين للطلاب، ولمزيد من الضبط تم اتباع الإجراء الآتي: قام الباحث الحالي ومدرس اللغة العَربية والمشرف على التربية الميدانية بملاحظة عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي (ن = ٥٠)، وقام الثلاثة بملاحظة كل طالب في أثناء حديثه وكل ملاحِظ أعد نفردًا استمارة عن كل طالب ثم صُححت الاستمارات وحسب لكل طالب ثلاث دَرجات، ثم حسب معامل الارتباط بين هذه التقديرات فكان معامل الارتباط بين درجات المحكمين الثلاثة يتراوح ما بين ٠,٧٩ ٠,٩٦ وهو معامل ذو دلالة عالية، وتم التحقق من التماسك الداخلي للقائمة من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية والجدول رقم (١) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول رقم (١)
قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية على قائمة ملاحظة اضطرابات النطق والكلام

م	البعد	معامل الارتباط
١	اضطرابات الصوت	٠,٦٩**
٢	اضطرابات النطق	٠,٧٥**
٣	اضطرابات الطلاقة	٠,٨٩**

ن= ٢٠٠ ** دال عند مستوى أكبر من ٠,٠١

من الجدول السابق يتبين أن القائمة تتمتع بالتماسك الداخلي فجميع معاملات الارتباط ذات دلالة عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١ كما تم التحقق من الصدق من خلال التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis، والتدوير المتعامد Varimax تم التوصل إلى وجود ثلاثة عوامل تفسر مجتمعة ما نسبته ٨٣,٦٨٪ من التباين الكلي: العامل الأول=٦٠,٤٪، والعامل الثاني =١٢,١٩٪، والعامل الثالث=١١,٠٨٪) وكانت التشبعات الدالة وفق محك جليفورد (±٠,٣) تتراوح مابين ٠,٦٤ و ٠,٨٥ ويمثل العامل الأول: سلامة نطق الأصوات ومناسبة الصوت للموقف، والعامل الثاني:نغمات الصوت وعلاقته بالموقف الكلامي، والعامل الثالث: الطلاقة في الكلام والثقة بالنفس.وتم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية فكانت تتراوح قيمه ما بين ٠,٦٧ و ٠,٧٩ وهي قيم تدل على ثبات مرتفع للقائمة، كما تم حساب معامل الارتباط بين نصفي القائمة فكان معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان –براون =٠,٩٢ وهو معامل دال عند مستوى أكبر من ٠,٠١كما تم حساب الثبات من خلال إعادة التطبيق على عينة مكونة من ٢٠٠ طالب من طلاب المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة بفاصل زمني مقداره ٣ أسابيع فكان معامل الارتباط بين درجات الطلاب بعد استبعاد من تخلفوا عن التطبيق الثاني (ن=١٨٤) هو ٠,٨٨ وهو معامل دال عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١.

٢- اختبار القلق العام كسمة للأطفال والمراهقين من إعداد الباحث (إبراهيم، ٢٠٠٨) وهو اختبار يتكون من عشرين عبارة يجاب عنها من خلال مدرج رباعي تنطبق تماماً، تنطبق أحياناً، لا تنطبق غالباً، لا تنطبق نهائياً، وأعد الاختبار ليناسب كلاً من مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة والوسطى، وتم تحديد أبعاد الاختبار من خلال استقراء كل من: الأطر النظرية التي تناولت القلق بالدراسة، والاختبارات والمقاييس التي عنيت بقياس القلق (كاستانيدا وكاندلس، ١٩٨٧؛ عبد الخالق،١٩٩٤) على سبيل المثال، وما جاء في الدليل الإحصائي لتشخيص الأمراض النفسية والعقلية الأمريكي في نسخته الرابعة (DSM IV, 1994)، والتي جاءت في الأبعاد التالية:مؤشرات فسيولوجية، والرغبة في الهروب، وتجنب المواقف، وصعوبات في النوم، والحديث مع الذات، والضيق والكدر وفقدان الشعور بالمتعة. وصياغة العبارات موزعة على الأبعاد السابقة،وتم التحقق من صدقه من خلال حساب الصدق التجريبي فتم حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة التقنين (ن = ٢٠٠) على الاختبار الحالي ودرجاتهم على اختبار القلق العام من إعداد (كاستانيدا و كاندلس، ١٩٨٧)

فكان معامل الارتباط يساوي ٠,٧٩ وهو معامل دال عند مستوى أكبر من ٠,٠١، وتم التحقق من التماسك الداخلي للاختبار من خلال حساب معاملات ارتباط درجات عينة التقنين على كل مفردة مع الدرجة الكلية والجدول رقم (٢) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول رقم (٢)
قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي على اختبار القلق

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٧٦	٦	**٠,٨٢	١١	**٠,٧٦	١٦	**٠,٧٥
٢	**٠,٧٧	٧	**٠,٧٧	١٢	**٠,٨	١٧	**٠,٧٣
٣	**٠,٧١	٨	**٠,٧٣	١٣	**٠,٧٩	١٨	**٠,٨١
٤	**٠,٧٦	٩	**٠,٧٨	١٤	**٠,٧٧	١٩	**٠,٧٧
٥	د٠,٧٨	١٠	**٠,٨	١٥	**٠,٨٣	٢٠	**٠,٧٨

ن=٢٠٠ ** دال عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١

من الجدول السابق يتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١ أي أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي ٠,٠١، كما تم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار فكان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان– براون يساوي ٠,٨٣ وهو معامل دال عند مستوى أكبر من ٠,٠١، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين في مرتي التطبيق بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع،وبعد استبعاد من تخلفوا عن التطبيق الثاني (ن النهائية =١٨٤) وُجِدَ أنّ معامل الارتباط يساوي٠,٧٩ وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى أكبر من ٠,٠١، كما حسب معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل فكان =٠,٨٧ وهو معامل يدل على ثبات مرتفع.

٣– اختبار رهاب الكلام للأطفال والمراهقين من إعداد الباحث (إبراهيم، ٢٠٠٨) وهو اختبار يشتمل على ٢٠ عبارة كلها في الاتجاه الموجب يجاب عنها بواحد من أربعة اختيارات تنطبق تماماً، تنطبق غالباً، تنطبق نادراً، لا تنطبق نهائياً وتدور العبارات حول خمسة أبعاد بناء على تحليل كل من: نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، وما جاء في الدليل الإحصائي الأمريكي للاضطرابات النفسية والعقلية في نسخته الرابعة (DSM IV, 19940)، وهذه الأبعاد تتعلق بما يشعر به الفرد عندما يواجه موقفاً يطلب منه فيه الكلام من مؤشرات فسيولوجية، وانفعالية و سلوكية ممثلة في الرغبة في الهروب، وسلوك التتجنب لهذه المواقف، ومعتقدات لا عقلانية محرفة. وتشير أقصى درجة (٤ × ٢٠) = ٨٠ إلى أعلى درجة من الرهاب عند الكلام، وتشير الدرجة الدنيا (١ × ٢٠) = ٢٠ إلى التحرر من رهاب

الكلام، و تم التحقق من صدق الاختبار من خلال: صدق المحكمين فعرضت القائمة على خمسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس بكلية التربية في جامعة الملك خالد وأبقى على العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق ٨٥ ٪ و لم تحذف أيّة عبارة وفق هذا المحك، وعدّلت صياغة بعض العبارات، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للاختبار فتم حساب معامل ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للاختبار والجدول رقم (٣) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

الجدول رقم (٣)
قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية على اختبار رهاب الكلام

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٩	٦	**٠,٧٢	١١	**٠,٦٦	١٦	**٠,٦٧
٢	**٠,٦٤	٧	**٠,٨١	١٢	**٠,٧٥	١٧	**٠,٧٩
٣	**٠,٦١	٨	**٠,٦٤	١٣	**٠,٧٢	١٨	**٠,٦٥
٤	**٠,٦٥	٩	**٠,٧٨	١٤	**٠,٧١	١٩	**٠,٨
٥	**٠,٧٨	١٠	**٠,٦٦	١٥	**٠,٧٧	٢٠	**٠,٦٧

ن= ٢٠٠ ** دال عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١

من الجدول السابق يتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة عند مستوى أكبر من ٠,٠٠٠، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على الاختبار الحالي ودرجاتهم على مقياس ليبفتز للقلق الاجتماعي Liebowitz Social Anxiety Scale LSAS وهو مقياس وضعه "ليبفتز" لقياس القلق الذي ينتاب الفرد في المواقف ذات الطابع الاجتماعي وترجمه وقننه في البيئة العربية إبراهيم (٢٠٠٨) فكان معامل الارتباط يساوي ٠,٨٤ وهو معامل دال عند مستوى أكبر من ٠,٠١، كما تم التحقق من الثبات من خلال طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره ٣ أسابيع وكان معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين في مرتي التطبيق يساوي ٠,٨٩ وهو معامل دال عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١، كما تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاختبار فكان بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون يساوي ٠,٨٥ وهو معامل ذو دلالة عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١.

٤- مقياس الاكتئاب الصورة (د) للصغار (CDI) من إعداد ماريا كوفاكس، وأعده للعربية غريب (١٩٨٨) واستعين في الدراسة الحالية بالنسخة العربية الفصيحة. وفي دراسة مستقلة لغريب تبين أن هناك قدراً كافياً من التكافؤ بين الصورة العامية والصورة الفصحى للمقياس،و استعان الباحث في الدراسة الحالية بالصورة الفصحى التي تتكون من ٢٧ مجموعة من العبارات تقيم وجود أعراض الاكتئاب وتتكون كل مجموعة من ثلاث عبارات تتدرج من

صفر – ٢ في اتجاه زيادة العرض وتتراوح الدرجة على المقياس بين صفر، ٥٤، و فيما يتعلق بالصدق والثبات فقد استخدم المقياس على نطاق واسع في مصر، والإمارات وتبين تمتعه بمؤشرات صدق جيدة فقد ثبت صدقه تلازمياً مع كل من: القلق، وصورة أخرى من مقياس الاكتئاب BDI غريب عبد الفتاح (١٩٩٥)، أما الثبات فتم التحقق منه من خلال عدة طرق سواء في مصر، أو الإمارات منها: إعادة التطبيق، والاتساق الداخلي، ومعامل ألفا (غريب، ١٩٨٨، ص١٦).وكانت النتائج تؤكد تمتع المقياس بمعدلات ثبات مرتفعة. وقام الباحث الحالي بحساب الصدق التجريبي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة التقنين (ن=٢٠٠) على المقياس الحالي ومقياس الاكتئاب من إعداد إبراهيم الشافعي (٢٠٠٨) فكان معامل الارتباط =٠,٧٤ وهو معامل دال عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١، كما تم التحقق من الثبات من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره ٣ أسابيع وبعد استبعاد من تخلفوا عن التطبيق الثاني (ن النهائية=١٨٤) كان معامل الارتباط بين درجات الطلاب في مرتي التطبيق هو ٠,٨ وهو معامل دال عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١.

٥– استبيانة المعاملة الوالدية للأطفال: القبول– الرفض الوالدي Scale Parental Styles من إعداد Ronner ومن تقنين سلامة (١٩٨٨) وهو اختبار يعتمد على التقرير الذاتي ويهدف إلى التقدير الكمي لمدى ما يدركه الأطفال من قبول،أو رفض من قبل والديهم،أو من يقوم مقامهما، وهو مكون من ٦٠ عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي: الدفء –المحبة المدركة ٢٠ عبارة، والرفض المدرك غير المحدد ١٠ عبارات،والعدوان –العداء المدرك ١٥ عبارة، واللامبالاة –الإهمال ١٥ عبارة. ويدل بعد الدفء– المحبة المدركة على القبول، أما الثلاثة الأخرى فتمثل الرفض الوالدي، ويحدد الطفل موقفه مما يعرض عليه من عبارات من خلال أحد الاختيارات الأربعة التالية: دائما –أحيانا –نادرا– أبدا، وتصحصح الاستجابات في ضوء اتجاه العبارة،وللاختبار مؤشرات صدق وثبات جيدة في البيئة الأمريكية، وقامت معدة الصورة العربية بحساب الصدق من خلال الاتساق الداخلي على مستوى الأبعاد الفرعية، وعلى مستوى الدرجة الكلية فتراوحت معاملات الارتباط ما بين ٠,٤٦ و ٠,٧٨ وهي معاملات ذات دلالة عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١، وأشار التحليل العاملي إلى وجود عاملين أساسيين للاختبار هما: القبول الوالدي المدرك، والقبول والدفء الوالدي، وقام الباحث الحالي بحساب الصدق التجريبي من خلال حساب معامل ارتباط درجات عينة من طلاب المدرسة الابتدائية (بالصف السادس ن=١٠٠) على مقياس المعاملة الوالدية المرتبطة بالدراسة والتحصيل من إعداد إبراهيم الشافعي (٢٠٠٨) مع درجاتهم على الاختبار الحالي فكانت قيمة معامل الارتباط تساوي ٠,٧٧ وهو معامل ذو دلالة عند مستوى أكبر من

٠,٠٠١ كما تم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ على مستوى درجة الأبعاد الفرعية فتراوحت قيم معامل ألفا مابين ٠,٨٥ و ٠,٩٢ وهي قيم تدل على معدل ثبات مرتفع. وقام الباحث الحالي بحساب الثبات من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في مرتي التطبيق فكان معامل الارتباط يساوي ٠,٨٨ وهو معامل ذو دلالة عند مستوى أكبر من ٠,٠٠١

الأساليب الإحصائية

استعان الباحث بالأساليب الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، واختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة غير متساوية العدد، وتحليل الانحدار المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول

نص هذا الفرض على وجود علاقات ارتباطية دالة بين اضطرابات النطق والكلام وكل من المعاملة الوالدية والقلق والاكتئاب ورهاب الكلام لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين اضطرابات النطق والكلام كدرجة كلية والمتغيرات موضوع الاهتمام، والجدول رقم (٤) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

الجدول رقم (٤)
معاملات الارتباط بين اضطرابات النطق والكلام ومتغيرات الدراسة موضع الاهتمام

البيان	القبول	الرفض	الاكتئاب	رهاب الكلام	القلق
الدرجة الكلية لاضطرابات النطق والكلام	٠,٠٧	٠,١٤- * *	٠,١	٠,٢٦*	٠,٢٦ * *

ن=٧٢٦ * دال عند ٠,٠٥ * * دال عند ٠,٠٠١

من الجدول السابق يتبين أنه توجد علاقات ارتباطية طردية ذات دلالة عند مستوى اكبر من ٠,٠٠١ بين اضطرابات النطق والكلام وكل من: القلق ورهاب الكلام، وتوجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين اضطرابات النطق والكلام والرفض الوالدي من جانب الأم، ولا توجد علاقة ارتباطية بين كل من: اضطرابات النطق والقبول الوالدي من جانب الأم، والاكتئاب. وهذه النتائج تؤدي إلى رفض الفرض الثاني جزئيا، وهذا يعني أن اضطرابات

النطق والكلام متمثلة في اضطرابات الأصوات، واضطرابات الجمل، واضطرابات الطلاقة ترتبط مع رهاب الكلام أي الإشفاق، والخوف من الحديث أمام الآخرين مما يدفع بالشخص إلى التلعثم واحتباس الصوت، وارتعاشه، والتنفس أثناء الكلام مرات متعددة مما يعوق الشخص عن الاسترسال في الحديث على نحو يعبر فيه عما يشعر به بكفاءة،ووضوح، ويساهم القلق العام، ومشاعر الحزن، والضيق في تفاقم المشكلة على نحو ينذر بوجود اضطرابات نفسية مصاحبة لاضطرابات النطق والكلام.ويسهم شعور الشخص بأن نطقه وكلامه لا يرقى إلى مستوى نطق وكلام أقرانه في جعله يشعر بالقلق والتوتر وعدم الرضا عن نفسه، كما تسهم المعتقدات الذاتية المحرفة وغير العقلانية في تكريس المشكلة وتفاقمها ؛إذ يعتقد الشخص بأن تقييم الآخرين له سيكون سلبيا، وستتأثر مكانته بينهم تبعا لذلك مما يسلمه في الأخير إلى تجنب تلك المواقف والهروب منها. وربما تحول الموقف إلى رهاب من المواقف التي يتوقع أن يخاطب فيها جمهورا من المستمعين.وأجريت بحوث أظهرت نتائجها أن الشخص الذي يعاني من القلق من مواقف الاتصال الاجتماعي وما يرتبط بها من كلام ومخاطبة الآخرين يظهر لديه تحيزات سلبية في تجهيز الإشارات والتجاوب معها مرتبطة بالتقييم السلبي له من قبل المستمعين ويعاني الشخص من إفراط في الانتباه للمؤشرات الفسيولوجية التي يستدعيها رهاب الكلام. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أظهرته نتائج دراسة (Goldman et al., 1996) من أن اضطرابات الصوت لها ارتباط موجب مع القلق العام، والضغوط النفسية، وأظهرت نتائج دراسة (Hofman et al., 1997) أن اضطرابات الطلاقة ترتبط بكل من الرهاب الاجتماعي ورهاب الكلام، وأنها مجتمعة ساهمت في إثارة مشاعر التحسس من المواقف الاجتماعية التي تتطلب مخاطبة الجمهور، وفي نفس السياق فإن دراسة (Mahr & Torosian, 1999) أظهرت أن التلعثم له علاقة ارتباطية موجبة بكلٍ من القلق الاجتماعي، والرهاب الاجتماعي، وفي مجال جودة الكلام أظهرت دراسة (Cornwell et al., 2006) وجود ارتباط سالب ودال بين جودة الكلام والقلق الاجتماعي إلاّ أن القلق العام كسمة لم تكن له هذه العلاقة،فشعور الفرد بالقلق من المواقف الاجتماعية، وسيطرة انفعالات الرهبة من الكلام أمام الآخرين لأسباب عضوية فسيولوجية أحياناً، ونفسية انفعالية أحياناً أخرى قد تدفع الفرد إلى أن يكون كلامه عييًّا، ويدل على خلل واضطراب.

ومما ظهر للباحث الحالي أثناء تطبيق الأدوات أن كثرة المواقف التنافسية المرتبطة بالتحصيل الدراسي والأنشطة التعليمية والعمل الفردي يؤدي إلى التوقعات السلبية لدى الطلاب لاسيما طلاب المرحلة المتوسطة في التعليم الذين بدأوا الدخول في المراهقة المبكرة.بما تحمله من تغيرات دراماتيكية سريعة وأظهر ت دراسة رانتا وآخرون (Ranta, Heino, Koivisto,

Tuomisto, Pelkonen & Marttunen, 2007) أن المرحلة الأشد ارتباطا بالرهاب من مخاطبة الجمهور وما قد ينتج عنه من عيوب في النطق والكلام هي الفترة من سن ١٠–١٦ سنة وأن نسبة من يعانون من هذه المخاوف من ٢–٣٪ من جملة المراهقين في بعض البيئات تصل إلى ٢٧٪

ولم تظهر النتائج وجود علاقة بين: القبول الوالدي من جانب الأم واضطرابات النطق والكلام، وهذه النتيجة ربما يفسرها أن الصورة المستخدمة من مقياس القبول / الرفض الوالدي خاصة بالأم فقط دون الأب فإذا علمنا أن العينة كلها من الذكور، وأن المجتمع يُعلّي من شأن الذكر على حساب الأنثى، وأن الطفل في سن الطفولة المتأخرة، وبدايات المراهقة يتوحد مع الأب من نفس الجنس فإننا قد نجد تفسيراً يوضح لماذا لم يكن للقبول الوالدي من جانب الأم هذه العلاقة؟، إلا أنه وفي المقابل أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين الرفض الوالدي من جانب الأم واضطرابات النطق والكلام. ويرى الباحث أن إدراك الطفل للرفض وشعوره به أيسر من القبول الوالدي الذي لا يكون مفاجأة ولا مستغربا لا سيما من جانب الأم ؛ فمظاهر ودلائل الرفض الوالدي الممثلة في النبذ والإهمال وربما العنف اللفظي أو البدني هي مظاهر لا تخفى على الطفل وخصوصا إذا صدرت عن الأم التي هي مصدر الحب والعطف الأول للطفل والمراهق ؛ بل والراشد الكبير،ومن هنا فإن الباحث يوصي بأن يتم تطبيق اختبار يقيس القبول /الرفض الوالدي (صورة للأب وصورة للأم) أو هما معاً على نحو يعزل التحيز للجنس من جانب الأبناء عند تضمين أية دراسة متغير القبول ـ الرفض الوالدي في المجتمع السعودي.

كما أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين اضطرابات النطق والكلام والاكتئاب فلم تصل قيمة معامل الارتباط إلى مستوى الدلالة المقبول وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن أفراد العينة مازالوا في مقتبل العمر ولم تتجذر مشكلة النطق والكلام في بنائهم النفسي بعد، ولم يتعرضوا للحرج من وجود هذه العيوب على النحو الذي يشكل لهم صدمة تمنعهم من التواصل مع الآخرين وتفضيل العزلة والوحدة على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية. ولكن ليس معنى ذلك أنهم لا يدركون أنهم في مأزق ؛ ولكن كل ما في الأمر أنهم لم يصلوا إلى درجة الاكتئاب المرضي الذي يتطلب علاجا، وربما لو كان المقياس المستخدم لقياس الاكتئاب مشبعا بعبارات تتعلق بمواقف تفاعل لفظي مع الآخرين لظهرت علاقة ما بين اضطرابات النطق والكلام والاكتئاب.

إن الباحثين المعنيين بدراسة العلاقات بين سمات الشخصية ومظاهر سوء التوافق لا سيما

التوافق الاجتماعي وما يحتويه من اضطرابات التواصل والتفاعل الكلامي مع الآخرين (Pinelse, Vogt & Orr, 2009) يرون أن هناك سمات تم بحثها والنتائج المستخلصة منها متناغمة مثل المقبولية والمرونة وهما عاملان من العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية، في حين أن العصابية والانبساطية لم تستقر النتائج بشأنهما على نحو يمكن تعميمه، ومازالت هناك أبعاد في الشخصية لم تلق عناية مناسبة من قبل الباحثين في علاقتها باضطرابات النطق والكلام خصوصا ورهاب الكلام عموما.

نتائج الفرض الثاني

ونص هذا الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة بين طلاب المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة المتوسطة في اضطرابات النطق والكلام"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة غير متساوية العدد، والجدول رقم (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول رقم (٥)
قيم (ت)لدلالة الفروق بين طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في اضطرابات النطق والكلام

		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	«ت»	مستوى الدلالة
اضطرابات الصوت	ابتدائي	٣٥٤	٢٣,٨١	٣,٤٨	٧,٣	٠,٠٠١
	متوسط	٣٧٢	٢١,٧١	٤,١٥		
اضطرابات النطق	ابتدائي	٣٥٤	٢٤,٣٦	٣,٥٥	١٤,٣	٠,٠٠١
	متوسط	٣٧٢	٢٠,٣٣	٤,٠١		
	ابتدائي	٣٥٤	١١,٠٨	٢,٥	٨,٦٢	٠,٠٠١
اضطرابات الطلاقة	متوسط	٣٧٢	٩,٩٦	٢,٠٧		
الدرجة الكلية	ابتدائي	٣٥٤	٥٩,٢٤	٨,١٧	١٥,٧٦	٠,٠٠١
	متوسط	٣٧٢	٥١,٩٩	٨,٨٨		

من الجدول السابق يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة بين طلاب المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة المتوسطة في كل من: اضطرابات الصوت (ت=٧,٣١)، واضطرابات النطق (ت=١٤,٣)، واضطرابات الطلاقة (ت=٨,٦٢)، والمجموع الكلي (ت=١٥,٧٦) لصالح طلاب المرحلة الابتدائية وهذه النتيجة تؤدي إلى رفض الفرض الثاني.

تعني تلك النتيجة أنه كلما تقدم الشخص في العمر، والمستوى الدراسي خفت حدّة هذه الاضطرابات على نحو ذي دلالة حتى لو لم يقدم لها علاج، ذلك أنه مع تزايد

خبرات التفاعل الاجتماعي بين الشخص والآخرين، واتساع دائرته وتزايد فرص المشاركة الاجتماعية، والترقي في التعليم تزداد ثقة الفرد في قدراته على الحديث والكلام الواضح؛ بل إن بعض أنواع الاضطرابات الكلامية تختفي مع مرور الزمن، وأشارت دراسة (Yairi, et al., 1996) إلى أن من يعانون من التلعثم من أطفال المدرسة الابتدائية و لم يقدم لهم علاج تحسن منهم ٣٢٪ تحسناً سريعاً ولكن ظل ٣٤٪ منهم يعانون من التلعثم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Reyan, 2001) من خلال دراسة طولية لأطفال في سن ما قبل المدرسة على مدار عامين، وأظهرت النتائج أن ما نسبته ٦٨,٢٪ تخلصوا من التلعثم دون علاج يذكر، أي أنه مع النمو، والتقدم في مراحل النمو فإن هناك عددا من الأشخاص يتخلصون من هذه الاضطرابات حتى لو لم يُقدم لهم علاج، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشخص (١٩٩٥) التي أظهرت نتائجها أن هناك علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة بين العمر الزمني واضطرابات الكلام لدى الأطفال في السن من ٤ – ١٢ سنة لصالح الأعمار الأقل، إلاّ أن العلاقة بين العمر الزمني والمرحلة الدراسية ليست خطية إذ ليس كل تقدم في السن والتعليم يلزم معه أن يحدث انخفاض، بل قد يحدث أحياناً ارتفاع أو انتكاس لاسيما في نهاية الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة حيث تقضي لوائح الدراسة في بعض المدارس بانتقال الطالب من المدرسة الابتدائية إلى مدرسة أخرى مستقلة متوسطة مما قد يفجر المشكلة ومن ثم تعاود الظهور؛ بل حدث ارتفاع مؤقت في نسبة انتشار الاضطرابات في سن المرحلة المتوسطة لاسيما الصفوف الأولى منها.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن طلاب المرحلة الابتدائية أكثر اضطرابا في النطق والكلام من طلاب المرحلة المتوسطة الذين هم في نفس المدرسة ويتلقون –تقريبا– نفس أساليب المعاملة داخل المدرسة ويعيشون نفس الظروف والجو التعليمي تحت إدارة واحدة؛ بل أكثر المدرسين يتوزع جدولهم الدراسي بين المرحلتين لاسيما الصف السادس الابتدائي الذي اقتصرت الدراسة الحالية على طلابه إلى جانب طلاب الصف الثالث المتوسط، وكثير من طلاب المرحلة الابتدائية يشاركهم إخوانهم الذين في المرحلة المتوسطة نفس المدرسة وهو إجراء متبع في السعودية لضم الإخوة في مدرسة واحدة.مما سبق من حيثيات فإن الفروق بين طلاب المرحلتين يفسرها أن طلاب المرحلة الابتدائية لم يصلوا إلى النضج الذي بلغه طلاب المرحلة المتوسطة الذين دخلوا في المراهقة، كما أن طلاب المرحلة الابتدائية مازال لدى بعضهم خصائص الكلام الطفولي وتهيب المواقف الاجتماعية لاسيما تلك التي تتطلب حديثا مباشرا للآخرين مقارنة بطلاب المرحلة المتوسطة الذين تتاح لهم المشاركة في أنشطة اجتماعية كثيرة بل ربما يقود أكثر هؤلاء الطلاب سيارة ويتحمل مسئولية إخوانه وأخواته في

الذهاب إلى المدرسة والعودة منها.

تلك العوامل متشابكة معا قد تسهم في تخفيف بعض مظاهر اضطرابات النطق والكلام لدى طلاب المرحلة المتوسطة عند مقارنتهم مع طلاب المرحلة الابتدائية لاسيما تلك الاضطرابات الناتجة عن نقص الفرص للمشاركة في الأنشطة الكلامية،أو تلك الاضطرابات الناتجة عن أسباب نفسية وليست عضوية.

نتائج الفرض الثالث

ونص هذ الفرض على أنه يسهم كل من المعاملة الوالدية والقلق والاكتئاب ورهاب الكلام في التنبؤ باضطرابات النطق والكلام لدى طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة،ولاختبار صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل انحدار متعدد Mullet Regression بطريقة Stepwise التي تعتمد على إجراء تحليل الانحدار من خلال إدراج أقوى المتغيرات قدرة على التنبؤ بالمتغير التابع أولا في نموذج التحليل، ثم في الخطوة التالية يتم إدراج ثاني أقوى المتغيرات إضافة للمتغير الأول وهكذا حتى يتم استيفاء كافة المتغيرات القادرة على التنبؤ ولا يتم تضمين المتغيرات ذات القدرة المنخفضة على التنبؤ بالمتغير التابع،وأظهرت النتائج وجود ثلاثة نماذج لتحليل الانحدار هي القادرة على التنبؤ باضطرابات النطق والكلام وهي بالترتيب: القلق، والقلق ورهاب الكلام، والقلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي، وقيم معاملات الارتباط هي بالترتيب: ٠,٢٦، ٠,٣، ٠,٣٤، وأظهرت نتائج تحليل التباين الانحداري ANOVA أن قيم "ف" للنماذج الثلاثة السابقة ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٠٠ والجدول رقم (٦) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج

الجدول رقم (٦)
تحليل التباين الانحداري وقيم «ف» للنماذج الثلاثة للمتغيرات القادرة على التنبؤ باضطرابات النطق والكلام

البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة«ف»	مستوى الدلالة
القلق بين مجموعات داخل المجموعة	٥١٩٨,٦٥ ٦٩١٥٧,٣٩	١ ٧٢٤	٥١٩٨,٦٥ ٩٥,٥٢	٥٤,٤٢	٠,٠٠١
القلق و رهاب الكلام بين المجموعات داخل المجموعة	٦٧٨٢,٧٩ ٦٧٥٧٣,٢٥	١ ٧٢٤	٦٧٨٢,٧٩ ٩٣,٣٣	٧٢,٦٨	٠,٠٠١
القلق ورهاب الكلام والرفض بين المجموعات داخل المجموعة	٨٥١٢,٠٩٧ ٦٥٨٤٣,٩٥	١ ٧٢٤	٨٥١٢,٠٩٧ ٩١,١٩٧	٩٣,٥٩	٠,٠٠١

من الجدول السابق يتبين أن القلق هو أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ باضطرابات النطق

والكلام،ثم القلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي من جانب الأم، وتدل قيم «ف «على صدق الارتباط المتعدد حيث كانت قيم (ف) لكل من النماذج السابقة ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٠١ ومن هنا فإن معامل (B Beta) = (القلق = ٠,٢٢٠، الرهاب = ٠,١٩٧، والرفض = – ٠,١٦). ومجموع قيم B للكل = ٤٣,٥٤، ولذلك فإن معادلة التنبؤ يمكن صياغتها على النحو الآتي: اضطرابات النطق والكلام (α) = ٤٣,٥٤ × س (٠,٢٢) + ص (٠,١٩٧) – ع (٠,١٦).

وهذه النتيجة تشير إلى أن القلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي يمكنها التنبؤ بدرجة مقبولة من الثقة باضطرابات الكلام، وسبق الحديث عن علاقة اضطرابات النطق والكلام بكل من القلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي إذ إنّ ما لدى الفرد من قلق لاسيما الموضوعات ذات الصبغة الاجتماعية، ورهبته من أن يتحدث أمام الآخرين وما ينتابه من مشاعر متناقضة من رغبة في الظهور أمام الآخرين وتحقيق ذاته من ناحية ورهبة ومخاوف من ضعف الأداء، ومن التقييم السلبي من قبل الآخرين من ناحية أخرى، وما قد يكون لديه من إدراك لمشاعر النبذ والإساءة وعدم التقبل من والديه أو أحدهما كل ذلك مضاف إليه تحريفات معرفية عن عواقب عدم الظهور بمظهر الكفء قد يدفع إلى حدوث اضطراب في كل من النطق والكلام. ويتفق مع هذا التفسير كل من (Vrana & Gross, 2004) إذ يريان أنه يمكن التنبؤ بدرجة عالية من الدقة باضطرابات الكلام وما يستتبعها من رهاب وقلق من مخاطبة الجماهير من خلال القلق الاجتماعي والقلق العام، ورهاب الكلام على اختلاف في مدى قدرة كل منهم على التنبؤ.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن اضطرابات النطق والكلام يمكن التنبؤ بحدوثها بناء على وجود شعور عال بالقلق من مخاطبة جمهور من المستمعين، ورهبة شديدة من الكلام أمام الآخرين مضافا إلى ذلك إدراك الشخص للرفض الوالدي من جانب الأم.هذه العوامل معا تسمح لنا وبدرجة عالية من الثقة بأن نتوقع أن الشخص الذي تتجمع لديه سوف يعاني من اضطرابات في النطق والكلام.ومن هنا فإن نتائج الدراسة الحالية تضع أمام عيون الآباء والمربين خططا واضحة لوقاية أبنائهم من اضطرابات النطق والكلام التي ليس لها أسباب عضوية من خلال تخفيف القيود على الكلام، وتوفير جو مناسب من التقبل للطفل،وتدعيم كفاءته في الحوار والكلام بلا تعنيف أو نقد يشبه الذم، وتقبل الطفل وإشعاره بالدفء والرعاية الكاملة له بما يحرره من الشعور بالنبذ والإهمال.

إن دراسة خصائص الشخصية المرتبطة بالمخاوف المرضية له دور إيجابي في مجال التنبؤ بها، كما أن خصائص الشخصية توضح الدور الفريد الذي تمارسه العوامل الذاتية في اكتساب

تلك المخاوف مما يساعد كثيرا في استباق الأحداث والتعامل المبكر مع اضطرابات الكلام منذ ظهور بوادرها بدلا من تركها تتفاقم مع مرور الوقت وغياب التشخيص والتدخل الإرشادي أولا والعلاجي في مرحلة تالية إذا اقتضت الحاجة ذلك. ويرى (Pineles et al., 2009) أن تحليل الانحدار كأسلوب إحصائي تلافى العشوائية، وأخطاء معالجة البيانات من خلال أساليب الارتباط ونحوه التي تتأثر بحجم العينة عند الاحتكام لمستوى الدلالة المقبول.

و لم تتح للباحث دراسات سابقة عنيت بالتنبؤ باضطرابات الكلام في الثقافة العربية عموما والسعودية خصوصا حتى يمكن عرض نتائج الدراسة الحالية عليها،ولذا فإن الأمر مازال يحتاج لدراسات أخرى تسهم في توضيح الصورة فيما يتعلق بالقدرة التنبؤية للمتغيرات الشخصية فيما يتعلق باضطرابات النطق والكلام سواء من خلال نفس المتغيرات موضوع الدراسة الحالية، أو متغيرات أخرى شخصية.

التوصيات

يوصي الباحث بما يأتي

١- أن يتم الاهتمام بالدور الذي تمارسه أساليب المعاملة الوالدية في تنمية أو إعاقة النمو اللغوي وسلامة النطق والكلام لدى الأبناء وذلك بعقد دورات تدريبية،للآباء والأمهات لتدريبهم على التعامل مع أبنائهم ومن ثم تقبلهم على نحو يدفع بالأبناء في طريق النمو اللغوي السوي.

٢- أن يتم تضمين برامج إعداد المعلمين مقررات تتعلق بالكشف عن اضطرابات النمو اللغوي والتي منها النطق والكلام وطرق التعامل معها فالمعلم هو الركن الأساسي في مواجهة كثير من الاضطرابات كشفا وإرشادا في ظل انحسار دور الأسرة.

٣- أن تولى الأنشطة داخل المدرسة العناية الواجبة لا سيما جماعات الخطابة والإنشاد والإذاعة المدرسية وألاّ يتم اعتبارها كما مهملا وعبئا مضافا يتم التضحية به عند أول أزمة في الجدول الدراسي

٤- أن يتم تزويد إدارة التوجيه والإرشاد الطلابي بالمقاييس والاختبارات المقننة التي تشخص اضطرابات النطق والكلام وأن يتم تدريب المرشدين الطلابيين في الميدان عليها لتوفير تشخيص دقيق يساعد في التدخل العلاجي في الوقت المناسب من خلال وحدات التوجيه والإرشاد المنتشرة في كل أنحاء المملكة.

البحوث المقترحة

يقترح الباحث بأن تجرى دراسات تتعلق بما يأتي:

١- دراسة علاقة فهم واستخدام رموز الكلام باعتباره نوعا من اضطرابات النطق والكلام ببعض متغيرات الشخصية إذ أن الدراسة الحالية اقتصرت على ثلاثة أنواع من اضطرابات النطق والكلام وتم إرجاء النوع الرابع المذكور لاحتياجه لدراسة مستقلة.

٢- دراسة مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في علاج اضطرابات النطق والكلام.

٣- أن تجرى دراسة للمقارنة بين الذكور والإناث في المتغيرات التي قامت عليها الدراسة الحالية حيث لم يتسن للباحث الحالي القيام بأخذ عينة من الإناث لصعوبات الحصول عليها حيث إن مدارس البنات لها إدارات خاصة وإجراءات متعددة ليست ميسورة على نحو ما هو متاح في مدارس الذكور.

المراجع

إبراهيم، إبراهيم الشافعي (٢٠٠٨). دراسة لأساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى أمهات ذوى الاحتياجات الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، **٢٦**(٢)، ٥٨-١٠٣.

كاستانيدا، ماك وكاندلس، بالرمو (١٩٨٧). **مقياس القلق للأطفال**. إعداد فيولا الببلاوى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جابر، جابر عبد الحميد والشيخ، سليمان الخضري (١٩٨٧). **علم النفس الاجتماعي** (ط ٤). مصر، القاهرة: عالم الكتب.

سلامة، ممدوحة محمد (١٩٨٨). **استبيان القبول- الرفض الوالدي** (كراسة التعليمات). مصر: الأنجلو المصرية.

سلامة، ممدوحة محمد (١٩٨٧). مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول -الرفض الوالدي. **مجلة علم النفس**، مصر، **٢**، ٥٤-٦١

الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٥). **سيكولوجية غير العاديين**. القاهرة (مصر): المطبعة الفنية الحديثة.

الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٧). **اضطرابات النطق والكلام. خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها**. الرياض، السعودية: شركة الصفحات الذهبية المحدودة.

الطاهر، قحطان أحمد (٢٠٠٥). **مدخل إلى التربية الخاصة**. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٩٤). الدراسة التطورية للقلق. **حوليات كلية الآداب**، جامعة الكويت، الحولية **١٤**، الرسالة ٩٠.

عبدالنبي، محمد محمود (٢٠٠٧). الانبساط والعصابية في علاقتهما بالتواصل الفعال. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧**(٥٤)، ٣٣٥ - ٣٥٩.

غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٩٥). مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكتئاب: دراسة مقارنة بين مصر والإمارات العربية المتحدة. **بحوث نفسية في دولة الإمارات العربية المتحدة ومصر**. (ص ص.١٣-٤٣). مصر: الأنجلو المصرية.

غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٩٣).الاكتئاب في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية: الجنس والسن ومستوى التعليم والحالة الزواجية. **مجلة الصحة النفسية**، الجمعية المصرية للصحة النفسية، **٣٤**، ١٤-٣٤.

غريب، غريب عبد الفتاح (١٩٨٨). **كراسة تعليمات وقائمة معايير مقياس الاكتئاب (د) للصغار CDI**. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة العربية.

قاسم، أنس محمد (٢٠٠٢). **اللغة والتواصل لدى الطفل**. الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

القريوتي، يوسف، والسرطاوي عبد العزيز والصمادي، جميل (٢٠٠١). **المدخل إلى التربية الخاصة**، (ط ٢). دبي، الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع

قناوي، هدى محمد (١٩٩٦). **الطفل: تنشئته وحاجاته**. مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

يوسف، جمعة سيد (١٩٩١). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. **سلسلة عالم المعرفة**، مؤسسة التقدم العلمي، الكويت، (١٧٠)، ١٤٥-١٧٢.

Allard, R.E. & Williams, D.E. (2008). Listeners' perceptions of speech and language disorders. **Journal of Communication Disorders, 41,** 108-123.

American Psychiatric Association (1994). **American psychiatric association, diagnostic and statistical manual of mental disorders** (4th ed.) APA, Washington, DC.

Bögels, M. & Mansell, W. (2004). Attention processes in the maintenance & treatment of social phobia: hyper vigilance, avoidance and self-focused attention. **Clinical Psychology Review, 24**(7), 827-856.

Cornwell, B., Johnson, L., Beoardi, L. & Grillpn, C. (2006). Anticipation of public speaking in virtual reality reveals a relationship between trait social anxiety and startle reactivity. **Biological Psychiatry, 59**(7), 664–666.

Goldman,S. Hargreve, J., Hillman, R. & Gress, C. (1996). Anxiety, Somatic complaint and voice use in women with vocal nodules. **American Journal of Speech–Language Pathology, 5,** 44–54.

Hamaguchi, P.M. (1995). **Childhood speech, language, & listening problems: What every parent should know.** New York: John Wiley & Sons, Inc.

Hofman, S., Gerlach, W. & Roth, W. (1997). Speech disturbances and gaze behavior during public speaking in subtypes of social phobia. **Journal of Anxiety Disorders, 11**(6), 573 – 585.

Jamieson, J. (1995). Interactions between mothers and children who are deaf. **Journal of Early Intervention, 19**(2), 108 – 117.

Janjua, F.W., & Kyle, J. (2002). Effects of parental style of interaction on language development very young server and profound deaf children. **International Journal of Pediatric Otothinolarynology, 64**(3), 193– 205.

Lewis, A.B., Freebarin, L.A., Hansen, A.J., Miscimarra, L., Tyenger, S.K. & Taylor, H G. (2007). Speech and language skills of parents of children with speech sound disorders. **American Journal of speech–language Pathology, 16,** 107 – 127.

Mahr, A. & Torosian, T. (1999). Social phobia in stuttering. **Journal of Fluency Disorders, 24,** (2), 119 – 126.

McInnis, A., Fung, D., Manassas, K., Fiksen baum,L. & Tannock, R. (2004). Narrative skills in children with selective autism. An exploratory study. **American Journal of Speech–Language Pathology, (B),** 304 – 315.

Pineles, S., Vogt, D., & Orr, S. (2009). Personality and fear responses during conditioning: Beyond extrusion. **Personality and Individual Differences, 46,** 48-53.

Ranta, K., Heino, R., Koivisto, A., Tuomisto, M., Pelkonen, M. & Marttunen, M. (2007). Age and gender differences in social anxiety symptoms during adolescence: The social phobia inventory (SPIN) as a measure. **Psychiatry Research, 153**(3), 261 – 270.

Reyan, B. (2001). A longitudinal study of articulation language, rate and fluency of 22 preschool children who stutter. **Journal of Fluency Disorders, 26**(2), 107-127.

Schuster, M., Andreas, M., Haderlein, T., Nrenke, E., Wohlleben, U., Rosanowski, F. (2006). Evaluation of speech intelligibility for chider with cleft lip and palate by means of automatic speech recognition . **International Journal of pediatric Otorhinolaryngology,70**(10), 1741-1747.

Snowling, M., Bishop, D., Stothard, S., Chipchase, B. & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of Children with a preschool history of speech language impairment. **Journal of Child psychology and Psychiatry, 47**(8), 759 – 765.

Tillfors, M., Furmark, T., Marteimsdottir T. & Fredrikson, M. (2002). Cerebral blood flow during anticipation of public speaking in social phobia a PET study. **Biological Psychiatry, 52**(11), 1113–1119.

Vrana, S. & Gross, D. (2004). Reaction to facial expression: Effect of social contexte and speech anxiety on responses to neutral anger and Jove expression. **Biological Psychology, 66,** 63-78

Yairi, E., Ambrose, N., Paden, E. & Throaneburg, E. (1996). Predictive factors of persistence and recovery: Pathways of childhood stuttering. **Journal of Communication Disorders, 29**(1), 59–72.