

المجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد التاسع - العدد الرابع

ذو الحجة 1429 هـ - ديسمبر 2008 م

تصدر عن

كلية التربية - جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية - جامعة البحرين - الصخبر

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

- البحرين دينار
- السعودية 15 ريالاً
- الكويت دينار وربع
- الإمارات 15 درهماً
- عمان 1.5 ريالاً
- قطر 15 درهماً
- اليمن 500 ريالاً
- تونس دينارين
- الجزائر 250 دينار
- المغرب 30 درهماً
- ليبيا 2 دينار
- مصر 10 جنيهات
- سوريا 100 ليرة
- لبنان 6000 ليرة
- الأردن دينار ونصف
- السودان 700 جنيه



التوزيع :

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع

هاتف: 17725111 - 17727111، فاكس: 17723763 (+973) - مملكة البحرين

البريد الإلكتروني: alayam@batelco.com.bh

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. خليل يوسف الخليلي
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 سعيد الشهراني
جامعة الملك خالد

أ. د. عبدالله خضر مدني
جامعة الخرطوم

أ. د. عبدالسلام الـوزاني
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. خليل يوسف الخليلي
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

مدير التحرير

د. فيصل حميد الملاعبدالله

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. خليل إبراهيم شبر

أ.د. معين حلمي الجمـلان

د. جيهان بوراشد العمران

د. راشد حماد الدوسري

د. منى صالح الأنصاري

المدقق اللغوي

د. علي محمد نور المدني

الإخراج والتنفيذ الفني

محمد عبدالله بوجيري

الطباعة



المؤسسة العربية للطباعة والنشر
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص.ب. 582، المنامة - مملكة البحرين

تلفون: 17291331 (+973)، فاكس: 17291182 (+973)

البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

قواعد تسليم البحث

- (1) 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 (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.
- (2) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى. وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.
- (3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.
- (4) 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 من ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.
- (5) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة. كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.
- (1) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.
- (7) 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.
- (8) 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 الملاعبالله

على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية – جامعة البحرين

الصخبر ص. ب : 32038

ملكة البحرين

هاتف : 17237147 (+973)

فاكس : 17249089 (+973)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

قسمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	4 د. ب	8 د. ب	12 د. ب
الدول العربية	6 د. ب	10 د. ب	14 د. ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً
المؤسسات :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون الخليجي	10 د. ب	20 د. ب	30 د. ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

الاسم :

العنوان :

.....

الهاتف : الفاكس :

البريد الإلكتروني :

الاشتراك المطلوب في : سنة سنتين ثلاث سنوات ابتداءً 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 :

كلية التربية - جامعة البحرين ص. ب: 32038 - الصخير - مملكة البحرين

هاتف: 17437147(+973) - فاكس 17449089 (+973) - البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh

<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 الاخصائيين النفسيين المصرية (رانم).
- الفهرس المغاربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية.

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:

<http://www.jeps.uob.edu.bh>

مجلة العلوم التربوية والنفسية

http://www.jeps.uob.edu.bh/index.asp

Google

Web Hosting...ng Provider Bowker's utr... Periodicals Apple Mac Amazon eBay Yahoo! News

مجلة العلوم التربوية والنفسية

ISSN: 1726 - 5231

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تصدر عن كلية التربية - جامعة البحرين

مجلة العلوم التربوية والنفسية مجلة علمية فصلية محكمة تصدر عن كلية التربية بجامعة البحرين. تأسست عام 2000 م حيث صدر العدد الأول منها في ديسمبر عام 2000 م.

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة المتعلقة بمجالات التربية وعلم النفس التي تتلزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، والمكتوبة بأحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بأقرار خطن من صاحب/ أصحاب البحث. ومن أبوابها الثابتة باب البحوث العلمية باللغة العربية، وباب البحوث العلمية باللغة الإنجليزية. إضافة إلى باب التقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات والحلقات النقاشية في التربية وعمومها التي تعقد في كلية التربية بجامعة البحرين، وباب عرض ملخصات الرسائل الجامعية التي تمت مناقشتها وإجازتها في مجالات التربية وعلمها.

عدد الزوار : 28485

المحتويات

الصفحة	الموضوع
٩	• افتتاحية العدد أ. د. خليل الخليلي
١١	• أولاً • البحوث العلمية باللغة العربية * الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.....
١٣ د. علي إسماعيل
٣١	* سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية..... أ.د. راتب السعود، د. سوزان سلطان
٥٩	* دراسة مقارنة للحاجات المهنية لدى طلبة الحالات الخاصة والطلبة العاديين في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات الأخرى..... د. باسم الدحادحة
٨٣	* فعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصففي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي..... د. زياد بركات
١٠٧	* قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعُمانيين..... أ. د. بدر الأنصاري، د. علي كاظم
١٣٣	* أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية..... د. محمد الخطيب، أ.د. عدنان العتوم
١٦١	* الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات..... د. كاشف زايد
١٨٣	* فاعلية برنامج تدريبي في إشباع الحاجات النفسية لأطفال الروضة..... د. حنان العناني
٢٠٩	* الخصائص القياسية للصورتين القصيرة والمختصرة لمقياس آيزنك للشخصية على عينات سورية..... أ. د. امطانيوس مخايل

الموضوع	الصفحة
* مشكلات رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها.....	٢٣٥
د. عبد اللطيف مومني	
* أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية دورة التعلم الرباعية في تحصيل طلاب الصف السابع ومستويات تفكيرهم الهندسي.....	٢٥٥
د. هاني العبيدي، حسين أبودامس	
ثانياً • البحوث العلمية باللغة الإنجليزية	٩
* أثر استخدام دردشة الحاسوب على تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف العاشر.....	١١
د. دينا الجميل، د. زياد عبيدات	

افتتاحية العدد

يختتم هذا العدد المجلد التاسع من مجلتكم "مجلة العلوم التربوية والنفسية"، وهو بذلك يكمل عمرها التاسع من سنوات الشموخ، والعطاء في مجال نشر البحث العلمي التربوي الذي يمثل محوراً أساسياً من محاور التعليم العالي. وإن نظرة سريعة على ملفات العام الذي مضى حول التعليم في العالم العربي تكشف وعلى الفور أن العام الجديد يحمل معه قائمة طويلة من التحديات والملفات المفتوحة منذ العام الماضي والتي لم تجد حلولاً. وبعد أيام نتوقع أن يكون العام الجديد أحد الأعوام الساخنة في مشوار التعليم العربي. فعلى امتداد العام الذي مضى برزت العديد من القضايا التي للأسف سوف تستمر على أجندة العام الجديد ٢٠٠٩ وعلى رأسها أم قضايا التعليم هي "إصلاح التعليم بما يتلاءم مع متطلبات العصر".

يعد التعليم في مختلف دول العالم الركيزة الأساس في بناء المجتمعات، وتطورها، ونهضتها فالجامعات ليست مؤسسات تعليمية وتربوية فحسب، إنما هي مركز وعصب مهم في جميع المجتمعات الإنسانية، وذلك لما تمثله من أساس ومحور في المجتمع. فكيف تستطيع الجامعة القيام بكل هذه المهمات والواجبات إذا كانت تعاني من عدة تحديات تضعف مكانتها وتحد من القيام بأدوارها الجوهرية في المجتمع. وتعاني مؤسسات التعليم العالي العربي من عدة تحديات أبرزها عدم ملاءمة مخرجاته من الموارد البشرية المؤهلة لمطالب سوق العمل، ومدى تلبيتها لحاجات المجتمع، واستجابتها لتحدياته في الحداثة، والتقانة الرقمية، والمعلوماتية ذات العلاقة الوطيدة بمعدلات التنمية الشاملة. هذا بالإضافة إلى عدم وجود رقابة ومعايير جودة على المؤسسات التعليمية، وعقم المناهج وطرق التدريس، فضلاً عن مأساة ازدياد أعداد الطلبة الهائلة. إننا في مجلة العلوم التربوية والنفسية ندعو الباحثين في المجالات التربوية والنفسية إلى سبر أغوار وقضايا إصلاح التعليم العربي وتحقيق الارتقاء بمستوى البحث العلمي، وهذا يتطلب من الأخوة الباحثين العرب بذل الكثير من الجهد والمشاركة الفاعلة بفكرهم الواعي الذي يدعم مسيرة التربية والتعليم في وطننا العربي ويعمل على تطويرها وتقديمها.

يحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه باين، حيث يشمل الباب الأول والخاص بالبحوث باللغة العربية أحد عشر بحثاً. يتناول البحث الأول الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؛ ويتناول البحث الثاني سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية؛ في حين يتناول البحث الثالث دراسة مقارنة لحاجات الإرشاد المهني لدى طلبة الحالات الخاصة والطلبة العاديين في جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات الأخرى؛ ويدور البحث الرابع حول فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصففي

السليبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي؛ أما البحث الخامس فيركز على قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الكويتيين والعمانيين. ويتناول البحث السادس أثر النمط المعرفي وإستراتيجيات حل المشكلة في القدرة على حل المشكلات الرياضية والاجتماعية. في حين يتناول البحث السابع الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات. ويدور البحث الثامن حول فعالية برنامج تدريبي في إشباع الحاجات النفسية لأطفال الروضة. أما البحث التاسع فيتناول دراسة للصورتين القصيرة والمختصرة لمقياس آيزيك للشخصية المراجع على عينات سورية من الطلبة؛ في حين يتناول البحث العاشر مشكلات رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها. ويتناول البحث الحادي عشر والأخير أثر تدريس الهندسة باستخدام دورة التعلم الرباعية في تحصيل طلاب الصف السابع ومستويات تفكيرهم الهندسي.

أما الباب الثاني والخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية فيحتوي هذا العدد بحثاً واحداً حول أثر استخدام دردشة الحاسوب على تطوير مهارة القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف العاشر.

يتضح مما تقدم من بحوث منشورة في هذا العدد قلة اهتمام الباحثين بمشكلات التعليم الجامعي، وتركيزها على مشكلات التعليم العام. وهذا يستدعي من زملائنا الباحثين العرب توجيه اهتمامهم لهذا المستوى من التعليم، وبشكل خاص مدى التزامه بمعايير الجودة، وتلبية حاجات المجتمع، واستجابته لمستجدات العصر. ختاماً، لا يفوتنا أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير، والمحكمين، والباحثين، والقراء، وإلى كل من يسهم من قريب أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوى العملي للمجلة لتبقي منبراً علمياً أصيلاً.

هذا وبالله التوفيق،،،

أ. د. خليل يوسف الخليلي

رئيس هيئة التحرير

عميد كلية التربية

المجلة
العلوم
الباب الأول
البحوث العلمية باللغة العربية
التربوية
والنفسية



الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. علي إبراهيم إسماعيل
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة البحرين

الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. علي إبراهيم إسماعيل
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة البحرين

الملخص

تهدف الدراسة إلى تعرف طبيعة الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين وعلاقتها بمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، والحالة التعليمية.

وقد أعد الباحث مقياساً من (٢٠) فقرة طُبّق على عينة الدراسة تكونت من (٣٨٧) تلميذاً وتلميذة اختيروا من (٧) مدارس من المدارس التي توجد فيها برامج للتربية الخاصة لذوي صعوبات التعلم والمتفوقين في (٣) من المناطق التعليمية في مملكة البحرين. كشفت نتائج الدراسة عن اتجاه إيجابي لعينة الدراسة نحو القراءة، ووجود فرق في الاتجاه وفقاً لاختلاف الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فرق في الاتجاه وفقاً لاختلاف الصف الدراسي لصالح الصفين الرابع والخامس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه التلاميذ وفقاً لاختلاف الحالة التعليمية. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة بالموضوع.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه، الاتجاه نحو القراءة، المتفوقون دراسياً، ذوو صعوبات التعلم.

Pupils' Attitude Towards Reading in the Second Cycle of the Primary Education in the Kingdom of Bahrain

Dr. Ali E. Ismaeel

Dept of Curriculum & Instruction
College of Education - University of Bahrain

Abstract

The investigation aims at identifying pupils' attitude towards reading in the second cycle of the primary education in the Kingdom of Bahrain with regard to: sex, classroom grade and learning disabilities.

A twenty –items scale was especially designed for the sought purpose. The subjects of the investigation were (387) male and female pupils selected from seven schools of the geographical areas in the Kingdom of Bahrain. Such schools are applying special education programmers for both eminent pupils and pupils of learning disabilities.

The analysis of the outcomes of the investigation showed positive attitudes towards reading in general. However, it indicated differences in the attitude towards reading in connection with sex and classroom grade conditions. On the other hand, no differences in the attitude was found with regard to learning disabilities

In addition to the outcomes of the investigation, a number of recommendations was made.

Key words: attitudes, attitude towards reading, learning disabilities, eminent pupils.

الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

د. علي إبراهيم إسماعيل
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة البحرين

مقدمة

تعد القراءة من أبرز وسائل التواصل اللغوي لدى الإنسان، فهي ينبوعه الذي يغرف منه معارفه وعلومه، ووسيلته للاستمتاع والترفيه، وأداته للتكيف مع مجتمعه. ولأهمية القراءة، فقد حظيت دون غيرها من الفروع اللغوية بنصيب وافر من الدراسات والبحوث، فمثلا سعت دراسات إلى تعيين مستوى التلاميذ القرائي، وتحديد عوامل النجاح في القراءة، وأسباب الفشل فيها، في حين اقترحت أخرى استراتيجيات لتدريسها.

وتنص أهداف تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية عادة - بجانب تنمية المهارات الأساسية للقراءة - على هدف تحسين طبيعة اتجاه التلميذ نحوها وتنمية شعوره بالاستمتاع بها (Roberts & Wilson, 2006).

وتشير عدد من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين اتجاهات التلاميذ نحو القراءة وبين مستواهم التحصيلي فيها، بل إن بعضهم عد الاتجاهات أهم متطلب لتعلم القراءة والمؤثر الأساس في الأداء القرائي (Deen & Trent, 2002).

ويقصد بالاتجاه نحو القراءة "نظام من الانفعالات نحو القراءة، تجعل القارئ يُقبل على الموقف القرائي أو ينفّر منه (White, 1989, p12) وعرفه اللبودي (٢٠٠٣، ص ٧١) بأنه «مدى تقدير الفرد لأهمية القراءة، ومدى نزوعه لممارستها، ومدى استمتاعه بها».

ويحدد علام (٢٠٠٢) ثلاثة جوانب أساسية للاتجاه هي:

- الجانب المعرفي: ويمثل مجموعة الآراء والمعلومات التي يحملها الفرد تجاه الموضوع.
- الجانب الوجداني: ويمثل مجموعة المشاعر والانفعالات التي يحملها الفرد في داخله تجاه الموضوع، كالحب أو الكراهية مثلا.
- الجانب السلوكي: ويمثل نزعة الفرد للتصرف نحو موضوع ما وفق طريقة معينة، وذلك على اعتبار أن الاتجاهات تعمل بوصفها موجهات للسلوك.

ويعد الاتجاه نحو القراءة من السمات النفسية التي لا تقاس مباشرة، وإنما يستدل عليها من السلوك الذي يظهره التلميذ عند استجاباتهم لإحدى طرائق قياس الاتجاهات التي يخطط

لها الباحثون الذين يختارون عينة ممثلة من سلوكيات المفحوصين للدلالة على اتجاهاتهم. وهناك عدة طرائق لقياس اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، يختار منها الباحث وفق معايير معينة أهمها مراعاة خصائص المفحوصين من حيث: السن، والمرحلة الدراسية، والقدرات القرائية. ومن أبرز الطرائق المستخدمة في قياس الاتجاهات طريقة ليكرت (Likert)، وتتلخص في عرض مجموعة من العبارات الممثلة لمظاهر الاتجاه المراد قياسه على المفحوص، ثم يطلب من المفحوص تقدير رأيه بوضع إشارة أمام إحداها، ضمن اختيارات تفضيلية متدرجة، وقد تضاف صور كارتونية أو رسومات إلى العبارات لمساعدة المستجيبين من الأطفال.

وقد استخدمت الصور الكارتونية التي تمثل شعور التلميذ واتجاهه نحو القراءة في عدة مقاييس لتحديد طبيعة الاتجاه نحو القراءة ضمنها دراسات أجنبية من أهمها دراسة ميكنّا وكير (Mekenna & Kear, 1990) التي استهدفت بناء مقياس لقياس الاتجاه نحو القراءة لدى عينة كبيرة من التلاميذ قدرت بـ (١٨٠٠٠) تلميذ، ودراسة ريان وسمث (Rayan & Smith, 1995) التي تحققت من أثر شكل المقياس في استجابات التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

ويتأثر الاتجاه نحو القراءة بعوامل ومتغيرات متعددة بقدر تعدد عناصر البيئة المحيطة بالتلميذ. ويعد مستوى التحصيل من أبرز تلك المؤثرات التي لاقت مزيداً من البحث والدراسة، فقد أشارت عدة دراسات إلى طبيعة العلاقة الإيجابية بين التحصيل والاتجاه نحو القراءة، منها دراسة ورل وروث وجابيلكو (Worrell, Roth & Gabelko, 2007) التي كشفت علاقة وثيقة بين اتجاهات التلميذ نحو القراءة ومستوى تحصيله. كما وجدت بروكس (Brooks, 1996) علاقة إيجابية بين الاتجاه نحو القراءة ومستوى استيعاب التلميذ لمهارات القراءة، بينما تنفي المخزومي (١٩٩٥) تلك العلاقة بين تحصيل التلميذ للمادة الدراسية والاتجاه نحوها.

وترى كين (Cain, 1999) أن لاتجاهات التلميذ ومعتقداته عن القراءة دوراً في تحصيله القرائي، فالتلميذ الذي يعتقد أن القراءة لا تتجاوز تعرف الكلمات والنطق بها، لن يعتني بالفهم، بيد أن التلميذ الذي يعتقد بأن القراءة تتطلب عمليات عقلية فإنه يبذل جهداً لتحقيق ذلك المستوى من القراءة.

وقد تبينت نتائج الدراسات في تحديد طبيعة العلاقة بين مستوى الاتجاه نحو القراءة وحالات المتعلمين في المرحلة الابتدائية، فقد أبدى التلاميذ المتفوقون دراسياً اتجاهًا إيجابياً نحو القراءة مقارنة بنظرهم ذوي التحصيل المنخفض (Worrell et al, 2007).

وكشفت دراسة أجريت على تلاميذ الصفين الثالث والسادس من المرحلة الابتدائية أن هناك فروقا ذات دلالة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح التلاميذ العاديين، إلا أن دراسة أخرى توصلت إلى نتيجة متباينة عن تلك الدراسة حيث وجدت أن التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم المنتظمين في برنامج التربية الخاصة قد سجلوا اتجاهًا إيجابيًا أفضل من نظرائهم التلاميذ العاديين (Roberts & Wilson, 2006).

وعلى خلاف تلك النتائج فإن لازرس وكلاهان (Lazarus & Callahan, 2000) لم يجدا في دراستهما على تلاميذ المرحلة الابتدائية أي فروق ذات دلالة في اتجاهاتهم نحو القراءة تبعًا لحالاتهم التعليمية.

ويتأثر الاتجاه نحو القراءة بتدرج مستوى الصف الدراسي. فقد أشارت دراسة وول وآخريين (Worrell et al, 2007) إلى وجود فرق في الاتجاه نحو القراءة تبعًا لتدرج مستوى الصفوف الدراسية، في حين لم يجد كل من ميكنا وكير (Mekenna & Kear, 1990) في دراستهما التي أجريت على (١٨٠٠٠) تلميذ من تلاميذ الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية فروقًا في الاتجاه نحو القراءة بينهم، كذلك توصل إلى النتيجة نفسها كوش وواتكينز ومارلي (Kush Watkins & Marly, 1996).

وتشير دراسات ذات علاقة بالموضوع إلى وجود أثر لمتغير جنس التلاميذ في اتجاهاتهم نحو القراءة. فقد أكدت دراسة روبرتس وولسون (Roberts & Wilson, 2006) تفوق الإناث على الذكور في مستوى الاتجاه نحو القراءة، وتوصلت دراسة سكاغن وسينزيري (Sainsbury & Schagen, 2004) إلى النتيجة نفسها حول مدى تطور الاتجاه نحو القراءة لدى الصفين الرابع والسادس، وعلى النقيض من ذلك، وفي دراسة على هذين الصفين أيضًا لم يجد كزيلسكس وثامس وريفيس (Kazelskis, Thames & Reeves, 2004) في دراستهم تلك الفروق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو القراءة.

ويتضح من الدراسات السابقة تباين تلك الدراسات في نتائجها حول علاقة الاتجاه نحو القراءة بمتغيرات مستوى الصف والجنس والحالة التعليمية. ولعل الدراسة الحالية تلقي مزيدًا من الضوء والفحص على طبيعة الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين وعلاقته بتلك المتغيرات.

مشكلة الدراسة

أجريت دراسات عديدة في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين في مجال تطوير مناهج القراءة وطرائق تدريسها. ومن تلك الدراسات ما اهتم بتقويم مهارات القراءة، أو باقتراح أساليب جديدة لطرائق تدريسها، أو بتحليل المحتوى القرائي في الكتب المدرسية، إلا أنها لم تسع إلى دراسة معتقدات التلاميذ في تلك المرحلة بشأن مفاهيم القراءة وممارستها وأهميتها لهم وشعورهم نحوها، على الرغم من أن أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالمملكة تنص بشكل واضح ومباشر على تنمية متغير الاتجاه لدى التلميذ نحو اللغة والاستمتاع بما يقرأ (الصغير وآخرون، ١٩٩٢).

ويعد دين وترنت (Dean & Trent, 2002) أن التحدي الذي يواجه المعلمين ومخططي المناهج يكمن في القدرة على الكشف عما يشعر به التلاميذ نحو القراءة وموقفهم منها في مختلف نواحي الحياة، وأن لتلك المشاعر والمواقف المكونة لاتجاهه نحو القراءة أثرا بالغاً في نجاح أي برنامج تعليمي لتنمية مهاراتها لدى الأطفال. بمختلف حالاتهم التعليمية. ونتيجة لتضارب نتائج الدراسات التي أجريت في المرحلة الابتدائية في بيئات أجنبية مختلفة، وباستخدام أدوات متعددة حول أثر بعض المتغيرات في الاتجاه نحو القراءة، وندرة الدراسات حول الاتجاه نحو القراءة بمملكة البحرين، مما يقود إلى شح في معلومات المربين في مجال التربية اللغوية حول اتجاهات التلاميذ بمختلف حالاتهم التعليمية نحو القراءة في البرامج العادية وبرامج التربية الخاصة، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة طبيعة الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين وعلاقته بمتغيرات الجنس، والصف الدراسي، والحالة التعليمية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- 1- تعرف طبيعة اتجاه تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين نحو القراءة من الحالات التعليمية المختلفة من العاديين ونظرائهم الذين ينتمون في برامج التربية الخاصة من المتفوقين دراسياً وذوي صعوبات التعلم.
- 2- وضع توصيات من شأنها أن تساعد المربين على مراعاة طبيعة ذلك الاتجاه عند إعداد مناهج القراءة وتدريبها لمختلف الحالات التعليمية.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- ما طبيعة الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟
- 2- هل يوجد فرق في اتجاه التلاميذ نحو القراءة وفقاً لاختلاف الجنس (إناث - ذكور)؟
- 3- هل يوجد فرق في اتجاه التلاميذ نحو القراءة وفقاً لاختلاف الصف الدراسي (رابع، خامس، سادس)؟
- 4- هل يوجد فرق في اتجاه التلاميذ نحو القراءة وفقاً لاختلاف حالاتهم التعليمية (عاديون، ذوو صعوبات تعلم، متفوقون)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- ١- تعرف الاتجاهات نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين من الحالات التعليمية المختلفة من العاديين ونظرائهم الذين ينتظمون في برامج التربية الخاصة من المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات التعلم.
- ٢- تزويد المعلمين واختصاصيي برامج التربية الخاصة بمعلومات حول طبيعة اتجاه التلاميذ الذين يتعاملون معهم، والتي من شأنها تطوير البرامج المقدمة إليهم.
- ٣- قد تفيد نتائج دراسة اتجاهات التلاميذ القائمين على تعليم القراءة بتوظيفها في المناهج والتدريس والتشخيص والتقييم.
- ٤- ربما تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى لكشف علاقة الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين بمتغيرات أخرى لم تبحثها الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على استخدام أداة واحدة هي المقياس الذي أعده الباحث، وتحدد هذه الدراسة بدلالات صدق المقياس وثباته، وبالمتوسط الافتراضي (٧٠٪) لوصف الاتجاه بأنه إيجابي.

كما تتحدد بطريقة اختيار العينة التي اقتصرت على عينة من تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين (رابع، خامس، سادس) من العاديين، وذوي صعوبات التعلم، والمتفوقين دراسيا المسجلين في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ في المدارس التي توجد فيها برامج للتربية الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين.

مصطلحات الدراسة

الاتجاه نحو القراءة: يُعرّف الاتجاه نحو القراءة بأنه "نسق فكري مصحوب بانفعال شعوري تجاه القراءة يجعل منها أكثر أو أقل تفضيلاً" (Kush et al, 1996, p 1). ويقصد به في هذه الدراسة الدرجة المتحققة للتلميذ في "مقياس الاتجاه نحو القراءة" المعتمد في هذه الدراسة.

التلميذ العادي: هو التلميذ الذي يدرس في أحد صفوف الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية في مدارس مملكة البحرين، ولا ينتظم ببرامج ذوي الاحتياجات الخاصة التي تقدمها وزارة التربية والتعليم.

التلميذ ذو صعوبات التعلم: هو التلميذ الذي يعاني من اضطرابات في واحدة أو أكثر من

العمليات النفسية الأساسية في مجال الفهم والتحدث والكتابة والاستماع وغير مرتبطة بحالات الإعاقة الحسية والذهنية، ويتلقى برامج تعليم خاصة تتفق وطبيعة الصعوبة المتوافرة لديه، وتقدم من قبل متخصصين بإدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، بمملكة البحرين.

التلميذ المتفوق: هو التلميذ الذي يظهر تفوقا في التحصيل الدراسي، ويعطى هذه الصفة بإشراف متخصصين بإدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، بمملكة البحرين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين من الإناث والذكور، ومن مختلف الحالات التعليمية (العاديين، وذوي صعوبات التعلم، والمتفوقين دراسيا) المسجلين في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٧) تلميذا وتلميذة من (٧) مدارس اختيرت من المدارس التي توجد فيها برامج للتربية الخاصة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دون غيرها في (٣) من المناطق التعليمية في المملكة، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة وفقا للجنس والصف والحالة التعليمية

المنطقة التعليمية	المدرسة	عدد تلاميذ الصف الرابع			عدد تلاميذ الصف الخامس			عدد تلاميذ الصف السادس			المجموع
		ع	ص	ت	ع	ص	ت	ع	ص	ت	
الأولى «بنات»	السهلة	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٤٥
	رقية	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٤٥
الأولى «بنون»	البيسيتين	٨	٨	٨	٨	٨	٨	٨	٨	٨	٧٢
الثانية «بنات»	فاطمة بنت الخطاب	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٥٤
	الصفاء	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٤٥
الثانية «بنون»	السنايس	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٦	٥٤
الثالثة «بنون»	أسامة بن زيد	٨	٨	٨	٨	٨	٨	٨	٨	٨	٧٢
المجموع		٤٣	٤٣	٤٣	٤٣	٤٣	٤٣	٤٣	٤٣	٤٣	٣٨٧

ع : الطلبة العاديون.

ص : الطلبة ذوو صعوبات التعلم .

ت: الطلبة المتفوقون .

أداة الدراسة

أعدّ الباحث مقياساً استهدف تحديد طبيعة الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

تكون المقياس من (٢٠) فقرة موزعة بالتساوي على بعدين (القراءة للدراسة، والقراءة للاستمتاع) وذلك في ضوء الرجوع إلى بحوث ودراسات سابقة طورت مقياس مشابهة لقياس الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أبرزها مقياس ميكنّا وكير (Mekenna & Kear, 1990).

ويستجيب التلميذ إلى كل فقرة وفقاً لمقياس خماسي متدرج مكون من خمس عبارات تحتها صور كارتونية تمثل قوة شعور التلميذ اتجاه الفقرة كما يتضح من الشكل التالي:

متضايق جداً	متضايق	لا أدري	سعيد	سعيد جداً
				

الشكل رقم (١)

تدرج استجابات التلاميذ على المقياس

وقد زوّد المقياس بتعليمات للتلميذ، مع توجيهه لطلب المساعدة عند الحاجة، وقد طلب من المعلم مساعدة التلميذ ذوي صعوبات التعلم على قراءة الفقرات لتمكينهم من الاستجابة لها.

صدق المقياس

تم عرض المقياس في صورته الأولية على سبعة من المتخصصين في المناهج والتقويم وصعوبات التعلم من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين والخليج العربي. وقد طلب منهم إبداء الرأي في فقراته، والحكم على جودة صياغة العبارات، ومدى ارتباطها بالهدف من المقياس. وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين.

ثبات المقياس

حُسب ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) على عينة مكونة من (٩٩) من تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية في مدرستين

إحداهما للبنين وهي مدرسة المأمون الابتدائية للبنين والأخرى للبنات وهي مدرسة الخنساء الابتدائية للبنات، وشملت العينة تلاميذ عاديين، ومتفوقين، وذوي صعوبات تعلم. وكانت قيمة معامل الثبات (0,828)، وهي قيمة عالية تدل على ثبات المقياس.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، فاستخدم المتوسط الحسابي لتحديد طبيعة اتجاهات العينة نحو القراءة، واختبار "ت" لإيجاد الفرق بين متوسطي درجات الإناث والذكور نحو القراءة، كما استخدم تحليل التباين لبيان الفروق بين متوسطات تقديرات العينة للاتجاه نحو القراءة وفقاً لاختلاف الصف والحالة التعليمية.

عرض الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على: "ما طبيعة الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين؟"، تم اعتماد متوسط فرضي قدره (70) بوصفه حداً أدنى للاتجاه الإيجابي، وذلك بعد حساب الحدود الحقيقية لتدرج (سعيد جداً، سعيد) ومنتصف درجة (لا أدري). وللتحقق من طبيعة اتجاه التلاميذ نحو القراءة، تم استخدام المتوسط الحسابي لمجموع إجابات العينة. كما هو موضح في الجدول رقم (2):

الجدول رقم (2)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة

العينة	الدرجات الدنيا	الدرجات العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
287	49,00	100,00	81,06	9,72

ويتضح من الجدول رقم (2) أن المتوسط الحسابي قد بلغ (81,06) وهو يزيد على المتوسط الفرضي (70) المعتمد في هذه الدراسة، وذلك يدل على أن طبيعة الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الحلقة الثانية في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين إيجابي. وقد يعزى ذلك إلى اهتمام منهج اللغة العربية بتنمية اتجاهات إيجابية للتلاميذ نحو القراءة عن طريق تطوير طرائق تدريس القراءة، وربط مفاهيمها بحياة التلاميذ اليومية، وهذا يتفق مع ما أشار إليه روبرتس وولسون (Roberts & Wilson, 2006) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدريس الجيد وتنمية الاتجاهات نحو القراءة.

ويمكن عزو ذلك - أيضا - إلى انتقال التلاميذ في هذه الحلقة التعليمية من تعلم الكفايات الأساسية للقراءة إلى مستوى من الاستقلالية القرائية التي أتاحت لهم ممارسة القراءة الحرة المتنوعة التي أشعرتهم بأهمية القراءة وتمتعها.

بالإضافة إلى إدراكهم أهمية القراءة بوصفها مصدرا أساسيا للحصول على المعرفة، وقلة اعتمادهم تدريجيا على المصادر السمعية والبصرية الأخرى في هذا المجال.

كما يسهم الاعتقاد العام لدى التلاميذ بأهمية القراءة في الحياة المدرسية واليومية في تنمية الاتجاه الإيجابي نحو القراءة، وذلك ما تؤكد المؤسسات التربوية في المجتمع في مختلف المناسبات وخاصة الدينية منها التي تولي القراءة عناية بالغة لارتباطها بالقرآن الكريم.

وتتفق هذه النتيجة مع خلاصة دراسات أشارت إلى أن تلاميذ المرحلة الابتدائية تقل لديهم الاتجاهات السلبية نحو القراءة مقارنة مع نظرائهم في المرحلة الإعدادية (Baker, 2002).

ثانيا : عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على: "هل يوجد فرق في اتجاه التلاميذ نحو القراءة وفقا لاختلاف الجنس (إناث - ذكور)؟"، تم استخدام اختبار «ت»، لاختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات الإناث والذكور في مقياس الاتجاه نحو القراءة. ويوضح الجدول رقم (٣) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفرق وفقا لاختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
ذكور	١٩٨	٧٨,٩٢	٩,٧٠	٢٨٥	٥,٦٦	×٠,٠٤٤
إناث	١٨٩	٨٤,٢٢	٨,٩٧			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة «ت» لاختبار الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الاتجاه نحو القراءة ذات دلالة إحصائية، وهذه النتيجة تبين أن هناك فرقا في الاتجاه نحو القراءة وفقا لاختلاف الجنس لصالح الإناث.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة سكاغن وسينزيري (Sainsbury & Schagen, 2004) التي أثبتت تفوق الإناث من الصفين الرابع والسادس في مستوى الاتجاه نحو القراءة في إنجلترا.

وقد يرجع تفوق الإناث على الذكور في الاتجاه الإيجابي نحو القراءة في الدراسة الحالية إلى الفرص الاجتماعية المتاحة للإناث للقراءة الترفيهية مثل الشعر والقصص والمجلات، وانشغال الذكور بمجالات ترفيهية أخرى مثل الألعاب الرياضية والإلكترونية، فضلا عن

تفوق الإناث على الذكور في مهارات اللغة بشكل عام في المرحلة الابتدائية في البحرين كما يشير إلى ذلك وهبة والمطوع وهلال والمناعي والحياط (١٩٩٣). وربما تتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه بارون (Baron, 1996) في دراسة أجراها على عينة كبيرة من التلاميذ إلى أن القراءة نشاط أثوي الطابع.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على: "هل يوجد فرق في اتجاه التلاميذ نحو القراءة وفقاً لاختلاف الصف الدراسي (رابع، خامس، سادس)؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية لأداء التلاميذ في الصفوف الثلاثة في مقياس الاتجاه، واستخدام اختبار تحليل التباين «ف» لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات الصفوف الدراسية نحو الاتجاه نحو القراءة. ويوضح الجدول رقم (٤) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين «ف» لاختبار دلالة الفروق وفقاً لاختلاف الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٣١,١٠	٢	٣٦٥,٥٥	٣,٩٢	٠,٠٢١ ×
داخل المجموعات	٣٥٧٩٦,٠٩	٢٨٤	٩٣,٢١		
المجموع	٣٦٥٢٧,٢٠	٢٨٦			

تشير نتائج اختبار تحليل التباين كما في الجدول رقم (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٢) في درجات التلاميذ على مقياس الاتجاه في اتجاه التلاميذ وفقاً لاختلاف الصف الدراسي (رابع، خامس، سادس). وللكشف عن مصدر الفروق بين الصفوف الدراسية الثلاثة، تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية. ويبين الجدول رقم (٥) نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المجموعات

المجموعات (أ)	مجموعات (ب)	الفرق في المتوسط	مستوى الدلالة
الصف: ٤	الصف: ٥	-٠,٦٧٤٤	٠,٥٧٥
	الصف: ٦	٢,٥١٩	٠,٠٣٧ ×
الصف: ٥	الصف: ٦	٣,١٩٢	٠,٠٠٨ ×

يبين الجدول رقم (٥) أن الفروق بين درجات تلاميذ الصفين الرابع والسادس دالة إحصائياً لصالح الصف الرابع، وكذلك بين تلاميذ الصفين الخامس والسادس لصالح تلاميذ

الصف الخامس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلاميذ الصفين الرابع والخامس وبالنظر لقيمة المتوسط الحسابي للصف الخامس (٨٢،٨٥) يتضح أنه كان أعلى متوسط حسابي ذي تأثير في الفروقات، وأن أقلها كان متوسط تلاميذ الصف السادس حيث بلغ (٧٩،٥٦).

وتتفق نتائج هذا السؤال مع ما أشار إليه ورل وآخرون (Worrell et al, 2007) بأن الاتجاه نحو القراءة يتأثر بالمستوى الصفّي للتلميذ. وبالنظر إلى نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المجموعات والتي أكدت انخفاض الاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ الصف السادس مقارنة بأقرانهم في الصفين الرابع والخامس، يؤكد ورل وآخرون (Worrell et al, 2007) أن الاتجاه لدى التلميذ نحو القراءة ينخفض كلما ارتفع التلميذ في السلم التعليمي. وربما يعزى ذلك إلى أن التلاميذ الصغار أكثر شغفا بالقراءة، وتحبها إليها حيث تقودهم إلى عوالم جديدة من المعرفة والتسلية لم يألفوها من قبل.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة والذي ينص على: "هل يوجد فرق في اتجاه التلاميذ نحو القراءة وفقاً لاختلاف حالاتهم التعليمية (عاديين، ذوي صعوبات تعلم، متفوقين)؟"، تم استخدام اختبار تحليل التباين «ف»، لاختبار دلالة الفرق بين متوسطات درجات التلاميذ ذوي الحالات التعليمية المختلفة في مقياس الاتجاه نحو القراءة. ويوضح الجدول رقم (٥) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين (ف) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ

وفقاً لاختلاف حالاتهم التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٦٨,١٨	٢	٨٤,٠٩	٠,٨٨٨	٠,٤٢١
داخل المجموعات	٣٦٣٥٩,٠١	٣٨٤	٩٤,٦٨		
المجموع	٣٦٥٢٧,٢٠	٣٨٦			

تشير نتائج اختبار تحليل التباين «ف» لاختبار دلالة الفروق وفقاً لاختلاف الحالة التعليمية الواردة في الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء التلاميذ على مقياس الاتجاه نحو القراءة تعزى إلى اختلاف حالاتهم التعليمية.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة لازرس وكلاهان (Lazarus & Callahan, 2000) التي أجريت على عينة من التلاميذ مختلفي الحالات التعليمية في المرحلة الابتدائية حيث لم تجد

فوق ذات دلالة في الاتجاه نحو القراءة تبعاً لحالاتهم التعليمية. وهذا يبين عدم اتفاق الباحثين على تفوق حالات تعليمية بعينها في اتجاه التلاميذ نحو القراءة، حيث أكدت دراسات تفوق التلاميذ المتفوقين، وأخرى بينت تفوق ذوي صعوبات التعلم على التلاميذ العاديين، بينما كشفت دراسات عن نتائج متناقضة في هذا الشأن (Roberts & Wilson, 2006). وربما تفسر هذه النتائج بأن الاعتقاد بأهمية القراءة والاستمتاع بها، والاتجاه الإيجابي نحوها أمر مشترك بين التلاميذ بغض النظر عن حالاتهم التعليمية، وهذا ما تؤكدته دراسة كوش وآخرين (Kush et al, 1996) التي بينت أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يكرهون القراءة، أما المخزومي (١٩٩٥) فتشير إلى أن العلاقة بين درجة تحصيل التلاميذ في المادة الدراسية ودرجة اتجاهاتهم نحوها تكاد تكون ضعيفة.

ويستدل من ذلك أن الاتجاه الإيجابي نحو القراءة لا يعني بالضرورة التمكن من مهاراتها الأساسية، فالاعتقاد بمكانة القراءة متأثر بالثقافة الاجتماعية والمدرسية التي من طبيعتها الإغلاء من شأن القراءة، حتى لو لم يتم بذل جهود حقيقية في تنمية مهاراتها الأساسية. وقد لا ينفي ذلك تماماً أثر العلاقة بين تحسين مناهج تدريس القراءة في التحصيل الدراسي للتلاميذ وبين اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة بوصفها عملية عقلية أدائية مركبة وكونها أداة من أدوات تحصيل العلوم والمعارف.

توصيات الدراسة

- في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
- ١- تضمين كتب اللغة العربية وخطط المعلمين في البرامج العادية وبرامج التربية الخاصة أنشطة محددة لتنمية اتجاهات التلاميذ نحو القراءة.
 - ٢- عقد دورات تدريبية للمعلمين في قياس اتجاهات تلاميذهم نحو القراءة واستخدام نتائجها في تطوير برامج تعليم القراءة للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
 - ٣- توظيف الاتجاه الإيجابي نحو القراءة في تنمية القراءة الحرة لدى التلاميذ.

المراجع

الصغير، سالم محمد وعلوم، عائشة عبدالله، والمحروس، أنيسة مهدي، وبوشيت، أنيسة أحمد (١٩٩٢). دليل المعلم في تعليم اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي. البحرين: وزارة التربية والتعليم.

علّام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢). القياس التربوي والنفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

اللبودي، منى إبراهيم (٢٠٠٣). فاعلية استخدام مدخل الطرائف في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٦)، ٧٦-١١٢.

المخزومي، أمل علي (١٩٩٥). دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات. *رسالة الخليج العربي*، (٥٣) ٤-٢٦.

وهبة، نخلة، المطوع، عبدالله، وهلال، علي، المناعي، لطيفة، الخياط، ناهدة (١٩٩٣). *مردود التعليم في المرحلة الابتدائية في مادتي اللغة العربية والرياضيات. البحرين: مركز البحوث التربوية ومركز البحرين للدراسات والبحوث.*

Baker, M. (2002). Reading resistance in middle school: What can be done?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(5). 364, 366.

Baron, J. (1996). **Sexism attitudes towards reading in the adult learner population.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED393092).

Brooks, E. N. (1996). **Attitudes toward reading in the adult learner population.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED393068).

Cain, K. (1999). Ways of reading, how knowledge and use of strategies are related to reading comprehension. *British Journal of Developmental*, 17(2), 293-309.

Dean, J. & Trent, J. (2002). **Improving attitudes toward reading.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED471784).

Kazelskis, R., Thames, D. & Reeves, C. (2004). The elementary reading attitude survey: Factor invariance across gender and race. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 25 (2) ,111-120.

Kush, J., Watkins, C. & Marly W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading . *Journal of Educational Research*, 5 (89), 315-319.

Lazarus, B. & Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21 (4), 271-282.

McKenna, M.C. & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(9), 626-639.

Rayan, E.B. & Smith, L.R. (1995). **Language arts achievement level attitudes survey format and adolescents attitudes towards reading.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED382922).

Roberts, M.S & Wilson, J.D (2006). Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected?. *Reading Improvement*, 43(2), 64-73.

- Sainsbury, M. & Schagen, J. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. **Journal of Research in Reading**, 27 (4), 373-386.
- White, N. (1989). **Developmental relationships between students' attitudes toward reading and reading achievement in grades 1 through 8.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED329905).
- Worrell, F.C., Roth, D.A. & Gabelko, N.H. (2007). Elementary reading attitude survey (eras) scores in academically talented students. **Roeper Review**, 29(2), 119-124.



سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية

د. سوزان سلطان

قسم الإدارة التربوية

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

أ.د. راتب السعود

قسم الإدارة التربوية

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية

د. سوزان سلطان
قسم الادارة التربوية
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

أ.د. راتب السعود
قسم الادارة التربوية
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة، وبيان علاقته بمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية. ولجمع البيانات اللازمة عن عينة الدراسة، التي تكونت من (278) عضواً، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، استخدمت الأداة التي طورها "نايهوف ومورمان"، والمكونة من عشرين فقرة، بعد إجراءات التكييف اللازمة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر رؤساء أقسامهم جاءت متوسطة. كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر رؤساء أقسامهم تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، والتفاعل بينهما، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس، أو للتفاعل بين متغيرات الدراسة الثلاثة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة التربوية، سلوك التطوع التنظيمي، الجامعات الأردنية، أساتذة الجامعات.

The Organizational Voluntary Behavior of the Faculty Members of the Jordanian Public Universities and its Relationship to Some Demographic Variables

Prof. Rateb S. Alsaud

Dept of Educational Administration
Amman Arab University for Graduate Studies

Dr. Susan A. Sultan

Dept of Educational Administration
Amman Arab University for Graduate Studies

Abstract

This study aimed at finding out the level of practicing organizational voluntary behavior by the faculty members of the Jordanian public universities, and examining its relationship to some variables: Sex, academic rank, & college type. The study sample was chosen by using cluster random technique, and consisted of (278) faculty members. Data were collected using “Niehoff & Moorman” scale.

The findings of the study indicated that the level of practicing organizational voluntary behavior by faculty members of the Jordanian public universities, as perceived by their academic chairpersons, was on average. Furthermore, there were significant differences at regarding the degree of practicing organizational voluntary behavior by faculty members of the Jordanian public universities, as perceived by their academic chairpersons attributed to sex, academic rank, & interaction between these variables, whereas no significant differences attributed to college type or the interaction between the three variables were found.

Key words: educational administration, organizational voluntary behavior, Jordanian universities, faculty members.

سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية

د. سوزان سلطان

قسم الإدارة التربوية

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

أ.د. راتب السعود

قسم الإدارة التربوية

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

مقدمة

مع قرب انتهاء العقد الأول من الألفية الثالثة، تواجه المنظمات الإدارية المعاصرة بشكل عام والجامعات بشكل خاص الكثير من التحديات، بسبب انتقالها إلى التحديث والتغيير، وإعادة التنظيم المتكيف مع البيئة، ومجاراة السوق العالمية ومتطلبات التميز والجودة الشاملة. ولم يعد خافياً أن للجامعات دوراً هاماً وأساسياً في تنمية المجتمعات البشرية وتطويرها. فهي التي تصنع حاضرها، وتخطط معاً لمستقبلها، بوصفها تشكل القاعدة الفكرية والفنية للمجتمعات البشرية. وفي هذا السياق فإن التغييرات التنظيمية التي تواجه جامعات الألفية الثالثة، وسياقات الدور التقليدية الناشئة عن متطلبات العمل الرسمي، تفرض على هذه الجامعات أن تكون أكثر استعداداً للاعتماد على أولئك الراغبين في التغيير الناجح، بهدف دعم متطلبات العمل الرسمي بالسلوكيات التطوعية الإضافية. ذلك أن اعتماد الجامعة على سلوكيات محددة بنصوص القانون والأنظمة يجعلها منظمة روتينية تقليدية عاجزة عن مواجهة التغييرات والتحديات المعاصرة، التي تتطلب مواجعتها سلوكيات خلاقة، تتجاوز ما هو محدد وتقليدي، مما يزيد من فاعليتها وقدرتها على الاستمرار والوصول إلى مرحلة التميز التنظيمي الذي تسعى كل منظمة إلى الوصول إليه.

لقد أصبح من مسلمات الفكر التربوي أن دور الجامعة في التنمية يتم من خلال قيامها بوظائف رئيسة ثلاث، وهي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وما من شك في أن قدرة الجامعة على تحقيق هذه الوظائف يتوقف بالدرجة الأولى على توفر أعضاء الهيئات التدريسية الأكفاء، الذين يمثلون أحد أهم مدخلات العملية التربوية في الجامعة. على أن كفاية أساتذة الجامعة وحدها قد لا تحدث فرقاً. إن ما قد يحدث الفرق، في حال توفر هذه الكفاية، هو مستوى شعور هؤلاء الأساتذة بالانتماء إلى الجامعات التي يعملون فيها، وإحساسهم بالعدالة والمساواة والرضا الوظيفي، مما يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد لرفع مستوى الأداء، حتى لو لم يطلب منهم ذلك، وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق الفاعلية التنظيمية المنشودة. وفي هذا السياق، أشار كونوفسكي وبوف (Konovsky & Pugh, 1994) إلى أن هناك ثلاثة

أنماط من السلوك يمكن أن تقود إلى تحقيق مستويات مرتفعة من الفاعلية التنظيمية للجامعة، وهي: أن تقوم الجامعة باستقطاب الأفراد المؤهلين للعمل فيها والاستمرار معها، وأن يقوم الأفراد العاملون في الجامعة بالأدوار المنوطة بهم على أكمل وجه، وأن يقوم هؤلاء الأفراد في الجامعة بأنشطة لا رسمية، خارج نطاق الواجبات الوظيفية التي تحددها اللوائح والأنظمة والقوانين، وهو ما يعرف بسلوك التطوع التنظيمي.

ويتفق هذا الرأي مع ما كان قد أشار إليه مورمان (Moorman, 1991) من أن المؤسسات الفاعلة تتميز بوجود موظفين يقومون بأداء أعمال وواجبات أكثر مما ينص عليه الوصف الوظيفي لوظائفهم، ودون توقع أي تقدير أو تعويض. وفي الاتجاه ذاته، أكد روبنس (Robbins, 2001) أن من عوامل نجاح المنظمة وجود عاملين يؤديون أعمالاً أكثر من واجباتهم الاعتيادية، وإنجاز أعلى من المتوقع، أي وجود العاملين الذين يتحلون بسلوك التطوع التنظيمي. ذلك السلوك الذي لم تنص عليه الأنظمة والقوانين، ولا يخضع للمراقبة ولا يعد ضمن نظام الحوافز، إلا أنه يزود المؤسسة بالابتكار والإبداع، ويمكنها من التكيف والبقاء لمدة طويلة (Organ & Lingl, 1994).

لم يلق مفهوم سلوك التطوع التنظيمي - شأنه شأن غيره من المفاهيم الإدارية العديدة - اتفاقاً بين الباحثين والمهتمين، لا حول اسمه، ولا حول تعريفه، ولا حول إبعاده ومكوناته. ففيما يتعلق بالاسم، تم التعامل مع هذا المفهوم في أدبيات الإدارة تحت مسميات مختلفة، وفقاً للمدرسة الفكرية التي ينتمي إليها الباحث، وتمشياً مع توجهاته ومنطلقاته، ومن هذه المسميات: سلوك الدور الإضافي Extra Role Behavior، وسلوك الموالية أو الدعم أو التأييد الاجتماعي Prosocial Behavior، وسلوك المواطنة التنظيمية Organizational Citizenship Behavior، وسلوك غير المكلف أو غير المفروض Non Mandated Behavior، وسلوك التلقائية المؤسسية Institutional Spontaneity Behavior.

وكما أن الباحثين لم يتفقوا حول مسمى هذا السلوك، فإنهم لم يتفقوا أيضاً حول تعريفه. فالذين سموه سلوك الدور الإضافي عرفوه أنه "ذلك النمط من السلوك الذي يصدر من الفرد وله تأثير وظيفي إيجابي في أداء المؤسسة ككل، ويقع خارج نطاق المتطلبات الرسمية للوظيفة ويتضمن بعداً إيثارياً (Scholl, et al, 1987).

أما بفر (Puffer, 1987) فقد أطلق عليه سلوك الموالية أو الدعم أو التأييد الاجتماعي وعرفه أنه "مجموعة من الأفعال لم تحدد بصورة مباشرة من قبل التوصيف الوظيفي، ولكنها تجلب مصالح ومنافع للمنظمة تسمو على المصلحة الفردية".

وسماه أورغان وكونوفسكي (Organ & Konovsky, 1989) سلوك المواطنة التنظيمية، وعرفاه أنه "ذلك السلوك الفردي الذي يقع خارج نطاق الواجبات الوظيفية الرئيسة، ويشتمل على إحياءات وإشارات تعاونية أو بناءة لا تكافئها بصورة مباشرة أو تعاقدية انظمة

الجزءات الرئيسية في المنظمة“.

أما ماك أليستر (McAllister, 1989) فقد سماه السلوك غير المكلف أو غير المفروض، وعرفه أنه ”نمط من أنماط السلوك يقوم به العامل وهو غير مكلف به رسمياً ضمن اللوائح الرسمية والقانونية للمؤسسة“.

ويقصد بسلوك التلقائية المؤسسية وفقاً لما جاء به جورج و بريف (George & Brief, 1992) ذلك ”السلوك الذي يؤديه الفرد اختياراً علاوة على دوره الرسمي المحدد، ويساعد على تحقيق الفاعلية التنظيمية“.

وعلاوة على عدم اتفاق الباحثين على اسم هذا السلوك وتعريفه، فإنهم لم يتفقوا أيضاً على عدد أبعاد سلوك التطوع التنظيمي ومسمياته ومكوناته. فقد أوضح أرونسون (Aronson, 2003) في معرض مراجعته لأبعاد سلوك التطوع التنظيمي ومكوناته، أن الباحثين ذكروا حوالي ثلاثين بعداً لهذا السلوك، وهي متداخلة مع بعضها البعض، ولا يشترط وجود هذه الأبعاد جميعها لدى الفرد الواحد، فقد يوجد بعضها، ويختفي البعض الآخر. وإذا كانت هذه الأبعاد قد اختلفت في مسمياتها، فإنها متشابهة في جوهرها. ويقوم هذا السلوك على مساعدة الآخرين طوعاً، ويكون موجهاً نحو العامل أو المؤسسة. على أن الدراسة الحالية قد تبنت التصنيف الذي ذكره كومان (Koopmann, 2003) وهو أن لهذا السلوك خمسة أبعاد، وهي:

١. الإيثار (Altruism): وهو نمط السلوك الذي يقوم به العامل/الموظف لمساعدة الآخرين بشكل مباشر أو غير مباشر لحل مشكلة مرتبطة بالعمل داخل المؤسسة.
 ٢. المجاملة (Courtesy): وهو السلوك الذي يحرص فيه العامل/الموظف على منع وقوع المشكلات المتصلة بالعمل، وتجنب استغلال الآخرين، وافتعال المشكلات معهم.
 ٣. الضمير الحي (Conscientiousness): وهو سلوك تقديري من قبل العامل يتعدى الحدود الدنيا لمتطلبات العمل الرسمي للمؤسسة في مجال احترام الأنظمة، والعمل بجدية تامة، وخدمة المصلحة العامة، ولو كانت على حساب المصلحة الشخصية.
 ٤. الروح الرياضية (Sportsmanship): وهي رغبة العامل في التسامح، وقدرته على تحمل المشكلات والمهام الصعبة دون تدمير أو شكوى.
 ٥. فضيلة المواطنة (Civic Virtue): وهي المشاركة البناءة المسؤولة في إدارة المؤسسة، والاهتمام بمصلحتها ومصيرها، وإظهار سلوك الانتماء للمؤسسة والولاء لها، من خلال تحسين صورتها وسمعتها والمحافظة على ممتلكاتها والدفاع عنها.
- لقد تناول الأدب الإداري بالبحث والاستقصاء آثار سلوك التطوع التنظيمي ومردوده على الفرد والمنظمة. وعلى الرغم من أن ظاهر هذا السلوك يشير إلى أنه متغير تابع، فإن هناك بعض الدراسات النظرية والميدانية التي تعاملت مع هذا المفهوم من حيث هو متغير مستقل،

له علاقاته التأثيرية مع مجموعة من السلوكيات والمخرجات التنظيمية. فقد أشار سميث وآخرون (Smith, et al., 1983) ان سلوك التطوع التنظيمي يساهم في "تشجيع الآلة الاجتماعية للمنظمة"، وفي توفير المرونة اللازمة للعمل في إطار مواقف طارئة وأزمات، كما أنه يحافظ على التوازن الداخلي للمنظمة. أما شور وآخرون (Shore, et al., 1995) فيرون أن لسلوك التطوع الذي يصدر عن المرؤوسين تأثيراً إيجابياً على مدى تصور المديرين حول الالتزام الوجداني للمرؤوسين نحو منظماتهم وأهدافها. وقد لخص راشد (1992) الآثار الإيجابية لسلوك التطوع التنظيمي بما يلي:

١. يؤدي إلى تخفيف العبء المادي عن المؤسسات، فهو إضافة حقيقية لمواردها، بحيث يسمح بتوجيه ما كان مقررًا أن تتحمله المؤسسات في توظيف بعض العاملين للتوسع في خدماتها والتميز في أدائها.

٢. يزيد من مستوى الحماس في الأداء، وهذا ما يفتقده العمل الروتيني.

٣. يزيد من مستوى الرضا عن العمل لدى الأفراد.

٤. يعزز مستوى شعور الأفراد بالانتماء لمؤسساتهم (الولاء التنظيمي).

٥. يتيح الفرصة للممارسة الديمقراطية، من حيث اختيار الفرد لنوع النشاط الذي يرغب المشاركة فيه أو التوقيت المناسب له.

٦. يوطد العلاقات بين الأفراد والجماعات، مما ينعكس إيجابياً على الأداء المتميز.

٧. يزيد من فاعلية الأداء وكفاءته، وبخاصة في قطاع العمل الحكومي.

أوضح ماك اليستر (McAllister, 1989) في معرض مراجعته للجدل النظري حول آثار سلوك التطوع التنظيمي ومردوداته على الفرد والمنظمة أن هذه الآثار قد تكون سلبية أو إيجابية على حد سواء. فبالرغم من اعترافه بأن هذا السلوك قد يقود إلى نتائج إيجابية على مستوى الفرد والجماعة والمنظمة، فإن الموقف هو الذي يحدد مدى إيجابية هذا السلوك أو سلبته. وعليه، فإن سلوك التطوع التنظيمي الذي قد يبدو ذا دوافع طيبة ونوايا خيرة، ربما تترتب عليه نتائج سلبية فيما يخص الأداء على المستويات الثلاثة: الفرد والجماعة والمنظمة. فعلى صعيد الفرد، قد يكون سلوك التطوع أحد أعراض عدم الكفاءة. أما على صعيد الجماعة، فربما يؤثر سلوك التطوع على أداء مجموعة أخرى من الموظفين، أو على بيئة العمل المحيطة، مثل بروز روح التكالية، والإحجام عن المبادرات الذاتية. وعلى صعيد المنظمة، فقد يؤدي إلى تعزيز شعور الفرد بأن المنظمة مدينة له بالفضل، وفي حالة عدم قدرة المنظمة على الوفاء بذلك الدين قد تكون النتيجة سلبية بالنسبة للمنظمة. على أن ما ذهب إليه ماك اليستر (McAllister, 1989) من وجود مجموعة من النتائج السلبية لسلوك التطوع التنظيمي لا يخرج عن دائرة التصورات الفكرية النظرية التي لم تدعم بأي دراسات ميدانية تؤيد هذا الطرح. وتأسيساً على هذا، فإن الدراسة الحالية سوف تأخذ بالنظرة التفاضلية لآثار

سلوك التطوع التنظيمي، مفترضة أن لهذا السلوك تأثير مباشر وإيجابي على الأداء الوظيفي للفرد والجماعة والمنظمة.

ان المتمعن في الفكر التربوي العربي الاسلامي يجد أن هذا الفكر لم يغفل عن هذا المتغير السلوكي الهام في حياة الأفراد والمجتمعات. فقد أكد الإسلام أهمية العمل التطوعي، وحث على مساعدة الإنسان لأخيه الإنسان. وقد انتشر مفهوم الخير، الذي ذكره القرآن الكريم مائة وستا وسبعين مرة، بعدما جاء التوجيه الإلهي في قوله تعالى: "وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان" المائدة/٢. وقد ظهر جليا حرص الإسلام على تشجيع العمل التطوعي في فكرة التكافل الاجتماعي الذي بدأ في عصر النبوة في صورة "نظام الوقف" الذي انتهجه المسلمون لتحسين أحوال مجتمعهم، استجابة لقول الله تعالى، الذي قرن فعل الخير بالركوع والسجود: "يا أيها الذين آمنوا اركعوا واسجدوا واعبدوا ربكم وافعلوا الخير لعلكم تفلحون" الحج/٧٧، وحين امتدح رب العزة المتطوعين بقوله: "ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة" الحشر/٩ (ابن الأثير، ١٩٨٣). وهكذا يستبين أن العمل التطوعي هو أساس سلامة المجتمع المسلم، فإذا التقى العمالان: الرسمي والتطوعي، عاش الافراد في رفاه وسعادة، وانخفضت أخطار العلل الاجتماعية، مما ينعكس على قوة المجتمع وتماسكه، ونهضة الأمة المسلمة وعزتها.

ونظرا لما لسلوك التطوع التنظيمي من أهمية على الفرد والمنظمة، فقد استحوذ على اهتمام الباحثين. إذ قام رايت وآخرون (Wright, et al., 1993) بدراسة عنوانها "الإنتاجية والدور الإضافي: أثر الأهداف والخوافز والمساعدة المستمرة"، على عينة من ١٥٤ طالبا في إحدى الجامعات الأمريكية. وقد أشارت النتائج إلى أنه عندما يعمل الفرد في ظل قيود خاصة بالوقت تكون العلاقة بين أداء الدور الرسمي وسلوكيات الدور الإضافي (مساعدة الآخرين) علاقة عكسية، كما أن التزام الأفراد بأهداف صعبة يدفعهم إلى تحقيقها على حساب سلوكيات الدور الإضافي.

وأجرى شور وآخرون (Shore, et al., 1995) دراسة هدفت إلى معرفة الإدراكات الإدارية للالتزام العاملين بسلوك المواطنة التنظيمية. وقد كشفت نتائج الدراسة التي تكونت عيبتها من ٣٢١ مديرا و ٣٣٩ موظفا من العاملين في كبرى شركات الولايات المتحدة الأمريكية أن سلوك المواطنة التنظيمية الذي يصدر عن المرؤوسين له تأثير إيجابي في مدى تصور المديرين حول الالتزام التنظيمي للمرؤوسين نحو منظماتهم وأهدافها، وبالتالي مدى حرص المدير على مكافأة المرؤوسين ومعاملتهم.

أما عريشة (١٩٩٦) فقد أجرى دراسة بعنوان "محددات سلوكيات الدور الإضافي وسلوكيات الدور الرسمي"، على عينة من ٣٥٩ عضوا من المشرفين والعاملين في خمس شركات صناعية في القاهرة. أشارت نتائج الدراسة أن أثر خصائص بيئة العمل يزيد على

أثر خصائص الوظيفة والمتغيرات الفردية على كل من سلوكيات الدور الإضافي والرسومي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري مدة الخدمة والتعليم في أداء سلوكيات الدور الإضافي.

وقام خليفة (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى تعرف محددات سلوك التطوع التنظيمي في المنظمات الحكومية بدولة الامارات العربية المتحدة. كشفت نتائج الدراسة التي تكونت عينتها من ٣٦٠ مرؤوسا و ٥٢ من مشرفيهم عن تدني مستوى الممارسات التطوعية، وعن وجود علاقة إيجابية بين نظم العدالة الإجرائية، والمحيط الاجتماعي، والقدرة القيادية، والمسؤولية الاجتماعية، والجنس من جهة، وحجم الانخراط التطوعي من جهة أخرى. وهدفت دراسة سومك و زاهافي (Someech & Zahavy, 2000) إلى فهم سلوك الدور الإضافي في المدارس، وتعرف العلاقة بين رضا العمل والشعور بالتأثير وسلوك الدور الإضافي للمعلمين، على عينة من ٢٥١ معلما. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين رضا العمل وسلوك الدور الإضافي، وأن هذا السلوك يمكن أن يقدم فرصة لاكتساب شعور إيجابي عن الذات.

وأجرى العامري (٢٠٠٢) دراسة على عينة من ٤٣٥ موظفاً بهدف تعرف العلاقة بين السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية بأبعادها المختلفة في الأجهزة الحكومية السعودية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن سلوك المواطنة التنظيمية بأبعاده المختلفة لدى موظفي الأجهزة الحكومية السعودية متدن، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية، كما أن هناك علاقة ضعيفة بين متغيري الخبرة والمؤهل العلمي وسلوك المواطنة التنظيمية.

أما باربوتو وآخرون (Barbuto, et al., 2003) فقد هدفت دراستهم إلى اختبار الدوافع الأساسية لسلوك المواطنة التنظيمية. وقد أشارت نتائج الدراسة التي تشكلت عينتها من ١٧٥ موظفاً يعملون في ٣١ شركة زراعية أمريكية أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دوافع مفهوم الذات الداخلية والخارجية وسلوك المواطنة التنظيمية.

وقام المعايطة (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم. أظهرت نتائج الدراسة التي تكونت عينتها من ٧٢ مديرا و ١٠١٠ معلما أن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية بشكل عام جاءت متوسطة. كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

ان مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بسلوك التطوع التنظيمي التي أمكن للباحثين

الإطلاع عليها تكشف عن مدى الاهتمام العالمي بهذا المفهوم. إلا أن الدراسات العربية التي تناولت هذا المفهوم ما زالت نادرة في مجال الإدارة بشكل عام، وتكاد تكون معدومة في مجال الإدارة التربوية بشكل خاص. وحيث إن الباحثين لم يعثرا على أي دراسة تبحث في سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات بشكل عام، والأردنية بشكل خاص، فقد شكل هذا لهما مبررا قويا لإجراء هذه الدراسة بهدف تعرف مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر رؤساء أقسامهم، وبيان علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، وهي: الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة

تواجه معظم المنظمات اليوم معضلة رئيسة قوامها ضرورة تحقيق التوازن بين تزايد حجم المتطلبات البيئية وتنوع أنماط التوقعات المجتمعية من جهة، وتناقص حجم الموارد الأساسية اللازمة للوفاء بتلك المتطلبات من جهة أخرى. والجامعات الأردنية الرسمية العشر ليست استثناء من الوقوع في شرك هذه المعضلة. ففي الوقت الذي يزيد فيه عجز موازنات هذه الجامعات السنوي عن مائة مليون دينار أردني، ما تزال أصوات كثيرة ترتفع مطالبة هذه الجامعات الرسمية بضرورة زيادة أعداد الطلبة المقبولين، وتفعيل دور هذه الجامعات في خدمة المجتمعات المحلية، والانفتاح على البيئات التي تحتضن هذه الجامعات، من خلال تقديم برامج ودراسات ودورات وخدمات، برسوم مجانية.

وفي سبيل مواجهة هذا التحدي، اتجهت جميع هذه الجامعات بلا استثناء إلى التعامل مع بعدي هذه المعضلة: تزايد توقعات المجتمع، وانكماش حجم الموارد. فعلى صعيد الإيفاء بتوقعات المجتمع، أنشأت جميع هذه الجامعات دوائر أو وحدات إدارية مستقلة، تحت مسميات مختلفة، بهدف تقديم الخدمات العامة للمجتمعات المحلية. وفي حين أن نسبة كبيرة من هذه الخدمات والدراسات والاستشارات والدورات تقدم برسوم رمزية، فإن بعض هذه الخدمات تقدم برسوم مجانية. أما على صعيد انكماش الموارد الأساسية، فقد لجأت معظم هذه الجامعات إلى استحداث برامج دراسية، توفر مقاعد دراسية إضافية خارج الأعداد الرسمية التي تحددها تلك الجامعات سنويا ويقرها مجلس التعليم العالي، ولكن برسوم دراسية مرتفعة. وتشمل تلك البرامج: التعليم الموازي، والبرنامج الدولي، والدراسات المسائية، وغيرها. ذلك أن زيادة الرسوم الجامعية ما يزال يلاقي رفض مجتمعي شديد، وإن كانت بعض الجامعات قد باشرت بذلك بصورة قليلة وتدرجية.

وفي ظل هذه الظروف والأجواء المجتمعية التي تتطلب تعظيم الموارد وزيادة الإنتاج، تأتي عملية إيلاء الروح التطوعية للأفراد، وتوفير المناخ التنظيمي المفضي إلى تنمية تلك الروح

التطوعية كأحد الحلول المناسبة للتعامل مع معضلة التوازن آنفة الذكر. إن تعرف مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة، والذي يعكس روح المواطنة التنظيمية، يعد اللبنة الأساسية الأولى في سبيل رفع مستوى هذه الممارسات التطوعية التي يقوم بها أعضاء الهيئات التدريسية في هذه الجامعات، والتي من شأنها تحقيق التوازن المفقود بين طرفي معادلة علاقة هذه الجامعات مع المجتمعات المحلية التي تحتضنها.

وفي هذا الإطار تلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة؟ وما علاقة هذا السلوك التطوعي بمتغيرات: الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس؟

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة إلى تعرف مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر رؤساء أقسامهم، وبيان علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، وهي: الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر رؤساء أقسامهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) في مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول أحد المفاهيم الإدارية الحديثة الهامة، وهو مفهوم سلوك التطوع التنظيمي. ذلك أن كشف الغموض عن هذا المتغير السلوكي التنظيمي سوف يساعد في تقديم بعض التوصيات التي من شأنها تعظيم مستوى هذا السلوك لدى أفراد المجتمعات الجامعية بشكل عام، وفي مقدمتهم أعضاء الهيئات التدريسية. وبشكل أكثر تحديداً، فإن أهمية هذه الدراسة تتجلى في:

١. إمالة اللثام عن هذا المفهوم الإداري الحديث، وتوضيح مختلف جوانبه وأبعاده.
٢. توضيح العلاقة بين السلوك التطوعي كمتغير سلوكي تنظيمي وبين بعض المتغيرات الديموغرافية.
٣. توعية القيادات الإدارية الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة بهذا المفهوم الإداري الحديث بغية توظيفه والاستفادة منه لتحقيق أهداف الجامعات المختلفة.
٤. إثراء الأدب الإداري التربوي على الصعيد المحلي والعربي في مجال هذا المتغير السلوكي، في ظل شح الدراسات السلوكية التي تناولت البيئة العربية في هذا المجال، وخصوصاً إن هذه الدراسة ربما تكون من الدراسات القليلة التي تبحث في كنه هذا المفهوم.
٥. كما وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة من خلال ريادتها في بحث هذا الموضوع على صعيد الجامعات الأردنية، مما يشكل نقطة ارتكاز لمزيد من الدراسات حول هذا المفهوم السلوكي الهام في حقل الإدارة التربوية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

سلوك التطوع التنظيمي Organizational Voluntary Behavior: السلوك الفردي الإيجابي لعضو هيئة التدريس في الجامعة الذي يتسم بالطوعية وحرية الخيار، ولم يحدد رسمياً بوصفه من متطلبات دور وظيفي، ولا يرتبط بأي علاقة مباشرة وعلنية بالنظام الرسمي للجزءات. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على فقرات مقياس مستوى سلوك التطوع التنظيمي.

الجامعات الأردنية العامة Jordanian Public Universities: مؤسسات علمية مستقلة تنشأ بموجب قوانين خاصة، وتمتع بشخصية اعتبارية، وذات استقلال مالي وإداري، وتشرف عليها الدولة، وتمنح الدرجة الجامعية الأولى -البكالوريوس- على الأقل.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء الهيئات التدريسية، الأردنيين، المتفرغين، العاملين في الجامعات الأردنية العامة، ممن يحملون رتباً أكاديمية بدرجة أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وأستاذ، العاملين خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٦/٢٠٠٧.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة، التي استخدم فيها المنهج المسحي، من جميع أعضاء الهيئات التدريسية الأردنيين المتفرغين من حملة درجة الدكتوراة، وممن يشغلون الرتب الأكاديمية

(أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)، في الجامعات الأردنية العامة العشر، وعددهم ٢٩٤٨ عضواً (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٦).

أما عينة الدراسة، فقد تكونت من (٢٧٨) عضواً، يشكلون حوالي (٩,٤٪) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العنقودية العشوائية، وذلك على النحو التالي:

١. تم اختيار جامعة عامة واحدة من كل إقليم من أقاليم المملكة الثلاث بالطريقة العشوائية. وقد وقع الاختيار على جامعة اليرموك لتمثل جامعات إقليم الشمال، والجامعة الأردنية لتمثل جامعات إقليم الوسط، وجامعة مؤتة لتمثل جامعات إقليم الجنوب (جامعات العينة).

٢. تم اختيار كليتي التربية وإدارة الأعمال لتمثلا الكليات الإنسانية، وكليتي العلوم والهندسة لتمثلا الكليات العلمية من كل جامعة. وقد روعي في اختيار الكليات تواجدها في جامعات العينة (كليات العينة).

٣. تم اختيار ٢٥ عضو هيئة تدريس من كل كلية من كليات العينة الاثنتي عشرة، مع مراعاة متغيري الجنس والرتبة الأكاديمية ما أمكن ذلك، ليصبح العدد ٣٠٠ عضو (أفراد العينة). وقد تم توزيع الاستبانات على رؤساء الأقسام الأكاديمية التي يتبع لها أعضاء هيئة التدريس الذين وقع عليهم الاختيار. وقد بلغ عدد هؤلاء ٤٥ رئيس قسم. وبعد اكتمال عملية جمع الاستبانات، تم استبعاد ٢٢ استبانة لعدم اكتمال البيانات اللازمة، وبذا فقد أصبح عدد الاستبانات التي خضعت للتحليل الإحصائي ٢٧٨ استبانة. والجدول رقم (١) يوضح توزع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول رقم (١)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والرتبة الأكاديمية ونوع الكلية

المجموع	الكليات العلمية		الكليات الإنسانية		المتغير
	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	
٥٩	٩	٢٠	٨	٢٢	أستاذ
٨٥	١٢	٢٧	١١	٣٥	أستاذ مشارك
١٣٤	١١	٥٥	١٥	٥٣	استاذ مساعد
٢٧٨	٣٢	١٠٢	٣٤	١١٠	المجموع

أداة الدراسة

لغايات جمع البيانات اللازمة لقياس مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة، تم استخدام الأداة التي طورها "نايهوف ومورمان" (Niehoff & Moorman, 1993) والمكونة من عشرين فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي: الإيثارة، والمجاملة، والروح الرياضية، والضمير الحي، وفضيلة المواطنة، بواقع اربع

فقرات لكل بعد. وقد تم ترجمة فقراتها إلى اللغة العربية وتكييفها للبيئة الأردنية، وبما ينسجم مع المجتمع المفحوص.

صدق أداة الدراسة

وللتحقق من صدق المقياس، تم عرضه أولاً على مختصين في مركزي الترجمة في جامعتي: عمان العربية للدراسات العليا، والزرقاء الأهلية، وذلك للتأكد من صحة الترجمة. ثم تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات التربوية والإدارية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، للتأكد من وضوح الفقرات، وسلامتها اللغوية، ومدى انتماء كل منها للبعد الذي وضعت فيه. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين ومقترحاتهم التي تتعلق بالترجمة، وصياغة كل فقرة وبما يتناسب والمقياس الأصلي والبيئة الأردنية والمجتمع المفحوص معاً. وقد استقرت الاستبانة بصورتها النهائية على ما هي عليه من غير حذف أو زيادة على فقراتها العشرين.

ثبات أداة الدراسة

وللتحقق من ثبات المقياس، استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test re-test)، مرتين، على عينة بلغ عدد أفرادها ٢٠ عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة، ينتمون إلى أربعة أقسام أكاديمية، وبفارق أسبوعين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون الكلي بين العلامات في الاختبارين، والذي بلغ (٠,٨٨).

وللإجابة عن فقرات الاستبانة، تم اعتماد سلم ليكرت (Likert) خماسي البدائل: أوافق بشدة بوزن خمس درجات، و أوافق بوزن أربع درجات، ومحاييد بوزن ثلاث درجات، و لا أوافق بوزن درجتين، و لا أوافق بشدة بوزن درجة واحدة. أما الفقرات السلبية، وهي ذوات الأرقام (٩، ١٠، ١١، ١٢) فقد أعطيت درجات معكوسة.

وقد اعتمدت المتوسطات الحسابية لإجابات رؤساء الأقسام لتكون مؤشراً إلى درجة ممارسة سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية. وقد جرى تقسيم مستويات درجات الممارسة إلى ثلاثة مستويات (مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة)، اعتماداً على المعادلة التالية: الحد الأعلى للبدائل (٥) مطروحاً منه الحد الأدنى للبدائل (١) مقسوماً على عدد المستويات (٣). وعليه يكون طول الفئة (٥-١) ÷ ٣ = ١,٣٣. وعليه، تكون مستويات ممارسة سلوك التطوع على النحو التالي: المستوى المنخفض (أقل من ٢,٣٣)، والمستوى المتوسط (٢,٣٣-٣,٦٦)، والمستوى المرتفع (أكثر من ٣,٦٦).

متغيرات الدراسة

- اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:
1. المتغيرات المستقلة: اشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة، وهي:
 - الجنس: وله مستويان: ذكر، أنثى.
 - الرتبة الأكاديمية: ولها ثلاث مستويات: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد.
 - نوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس: وله مستويان: علمي، وإنساني.
 2. المتغيرات التابعة: اشتملت هذه الدراسة على متغير تابع واحد، وهو: مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد ولكل فقرة. وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) وذلك لوجود ثلاثة متغيرات مستقلة، وهي الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس، من أجل إيجاد الفروق بين درجات تقديرات رؤساء الأقسام الأكاديمية لممارسة أعضاء الهيئات التدريسية لسلوك التطوع التنظيمي، وفقاً لهذه المتغيرات. وفي حال كشف الاختبار عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) على أبعاد أداة الدراسة، تم استخدام اختبار (ت)، واختبار شيفيه (Scheffee) للمقارنات البعدية، وذلك لتحديد لصالح أي من المجموعات كانت الفروق.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول: ما مستوى سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة من وجهة نظر رؤساء أقسامهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات رؤساء الأقسام على أبعاد استبانة سلوك التطوع التنظيمي. ويبين الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة الخمسة وفقاً لرتبتها ومستوى ممارستها:

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات رؤساء الاقسام على
أبعاد استبانته سلوك التطوع التنظيمي وفقا لرتبتها ومستوى الممارسة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
الضمير الحي	٣,٧٦	٠,٦٤	١	مرتفعة
الإيثار	٣,٧٢	٠,٦٩	٢	مرتفعة
المجاملة	٣,٤٠	٠,٥٨	٣	متوسطة
فضيلة المواطنة	٣,١٨	٠,٧٣	٤	متوسطة
الروح الرياضية	٢,٨١	٠,٥٧	٥	متوسطة
الكلي	٣,٣٧	٠,٤٨		متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابي الكلي لسلوك التطوع التنظيمي بلغ (٣٧,٣) بانحراف معياري مقداره (٠,٤٨) وبمستوى ممارسة متوسطة. ويبدو من الجدول أيضاً أن أبعاد سلوك التطوع التنظيمي قد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٨١) - (٣,٧٦) بانحرافات معيارية تراوحت بين (٠,٥٧) - (٠,٧٣) وفي حين حصل بعدا الضمير الحي والإيثار على مستوى ممارسة مرتفعة، واحتلا الترتيب الأول والثاني على التوالي، فإن الأبعاد الثلاثة الأخرى: المجاملة، وفضيلة المواطنة، والروح الرياضية قد حصلت على مستوى ممارسة متوسطة، وجاءت في الترتيب الثالث والرابع والخامس على التوالي. وفيما يتعلق بالنتائج الخاصة بفقرات كل بُعد من أبعاد سلوك التطوع التنظيمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات رؤساء الأقسام على كل فقرة. وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بكل بعد من الأبعاد الخمسة:

١. بُعد الضمير الحي: اشتمل هذا البعد على أربع فقرات، ويوضح الجدول رقم (٣) نتائجه:

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات ومستوى
ممارستها لبعد الضمير الحي

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
١٦	يطيع الأستاذ تعليمات الجامعة وأنظمتها حتى وإن لم يكن هناك من يراقبه	٣,٨٦	٠,٨٨	١	مرتفعة
١٣	يلتزم الأستاذ دائما بالوقت، و دقيق في مواعيد	٣,٨٢	٠,٩٤	٢	مرتفعة
١٤	لا يقضي الأستاذ وقتا طويلا في تناول الغذاء او فترات الاستراحة	٣,٦٩	٠,٦٩	٣	مرتفعة
١٥	لا يأخذ الأستاذ استراحات إضافية	٣,٦٧	٠,٧٦	٤	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع الفقرات جاءت بمستوى ممارسة مرتفعة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٦٧-٣,٨٦)، بانحرافات معيارية بين (٠,٦٩-٠,٩٤)، وقد حصلت الفقرة (١٦) على المرتبة الأولى، في حين نالت الفقرة (١٥) المرتبة الرابعة والأخيرة.

٢. بعد الإيثار: اشتمل هذا البعد على أربع فقرات، ويوضح الجدول رقم (٤) نتائجه:

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات ومستوى ممارستها لبعد الإيثار

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
٣	يخصص الأستاذ جزءاً من وقته لمساعدة الآخرين الذين لديهم مشكلات عمل	٣,٩٤	٠,٨٩	١	مرتفعة
٢	يساعد الأستاذ الآخرين الذين كانوا غائبين	٣,٨٢	٠,٦٥	٢	مرتفعة
١	يساعد الأستاذ الآخرين الذين لديهم أعباء عمل إضافية	٣,٦٨	٠,٧٧	٣	مرتفعة
٤	يساعد الأستاذ في توجيه زملاء الجدد وإن لم يكن ذلك مطلوباً منه	٣,٤٤	٠,٨٢	٤	متوسطة

تظهر النتائج في الجدول رقم (٤) أن الفقرات ذات الأرقام (١، ٢، ٣) جاءت بمستوى ممارسة مرتفعة، في حين حصلت الفقرة رقم (٤) على مستوى ممارسة متوسطة. ٣. بعد المجاملة: اشتمل هذا البعد على أربع فقرات، ويوضح الجدول رقم (٥) نتائجه:

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات ومستوى ممارستها لبعد المجاملة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
٨	يخبرني الأستاذ عن أي إجراءات مهمة قبل اتخاذها	٣,٥٢	٠,٩٤	١	متوسطة
٦	لا يظلم الأستاذ الآخرين في حقوقهم	٣,٤٨	١,٠٢	٢	متوسطة
٥	يتشاور الأستاذ معي أو مع زملائه الذين قد يتأثرون بقرارات العمل التي اتخذها	٣,٤٥	١,١٦	٣	متوسطة
٧	يتخذ الأستاذ خطوات معينة لمنع حدوث المشكلات مع الأساتذة الآخرين	٣,١٥	٠,٩٩	٤	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٥) أن جميع فقرات هذا البعد جاءت بمستوى ممارسة متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٥٢-٣,١٥) بانحرافات معيارية بين (١,١٦-١,٠٩٤). وقد حصلت الفقرة (٨) على المرتبة الأولى، في حين حصلت الفقرة (٧) على المرتبة الرابعة والأخيرة.

٤. بُعد فضيلة المواطنة: اشتمل هذا البعد على أربع فقرات، ويوضح الجدول رقم (٦) نتائجه:

الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات ومستوى ممارستها لبعد فضيلة المواطنة التنظيمية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
١٩	يحضر الأستاذ الاجتماعات المتعلقة بالعمل ويشارك فيها	٣,٩٨	١,٠١	١	مرتفعة
٢٠	يعتز الأستاذ بالانتماء للجامعة ويدافع عنها	٣,١٢	٠,٩٦	٢	متوسطة
١٧	يواكب الأستاذ التغييرات في الجامعة	٣,٢٢	٠,٨٢	٣	متوسطة
١٨	يؤدي الأستاذ الوظائف غير المطلوبة منه بشكل رسمي، لكنها تساعد في تحسين صورة الجامعة	٢,٢٠	٠,٦٦	٤	منخفضة

تظهر النتائج في الجدول رقم (٦) أن فقرة واحدة فقط من فقرات هذا البعد الأربع، وهي ذات الرقم (١٩) قد جاءت بمستوى ممارسة مرتفعة، واحتلت المرتبة الأولى، وأن فقرتين (٢٠، ١٧) قد جاءت بمستوى ممارسة متوسطة، واحتلتا المرتبتين الثانية والثالثة على التوالي، في حين جاءت الفقرة (١٨) بمستوى ممارسة منخفضة، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة.

٥. بُعد الروح الرياضية: اشتمل هذا البعد على أربع فقرات، ويبين الجدول رقم (٧) نتائجه:

الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات ومستوى ممارستها لبعد الروح الرياضية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الممارسة
٩	يستفيد الأستاذ وقتاً كثيراً في التذمر عن أشياء لا تستحق ذلك	٢,٩٤	٠,٩٦	١	متوسطة
١٢	يركز الأستاذ دائماً على ما هو مخالف لموقفه أكثر من تركيزه على الجانب الإيجابي منه	٢,٩٢	١,٠٦	٢	متوسطة
١٠	يحاول الأستاذ تضخيم المشكلات أكبر مما هي عليه	٢,٨٨	٠,٦٦	٣	متوسطة
١١	يتحدث الأستاذ باستمرار عن رغبته في ترك العمل	٢,٥٠	٠,٧٤	٤	متوسطة

يظهر من الجدول رقم (٧) أن جميع فقرات بعد الروح الرياضية جاءت بمستوى ممارسة متوسطة. إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٥٠-٢,٩٤) وانحرافات المعيارية بين (١,٠٦-١,٠٦). وقد حصلت الفقرة (٩) على المرتبة الأولى، في حين احتلت الفقرة (١١) المرتبة الرابعة والأخيرة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في درجة ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة لسلوك التطوع التنظيمي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم تعزى لمتغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية ونوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس؟
للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) والجدول رقم (٨) يوضح هذه النتائج:

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) لتقديرات رؤساء الأقسام الأكاديمية لمستوى ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية لسلوك التطوع التنظيمي وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	١,٠٤٤	١	١,٠٤٤	٣,٠٥٥	٠,٠١٠
الرتبة الأكاديمية	٩٣,٧٥٥	٢	٤٦,٨٧٨	١,٠٦٥	٠,٠٠٨
نوع الكلية	١٢,٠٥٦	١	١٢,٠٥٦	٠,١٣٧	٠,٨٧٢
النوع X الرتبة	١٣٤,١٢٥	٢	٦٧,٠٦٢	١,٥٢٣	٠,٠٢٠
النوع X نوع الكلية	١٥٢,٤٩٧	٢	٧٦,٢٤٨	١,٧٣٢	٠,١٨٧
الرتبة X نوع الكلية	٢٢٤,٧٣٤	٣	٥٦,١٨٣	١,٢٧٦	٠,٢٩١
النوع X الرتبة X نوع الكلية	٤٢٧,١٣٤	٤	١٠٩,٢٨٤	٢,٤٨٢	٠,٠٥٤
الخطأ	٢٣٧٧,٤٩٨	٥٤	٤٤,٠٢٨		
المجموع	٣٦٤٦٣٥,٠٠٠	٢٧٨			

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين تقديرات رؤساء الأقسام الأكاديمية لمستوى ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية لسلوك التطوع التنظيمي تعزى لمتغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية، وكذلك لتفاعل بين هذين المتغيرين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) تعزى لمتغير نوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس، ولا إلى التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الكلية، أو إلى تفاعل المتغيرات الثلاثة معاً.

ولتحديد أي من الجنسين تعزى له الفروق، تم استخدام اختبار (ت). والجدول رقم (٩) يوضح هذه النتائج:

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في مستوى ممارسة سلوك التطوع التنظيمي حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	٢١٢	٢,٦٢	٠,٥٨	٣,٣٢	٠,٠١
أنثى	٦٦	٢,٥٦	٠,٦٤		

يتبين من الجدول رقم (٩) الذي يوضح نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في مستوى ممارسة سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية حسب متغير الجنس أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) ولصالح الذكور.

ولتحديد أي من فئات الرتبة الأكاديمية تعزى لها الفروق، فقد تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffee) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (١٠) يوضح هذه النتائج:

الجدول رقم (١٠)
نتائج اختبار شيفيه (Scheffee) للمقارنات البعدية لتحديد دلالات الفروق بين تقديرات رؤساء الأقسام الأكاديمية لسلوك التطوع التنظيمي تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	استاذ مشارك	استاذ
استاذ مساعد	٠,٢٨٣٦	٠,٢٢٥٢
استاذ	٠,٠٦٦٤	

يظهر الجدول رقم (١٠) الذي يوضح نتائج اختبار شيفيه (Scheffee) للمقارنات البعدية لتحديد دلالات الفروق بين تقديرات رؤساء الأقسام الأكاديمية لمستوى ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية لسلوك التطوع التنظيمي حسب متغير الرتبة الأكاديمية ان مصادر هذه الفروق كانت بين أعضاء الهيئات التدريسية ممن هم في رتبة (أستاذ مساعد) من جهة، وبين من هم في رتبة (أستاذ مشارك) و (أستاذ) من جهة أخرى، إذ بلغت هذه الفروق بينها على الترتيب (٢٠,٢٣٥٢) و (٠,٢٨٣٦) لصالح رتبة أستاذ مساعد، وهي فروق دالة إحصائية.

مناقشة النتائج

أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (٢) المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول إلى أن درجة ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة لسلوك التطوع التنظيمي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم بشكل عام كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٣٧) بانحراف معياري (٠,٤٨). وقد حصل بعدان على درجة ممارسة مرتفعة وهما بُعد الضمير الحي وبُعد الإيثار، في حين حصلت الأبعاد الثلاثة الأخرى، وهي: بُعد المجاملة، وبُعد فضيلة المواطنة، وبُعد الروح الرياضية على درجة ممارسة متوسطة.

ويستدل من هذه النتيجة على توافر روح السلوك التطوعي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة، وإن كان ذلك أحياناً وبشكل معتدل. إذ إنهم يساعدون زملاءهم الآخرين، ويوجهون الجهد منهم، ويقومون بأعمال تخدم الجامعة خارج أوقات العمل الرسمي، وإن لم تكن مطلوبة منهم، ويحضرون الاجتماعات المتعلقة بالعمل ويشاركون فيها، ويؤدون الوظائف التي تسهم في تحسين صورة الجامعة، رغم أنها غير مطلوبة منهم، وليس لديهم التفكير في ترك الجامعة.

وقد يعزى ذلك إلى علو درجة الولاء للجامعة، والانتماء للوطن، الذي عزز الشعور والإدراك لديهم بأنهم أعضاء لهم أهميتهم في الجامعة وفي الوطن على حد سواء، مثلما عزز شعورهم بالاستعداد لتقديم مجهود أكبر من المطلوب منهم لإنجاح العمل في الجامعة، والافتخار بها، والدفاع عنها وتحسين صورتها الخارجية. وربما يعزى ذلك أيضاً إلى إحساس أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية بعلو منزلتهم الاجتماعية، وشعورهم بالرضا الوظيفي، الذي يعد نتيجة حتمية لمجموعة من العوامل، ومنها معاملة رؤساء أقسامهم لهم بالعدل، والمساواة بينهم في جميع المواقف الوظيفية. ذلك أن أعضاء الهيئات التدريسية يولون اهتماماً كبيراً لهذه الممارسات، بوصفها مصدراً للتحاف والاحترام المتبادل بينهم وبين رؤساء أقسامهم، وأنها عامل مهم في تعميق الولاء التنظيمي لديهم. ويتطابق هذا مع نتائج دراسة سومك و زاهافي (Someech & Zahavy, 2000) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين ممارسة السلوك التطوعي والرضا الوظيفي. وقد يرجع السبب أيضاً إلى أن الأساتذة يشعرون أن عليهم بذل كثير من الجهود للحصول على الترقية، أو ربما لإحساس الأساتذة بأنهم يعملون من أجل أهداف تربوية ذات قيمة تستحق جهودهم. ويتفق هذا مع ما أشار إليه رايت وآخرون (Wright, et al., 1993) من أن التزام الأفراد بأهداف صعبة يدفعهم إلى تحقيقها على حساب سلوكيات الدور الإضافي، واعتقادهم بأن إتقانهم لعملهم يعد مكافأة لهم، وربما يشعرون بالسعادة ويجدون ذاتهم في أثناء القيام بأعمال المساعدة. كما يتطابق هذا مع ما أشار إليه باربوتو وآخرون (Barbuto, et al., 2003) من أن السلوك التطوعي يطور لدى الفرد شعوراً إيجابياً عن الذات.

لقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة لسلوك التطوع التنظيمي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم بشكل عام كانت متوسطة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المعاينة (٢٠٠٥) التي كشفت عن وجود مستوى متوسط لسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي المدارس الثانوية في الأردن، في حين أنها اختلفت مع نتائج دراستي خليفة (١٩٩٧) والعامري (٢٠٠٢)، اللتين كشفتتا عن وجود مستوى متدن من الممارسات التطوعية لموظفي الأجهزة الحكومية في كل من دولة الإمارات العربية والمملكة العربية السعودية على التوالي.

بالنسبة لبعده الضمير الحي ضمن أبعاد سلوك التطوع التنظيمي أشارت النتائج في الجدول رقم (٣) أن هذا البعد قد حصل على درجة ممارسة مرتفعة، وقد جاءت جميع فقراته الأربع بدرجة ممارسة مرتفعة. وتعني هذه النتيجة أن أساتذة الجامعات الأردنية العامة يطيعون تعليمات الجامعة وأنظمتها، حتى وإن لم يكن هناك من يراقبهم، ويحافظون دائماً على الوقت، ويلتزمون الدقة في المواعيد، ولا يقضون وقتاً طويلاً في تناول الغذاء أو فترات الاستراحة، ولا يأخذون استراحات إضافية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي عندهم بسبب إحساسهم بالمسؤولية، والالتزام بالأنظمة والتعليمات نتيجة مشاركتهم في صنع القرارات. كما قد يعود سبب ذلك إلى حرص الأساتذة على قضاء الوقت الكافي مع طلبتهم خارج الغرف الصفية في ساعاتهم المكتبية المحددة، وإحساسهم بضرورة الالتزام الأخلاقي نحو عملهم. وربما يعود ذلك إلى حرصهم على تحقيق النجاح في عملهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه شور وآخرون (Shore, et al., 1995) بأن الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي هما المحددان الكامنان لكثير من سلوك العمل التنظيمي الإيجابي مثل الالتزام والتقييد بأوقات الدوام الرسمي وعدم التغيب عن العمل وتركه.

أما بُعد الإيثار، فقد أوضحت النتائج في الجدول رقم (٤) أن هذا البعد قد حصل على درجة ممارسة مرتفعة. وقد جاءت ثلاث من فقراته الأربع بدرجة ممارسة مرتفعة، وفقرة واحدة بدرجة ممارسة متوسطة. وتعني هذه النتيجة أن أساتذة الجامعات الأردنية العامة يخصصون جزءاً من وقتهم لمساعدة الآخرين الذين لديهم مشكلات عمل، أو الذين كانوا غائبين، أو الذين لديهم أعباء عمل إضافية، كما يساعدون في توجيه الزملاء الجدد، وإن لم يكن ذلك مطلوباً منهم بشكل رسمي. وربما يعود ذلك إلى المناخ التنظيمي الإيجابي السائد في الجامعات الأردنية العامة، بما يسوده من تعاون وعمل بروح الفريق، تحت قيادة زميلهم؛ رئيس القسم، الذي يعاملهم بعدل وديمقراطية. وهذا ما يجعل الأساتذة راضين عن عملهم، وهو ما يشجعهم على القيام بأعمال المساعدة.

بالنسبة إلى بُعد المجاملة، أشارت النتائج في الجدول رقم (٥) أن هذا البعد قد حصل على درجة ممارسة متوسطة، وقد جاءت جميع فقراته الأربع بدرجة ممارسة متوسطة. وتعني

هذه النتيجة أن أساتذة الجامعات الأردنية العامة يتشاورون مع رؤساء أقسامهم ويفتحون عليهم ويخبرونهم عن أي إجراءات مهمة قبل اتخاذها، كما يتشاورون مع زملائهم الذين قد يتأثرون بقرارات العمل التي يتخذها رئيس القسم. كما تعني هذه النتيجة أيضاً أن هؤلاء الأساتذة لا يظلمون الآخرين في حقوقهم، ويسعون لاتخاذ خطوات معينة لمنع حدوث المشكلات مع الأساتذة الآخرين. وقد يعزى ذلك إلى أن رؤساء الأقسام يمارسون سياسة الباب المفتوح مع زملائهم أعضاء القسم، ويعملون على إيجاد قنوات اتصال مع الأساتذة من جهة، وبين الأساتذة أنفسهم من جهة أخرى، ويشعرون بمسؤولية الحفاظ على النظام، وتنفيذ الواجبات الوظيفية الموكولة إليهم، بوصفهم القدوة والمثل الأعلى لباقي أعضاء القسم. ويتفق هذا مع نتائج دراسة العامري (٢٠٠٢) التي كشفت عن وجود علاقة إيجابية بين سلوك المواطنة التنظيمية وسلوك القيادة التحويلية.

أما بعد فضيلة المواطنة، فقد أشارت النتائج في الجدول رقم (٦) أن هذا البعد قد حصل على درجة ممارسة متوسطة، وقد جاءت إحدى فقراته الأربع بدرجة ممارسة مرتفعة، وفقرتان بدرجة ممارسة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة ممارسة منخفضة. وتعني هذه النتيجة أن أساتذة الجامعات الأردنية العامة يحضرون الاجتماعات المتعلقة بالعمل، ويشاركون فيها، ويعتزون بالانتماء لجامعاتهم، ويدافعون عنها، ويواكبون التغييرات في الجامعة، ويؤدون الوظائف غير المطلوبة منهم بشكل رسمي. وقد يعزى ذلك إلى شعور الأساتذة بالولاء التنظيمي لجامعاتهم، والذي هو نتيجة لرضاهم الوظيفي، وتمثل ذلك في رغبتهم في بذل المجهودات الإضافية، ودفاعهم عن الجامعة بوصفها مؤسسة تربوية تستحق العمل فيها. وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة شور ورفاقه (Shore, et al., 1995) التي بينت أن سلوك المواطنة التنظيمية الذي يصدر عن المرؤوسين له تأثير إيجابي في تصور المديرين حول الالتزام والولاء التنظيمي للمرؤوسين نحو مؤسساتهم وأهدافها.

أما بعد الروح الرياضية، فقد أشارت النتائج في الجدول رقم (٧) أن هذا البعد قد حصل على درجة ممارسة متوسطة، وقد جاءت جميع فقراته الأربع بدرجة ممارسة متوسطة. وتعني هذه النتيجة أن أساتذة الجامعات الأردنية العامة لا يستنفدون وقتاً كثيراً في التذمر عن أشياء لا تستحق ذلك، ولا يركزون على ما هو مخالف لموقفهم أكثر من تركيزهم على الجانب الإيجابي منه، ويتجنبون تضخيم المشكلات أكبر مما هي عليه، ولا يتحدثون عن رغبتهم في ترك العمل. ويستدل من هذه النتيجة على أنها مؤثر على ممارسة الأساتذة لأنماط سلوكية لها تأثير في تحقيق مستوى مقبول من سلوك العمل التطوعي بشكل عام. وقد يعزى السبب في ذلك إلى عدم رغبة الأساتذة في الخوض في مشكلات مع رؤساء أقسامهم، لتصورهم بأن رؤساء الأقسام يحاولون إرضاء حاجاتهم وتوقعاتهم وتفهم مشكلاتهم للحفاظ على العلاقات الطيبة معهم لبذل المزيد من الجهد من أجل الجامعة، وتكريس كل جهد في تحقيق

الذات. وربما يعزى ذلك إلى إحساس الأساتذة بالمناخ النفسي المريح للعمل، وشعورهم بأن رئيس القسم يميل إلى مناقشة القضايا، وبحثها معهم لحل الخلافات عن طريق الحوار والمناقشة، واهتمامه بالتسامح لإقناعهم، وتوثيق علاقته معهم لتعزيز الاستقرار في القسم. بالنسبة للنتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني فقد أشارت النتائج المبينة في جدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين تقديرات رؤساء الأقسام الأكاديمية لمستوى ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية لسلوك التطوع التنظيمي تعزى لمتغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية، وكذلك للتفاعل بين هذين المتغيرين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) تعزى لمتغير نوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس، ولا إلى التفاعل بين متغيري الجنس ونوع الكلية، أو إلى تفاعل المتغيرات الثلاثة معاً.

ويمكن عزو هذه النتيجة الخاصة بمتغير الجنس إلى أن الذكور ربما يبدوون أكثر حركية من الإناث، وربما كان مستوى الطموح لديهم أعلى، علاوة على الموروث الثقافي والاجتماعي في المجتمع العربي الذي يقبل للذكر المبادرة في السلوك التطوعي وتقديم المساعدة للغير، ولكنه قد يرفضها من الأنثى، ويعدّها خروجاً عن العادات والتقاليد، وشكلاً من أشكال الاسترجال. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خليفة (١٩٩٧) التي كشفت عن أثر متغير الجنس في حجم الانخراط في العمل التطوعي في المنظمات الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة المعاينة (٢٠٠٥) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغيرات الجنس.

وفيما يتعلق بمتغير الرتبة الأكاديمية، فقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح رتبة أستاذ مساعد. وربما يكون السبب شعور هؤلاء الأساتذة المساعدون بأنهم جدد على المهنة، ويتعين عليهم إثبات وجودهم، من خلال الالتزام بالتعليمات والأنظمة، والمحافظة على المواعيد، وإظهار روح المساعدة والعون والتطوع لاداء أية مهمة قد تساعد في تحسين صورتهم لدى المسؤولين، مما يسهل أحياناً في زيادة فرص نموهم الوظيفي والإداري، وخصوصاً إذا ما علمنا أن معظم هؤلاء هم من الشباب، حديثي الخبرة. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة العامري (٢٠٠٢) التي أشارت إلى وجود علاقة ضعيفة بين متغير الخبرة والسلوك التطوعي في الأجهزة الحكومية السعودية. في حين أنها اختلفت مع نتائج دراسة عريشة (١٩٩٦) التي أشارت إلى أثر مدة الخدمة في أداء سلوكيات الدور الإضافي لدى المشرفين والعاملين في خمس شركات صناعية في القاهرة. كما اختلفت مع نتائج دراسة المعاينة (٢٠٠٥) التي كشفت عن عدم وجود فروق في درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغير الخبرة.

وفيما يتعلق بوجود فروق في مستوى ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية لسلوك التطوع التنظيمي تعزى لتفاعل هذين المتغيرين؛ الجنس والرتبة الأكاديمية، فإن هذه النتيجة تبدو منطقية. ذلك أن مستوى دافعية الذكور وخصوصا الشباب منهم، نحو العمل التطوعي، وتشكيل انطباع إيجابي لدى المسؤولين، مما قد يساهم في تحسين فرص نموهم الوظيفي، وتسلق السلم الإداري ربما يكون هذا المستوى أعلى قياسا بزملائهم من الإناث أو ذوي الخبرات الأكثر من أصحاب الرتب الأكاديمية الأعلى.

وقد تبدو النتيجة المتعلقة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين تقديرات رؤساء الأقسام الأكاديمية لمستوى ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية لسلوك التطوع التنظيمي تعزى لمتغير نوع الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس منطقية. ذلك أن نوع التخصص ربما لا يؤثر في مستوى السلوك التطوعي، لأن جميع الأساتذة أبناء ثقافة واحدة، وربما يتشابهون كثيرا في طبيعة التنشئة الاجتماعية، وفي مستوى الطموح والدافعية نحو تحسين صورتهم الأكاديمية والاجتماعية، وبالتالي تسهيل فرص تسلفهم للسلم الوظيفي والإداري، في الجامعة أو في غيرها من مؤسسات المجتمع المدني.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة لسلوك التطوع التنظيمي بشكل عام جاءت متوسطة. وحتى نصل بهذا السلوك إلى درجة ممارسة مرتفعة، يُوصى بأن تقوم وزارة التعليم العالي والجامعات الأردنية بتعميق مفهوم سلوك التطوع التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية، وتفعيل دور عمداء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية، من خلال الاهتمام بنشر ثقافة العمل التطوعي، وتشجيع سلوكيات الدور الإضافي، وتوفير مناخ تنظيمي إيجابي يساعد الأساتذة على القيام بأنماط سلوك التطوع والمساعدة والتعاون.

2. إجراء دراسات أخرى عن سلوك التطوع التنظيمي في الجامعات الأردنية، العامة والخاصة، بهدف الكشف عن العوامل المؤثرة فيه، والعوامل المحفزة عليه، وبيان علاقته بنوع النمط القيادي للقيادات الأكاديمية الجامعية المختلفة.

المراجع:

ابن الأثير (١٩٨٣). جامع الاصول في احاديث الرسول، (ط ٢). بيروت: دار الفكر.

خليفة، محمد عبداللطيف (١٩٩٧). محددات سلوك التطوع التنظيمي في المنظمات العامة دراسة تحليلية ميدانية في ضوء بعض النظريات السلوكية الحديثة. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، ٥ (١)، ٩-٥١.

راشد، راشد محمد (١٩٩٢). المشاركة بالعمل التطوعي في الإمارات العربية المتحدة، (ط ١)، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة: المؤلف.

العامري، أحمد بن سالم (٢٠٠٢). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية. *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، ٩ (١)، ١٩-٣٩.

عريشة، محمد (١٩٩٦). محددات سلوكيات الدور الإضافي وسلوكيات الدور الرسمي للأفراد في منظمات العمل. *المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد* (٧)، ٢٠١-٢٥١.

المعاينة، علي أحمد (٢٠٠٥). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٦). التقرير الإحصائي السنوي عن التعليم العالي في الأردن لعام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ م. مديرية الدراسات والتخطيط، قسم الإحصاء: المؤلف.

Aronson, Z. (2003). **A pilot study introspecting organizational citizenship behavior and transformational leadership in layoff survivors.** www.stevens.edu/main/home/.

Barbuto, J.E, Brown, L. Lilhite, M.S & Wheeler, D.W. (2003). **Testing the underlying motives of organizational citizenship behaviors a field study of agricultural co-workers.** www.aaaa online.ifas.ufl.edu/.

Batman, T.S, & Organ, D.W. (1983). Job satisfaction and the good soldier. The relationship between affect and employee citizenship. **Academy Of Management Journal**, 26 (4), 587-595.

George, G.M., & Brief, A.B., (1992). Feeling cod doing cod: A conceptual analysis of the mood at work organizational spontaneity relationship. **Psychological Bulletin**, (112), 310-329.

Konovsky, M,A & Pugh, S.D. (1994). Citizenship behavior and social exchange. **Academy of Management Journal**, 37 (6), 656-669.

Koopmann, R.(2003).**The relationship between perceived organizational justice and organizational citizenship behavior.** www.uwstou.edu/solutions/uwjst/koopmann.pdf.

McAllister, D. J., (1989). **Non-Mandated Behavior (NMB) and the consummate contributions of individuals in organizations.** Paper presented at the Western Academy of Management Meetings. San Francisco, Ca.

- Moorman, R.H. (1991). The relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairness perceptions influence employee citizenship. **Journal of Applied Psychology**, **76** (5), 845-855.
- Niehoff, B.P. & Moorman, R.H. (1993). Justice as a mediator of the relationship between methods of monitoring and organizational citizenship behavior. **Academy of Management Journal**, **35** (3), 527-556.
- Organ, D. & Konovsky, M. (1989). Cognitive versus effective determinants of organizational citizenship. **Journal of Applied Psychology**, **74**(1), 57-164.
- Organ, D.W. & Lingl, A. (1994). Personality satisfaction and organizational citizenship behavior. **Journal of Social Psychology**, **135** (3), 312-339.
- Puffer, S., (1987). Prosocial behavior, non-compliant behavior, and work performance among commission sales people. **Journal of Applied Psychology**, **72**(4), 615-621.
- Robbins, S. (2001). **Organizational behavior**, (9th ed). Englewood cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Scholl, R., Elizabeth, A., Cooper, A., & Jack, F. (1987). Referent selection in determining equity perception, differential effects on behavioral and attitudinal outcomes. **Personnel Psychology**, **40**, 113-124.
- Shore, L.M., Barksdale, K., & Shore, T.H. (1995). Managerial perceptions of employee commitment to the organization citizenship behavior. **The Academy of Management Journal**, **38** (6), 1593-1615.
- Smith, C.A., Organ, D.W., & Near, J.P. (1983). Organizational citizenship behavior. **Journal of Applied Psychology**, **68** (4), 655-663.
- Somech, A. & Zahavy, A. (2000). Understanding extra role behavior schools: The relationship between job satisfaction, sense of efficacy and teacher extra role behavior. **Teaching and Teacher Education**, **16**, 649-659.
- Wright, P.M., George, S.R., Farnsworth, R., & McMahan, G.C. (1993). Productivity and extra role behavior: The effect of goals and incentives of spontaneous helping. **Journal of Applied Psychology**, **78**(2), 374-381.



دراسة مقارنة للحاجات المهنية لدى طلبة الحالات
الخاصة والطلبة العاديين في جامعة السلطان قابوس
بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات الأخرى

د. باسم محمد الدحادحة
كلية العلوم والآداب - قسم التربية
جامعة نزوى - سلطنة عمان

دراسة مقارنة للحاجات المهنية لدى طلبة الحالات الخاصة والطلبة العاديين في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات الأخرى

د. باسم محمد الدحادحة

كلية العلوم والآداب - قسم التربية

جامعة نزوى - سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الحاجات المهنية لدى طلبة الحالات الخاصة والعاديين في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات كالجنس والكلية التي ينتمي إليها الطالب، والمعدل التراكمي، ولتحقيق ذلك طور الباحث استبانة لمسح الحاجات المهنية، تتوافر فيها شروط الصدق والثبات المناسبة، ومن ثم تم توزيعها على عينة مكونة من (٣١٨) طالبا وطالبة (١٥٤ طالبا، و ١٦٤ طالبة). كشفت النتائج عن وجود درجة متوسطة من الحاجات المهنية، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقا لصفة الطالب (عادي، حالة خاصة) على مستوى الحاجات المهنية ولصالح طلاب الحالات الخاصة وعلى كل المجالات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجنس الطالب وعلى كل المجالات، بالإضافة إلى المقياس الكلي ولصالح الطلاب الذكور، كما أظهرت النتائج وجود فروق لمعدل الطالب التراكمي، وذلك لصالح الطلاب الذين معدلاتهم مقبولة أو جيدة مقابل الطلاب الذين معدلاتهم جيدة جدا فيما لم تظهر النتائج أية فروق للكلية التي ينتمي إليها الطالب على مستوى الحاجات المهنية.

الكلمات المفتاحية: حاجات مهنية، طلاب، حالات خاصة، الجنس، الكلية، المعدل التراكمي، والتخصص.

A Comparative Study of Career Needs Among Normal and Special Cases Students in Sultan Qaboos University in Light of Some Variables

Dr. Basim M. Al- Dahadha

Dept of Education – Science & Art College
Nizwa University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the level of career needs among normal and special cases students in Sultan Qaboos University in light of some variables. Sex, college and GPA. To achieve this purpose, a questionnaire was developed to scan the career needs, which demonstrated adequate reliability and validity at a sample consist of (318) student, (154) male and (164) female.

The results revealed that the level of career needs was in the middle. The results also revealed there were significant differences for the student category (normal, special cases) on the career needs in favor of special cases students and for all aspects. Results also showed that there were significant differences for the sex on the career needs in favor of male, and also for the students who had low or accepted GPA in stead of good or very good GPA. While results did not show differences for the student college on career needs.

Key words: career needs, students, special cases, sex, college, GPA and specialization.

دراسة مقارنة للحاجات المهنية لدى طلبة الحالات الخاصة والطلبة العاديين في جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات الأخرى

د. باسم محمد الدحادحة

كلية العلوم والآداب - قسم التربية

جامعة نزوى - سلطنة عمان

المقدمة

تظهر المهنة من خلال التفاعل بين الفرد والمؤسسات المهنية والمجتمع بشكل عام. فهي مظهر الانضباط والإنتاجية في كل مؤسسة، فالمهنة ليست مجرد مفهوم نظري، بل هي جانب مهم في الحياة اليومية لكل فرد، وهي المصدر الذي يمد الإنسان بالقوة والثقة، وهي إحدى العوامل التي تساهم في تحديد نمط شخصية الفرد.

ونظراً لأهمية المهنة في حياة الإنسان فقد أصبح تقييم ومسح الحاجات الإرشادية المهنية جزءاً مهماً في مناهج وبرامج الإرشاد والتوجيه المهني، وقد عرف بعض الباحثين الحاجات المهنية بوصفها التقييم التدريجي والمرحلي لنوع وعمق ومجال المشكلات كما يدركها الأفراد (Aluede, Imhonde, & Eguavoen, 2006). إن الإرشاد المهني يجب أن يستند ويعتمد على الحاجات والمشكلات التي يعاني منها الطلاب في المؤسسة التعليمية سواء أكانت مدرسة، أم كلية، أو حتى مؤسسة مهنية (Tollerud, 1996).

لقد تطورت برامج وخدمات الإرشاد النفسي والمهني في الجامعات على الصعيدين الكمي والنوعي ومن خلال عدة أبعاد تؤثر في المهنة وتتأثر بها، كذلك المتمثلة بالأبعاد الشخصية، والمهنية، والأكاديمية، والأسرية، والمهارية وغيرها. (Gallagher, Golin, & Kelleher, 1992)

إن الكثير من الطلاب يواجهون العديد من الحاجات والعقبات التي تبرز وتتطلب منهم إشباعها خلال سنوات الدراسة، ومن هذه الحاجات تلك المتعلقة بالجانب الاجتماعي، والشخصي والأكاديمي، والمهني وغيرها. وهذه الحاجات ربما تتغير وتختلف باختلاف مراحل العمر، والخبرات الحياتية، والحالة الاجتماعية والاقتصادية إضافة إلى الجنس (Kelly, 2006).

إن هناك علاقة كبيرة بين التحديات والحاجات المهنية الحالية من جهة والمشكلات المهنية في المستقبل، وعليه فإن هناك ثلاثة أنواع من الحاجات المهنية وهي: تلك الحاجات التي تلي

متطلبات النمو المهني، والحاجات الشخصية، والحاجات التي تركز على تطوير برامج النمو المهني المناسبة (Alexander & Fraser, 2005).

لقد أوضح بيروسبي وآخرون (Berrios, Hill, Park, Thaci, Henderson & Stevenson, 2003) أن هناك ضعفاً في برامج تقييم الحاجات المهنية في مراكز الإرشاد النفسي؛ وذلك لأن العاملين في مراكز الإرشاد النفسي غير مقتنعين بامتلاكهم المهارات الأساسية والخبرات المهنية لتقييم ومسح الحاجات المهنية والعمل على إشباعها. ومن جهة أخرى فإن هناك قصور في قوائم مسح الحاجات المهنية، لأن هناك محددات تتضمن عدم وعي الطلاب بحاجاتهم المهنية، هذا بالإضافة إلى إخفاق بعض الدراسات في نقل النتائج التي توصلت إليها إلى أرض الواقع بحيث يتم الاستفادة من هذه التوصيات في الميدان المهني والعملية

وعلى كل الأحوال إن هناك اتفاقاً على أهمية التقييم والمسح المتكرر والدوري لحاجات الطلاب المختلفة (Kelly, 2006). ويمكن تصنيف المشكلات المهنية إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي: أولاً: - المشكلات المتعلقة باختيار نوع الدراسة والالتحاق بها، وتختص هذه المشكلات باختيار المدرسة أو القسم والكلية الملائمة للفرد، ومساعدته للالتحاق بها، ويتفرع منها عدد من المشكلات مثل مشكلات النقص في المعلومات ومشكلات الاستعدادات والميول (عبد الهادي والعزة، ١٩٩٩).

ثانياً: - مشكلات التكيف مع الدراسة: وتتعلق هذه المشكلات بتكيف الطالب وتوافقه في دراسته من الناحية العقلية والانفعالية، وهي مشكلات قد تقف عقبة في سبيل استمرار الطالب في دراسته أو نجاحه فيها ويندرج تحتها عدد من المشكلات مثل: مشكلات التكيف مع الجو الدراسي والمشكلات المالية والصحية (الحوت، ٢٠٠٠).

ثالثاً: - المشكلات المتعلقة بإنهاء الدراسة والتحول إلى المجال المهني، وهذه ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمشكلات المهنية (العبيدي، ٢٠٠١). وتعد مرحلة الاكتشاف ذات أهمية بالغة في تحديد اهتمامات الطالب وقيمه، والتي تساهم في إكسابه المعلومات عن عالم المهن والمهارات الضرورية لكل مهنة (Gari, & Osipow, 2002).

وعليه فإن مسح الحاجات الإرشادية المهنية يتضمن تعريفاً للمشكلات أو المكونات الأساسية للمشكلات، إضافة إلى بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد في حل تلك المشكلات، ويعد مسح الحاجات الإرشادية المهنية موضوعاً مهماً لأنه يساعد في تطوير برامج النمو المهني ويساعد الأفراد في تحقيق توقعاتهم المهنية وطموحاتهم ويحسن مهارات البحث عن المعلومات (Alexander & Fraser, 2005).

إن الحاجات النفسية والمهنية في تغير مستمر وهي تتغير بتغير المرحلة النمائية وطبيعة المهنة أو العمل الذي يؤديه الشخص، أما التوافق والرضا المهني فهو يعتمد على برامج النمو

والتطوير المهني للمؤسسة (Chen, Chang & Yeh, 2004; Kelly, 2006). وعلى كل الأحوال فإن قوائم مسح الحاجات الإرشادية المهنية تبقى أحد أهم الأدوات التي يمكن من خلالها تعرف اهتمامات وحاجات ومشكلات الطلبة المهنية، وقد أصبح من الأهمية السعي نحو استكشاف الحاجات المهنية في ظل التزايد الملحوظ في عدد التخصصات المهنية والمتطلبات المهنية والنمائية المرافقة لتلك التخصصات (Aluede, Imhonde, & Eguavo, 2006). إن عدم معرفة الحاجات المهنية والوعي بها سوف يجعل القرارات المهنية المستقبلية أيضاً غير ناضجة وتفتقر إلى المواءمة بين القدرات والميول والاستعدادات. ومما يجدر ذكره أنه عندما يشرع في تقييم الحاجات المهنية وبرامج الإرشاد المهني أن تتم الإشارة مباشرة إلى مشكلات الطلاب المهنية والخدمات أو البرامج الإرشادية المتوافرة، وهذا يشمل مهارة اتخاذ القرار، والحصول على المعلومات، واكتساب مهارات القدرة على التقييم، وموازنة البدائل وتطوير خطة عمل (Kerka, 1987).

إن انتقال الطالب من البيئة المدرسية إلى الحياة الجامعية يصاحبه صعوبات ومشكلات تتعلق بالتوافق مع البيئة الجديدة، وإذا كان الطالب العادي يواجه الكثير من الصعوبات فمما لا شك فيه أن طلاب الحالات الخاصة أيضاً يعانون من صعوبات وتحديات إضافية، وخصوصاً في مجال النمو المهني. فتلك الفئة الخاصة نادراً ما تتلقى الخدمات الإرشادية المهنية الداعمة بل هم معتمدون في قراراتهم المهنية على الآباء والأصدقاء أو المدرسين (Punch, Creed & Hyde, 2006). وعليه فإن الحاجة ماسة كي تزود تلك الفئة بما تحتاج إليه من معلومات عن أنفسهم وعن عالم العمل. لهذه الأسباب فإن تحديد ومعرفة الحاجات المهنية لتلك الفئة أمر مهم (Bishop, Bauer, & Becker, 1998).

ونظراً لما يتضمنه مسح الحاجات المهنية من أهمية كبيرة في تحقيق التوافق والرضا المهني، واتخاذ الإجراءات الاحترازية والوقائية من حدوث المشكلات، وتحسين مستوى المؤسسة المهنية وخفض عدد أيام الغياب ورفع مستوى الإنتاجية، فإنه من الضروري أن يتم الاهتمام بالحاجات المهنية في مراحل النمو المهني المختلفة ولجميع الفئات العادية وذوي الاحتياجات الخاصة (Chen et al., 2004).

لقد أجرى الكثير من الدراسات السابقة في مجال مسح الحاجات الإرشادية بشكل عام، والتي كان من ضمن أحد أبعادها مجال الحاجات المهنية، ولكن الدراسات التي ركزت على الحاجات المهنية فقط كانت قليلة، وسيتم عرض الدراسات حسب التسلسل الزمني لإجرائها.

فلقد قام سكور ووايتكر (Schoor & Whittaker, 1988) بدراسة بعنوان هل نحن نلبي الحاجات الإرشادية لطلاب جامعة جنوب أفريقيا؟ هدفت إلى تحديد الحاجات الأساسية لطلاب الجامعة، كما هدفت إلى معرفة نظرة الطلاب واتجاهاتهم نحو مركز الإرشاد في الجامعة.

وأظهرت النتائج أن أبرز المشكلات أهمية لدى طلاب الجامعة هي تلك المشكلات الأكاديمية والمشكلات المهنية، كما أن الطلاب يرغبون بشكل قوي في زيارة مركز الإرشاد الطلابي، ولكن في الوقت نفسه يرى الطلاب أن المشكلات الأكاديمية والمهنية عبارة عن سحابة عابرة، والمهم هو إعطاء اهتمام أكبر للجانب الانفعالي والعاطفي من شخصية الطالب.

وأجرى الضبع (١٩٨٩) دراسة ميدانية حول البطالة ومشكلات الشباب على خريجي المدارس الفنية والمتوسطة والجامعات في الريف والحضر المصري. وقد شارك في الدراسة ٨٠٠ من خريجي المدارس الفنية والمتوسطة والجامعات في الريف والحضر. وقد بينت نتائج الدراسة أن البطالة تتسبب في مشكلات ذات طبيعة نفسية اجتماعية تمثلت في الشعور بالقلق والعصبية والشعور بالضياع والإحباط والعزلة والاكئاب. وأن المشكلات ذات الطبيعة النفسية الاجتماعية تصاحب العاطلين عن العمل غير المتزوجين أكثر من المتزوجين. في حين لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير البطالة على العاطلين عن العمل تعزى لمكان السكن.

وقام اولزوسكي وسكوت (Olszewski & Scott, 1992) بدراسة هدفت إلى استكشاف الحاجات المهنية لدى الطلاب الموهوبين، تم فيها مقارنة مجموعتين من الطلاب، المجموعة الأولى تكونت من (٥٠) طالبا يتميزون بدخل منخفض، ومجموعة أخرى مكونة من (٤٢) طالبا يتميزون بدخل مرتفع، تم أخذ متغيرات الخطة الدراسية والطموحات والتوقعات، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يتميزون بدخل منخفض كانوا أقل ثقة بمهنة المستقبل، وغير واقعيين، ولديهم أفكار غير منطقية، إضافة إلى تدن في مستوى الطموحات، إلا أن كلا المجموعتين أظهرتا مستوى متساو في الدافعية واختيار مهنة المستقبل.

كما قام قاسم وثاني (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى تعرف مشكلات شباب كلية المعلمين في المدينة المنورة على عينة مكونة من (١٦٣) طالبا بالمستويين الثاني والثالث، استخدمنا فيها (مقياس طيبة لمشكلات شباب كلية المعلمين بالمدينة المنورة) من إعدادهما، أظهرت نتائجها أن طلاب القسم الأدبي يعانون من المشكلات الدراسية والانفعالية والسلوكية والمهنية بدرجة أكبر من طلاب القسم العلمي.

وفي دراسة قام بها كل من جفري وهاك (Jeffery & Hache, 1995) بعنوان تحديد الحاجات المهنية، حيث تصف هذه المقالة وتفصيل كيفية تطبيق الاستراتيجيات أو المهارات اعتمادا على الحاجات الإرشادية المهنية. وقد امتدت نتائج هذه المقالة لتدريب أولياء أمور الطلبة على مهارات اتخاذ القرار المهني وتحسس مشكلات أبنائهم وحاجاتهم المهنية.

كما أجرت آل مشرف دراسة حول مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية على عينة مكونة من (٢٥٧) طالبا وطالبة من طلاب السنتين الدراسيتين الأولى والرابعة، ومن التخصصات النظرية والعلمية، تبين من خلالها أن مشكلات المجال الإرشادي قد

احتلت المرتبة الأولى، تليها مشكلات المجال الدراسي، فالمجال القيمي، فالمجال النفسي، فالمجال الاجتماعي، فالمجال الأسري، وأخيراً المجال الصحي. كما تبين أيضاً وجود فروق جوهرية بين طلاب التخصصات النظرية والعلمية في هذه المشكلات، فقد كان طلاب التخصصات العلمية أكثر معاناة من هذه المشكلات من طلاب التخصصات النظرية (آل مشرف، ٢٠٠٠).

وفي دراسة قام بها دمبسي (Dempsey, 2002) بعنوان دعم الموظفين في المجتمع الاسترالي لحاجات النمو المهني عند فئة من الأشخاص الذين يعانون من إعاقات وصعوبات مختلفة، حيث حاولت هذه الدراسة معرفة خصائص حاجات النمو المهني عند فئة واسعة من الذين يعانون إعاقات مختلفة، وقد تبين أن هناك دعماً متدنياً من المجتمع المحلي لحاجاتهم ونموهم المهني، وذلك لأنهم يعانون من الإعاقات. ولم تظهر هناك فروق بين الذكور والإناث في مستوى الدعم المقدم لهم من المجتمع.

وانطلاقاً من أهمية تقييم الحاجات الإرشادية بوصفها خطوة أساسية في تقديم خدمات إرشادية ناجحة، فقد أجرى كل من فرح والمومني (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم الحاجات الإرشادية للعاطلين عن العمل لدى عينة من حملة شهادة البكالوريوس في الأردن، ومدى اختلاف هذه الحاجات باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية. وبهدف جمع البيانات، تم تطوير مقياس الحاجات الإرشادية للعاطلين عن العمل، وتمت الإجابة عليه من عينة تكونت من (٨٧٥) فرداً من الذكور والإناث في مناطق المملكة الثلاث الوسط والشمال والجنوب. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الحاجات المهنية جاء في مقدمة المجالات التي عكست حاجات العاطلين عن العمل، ثم تلاه المجال الصحي ثم الاقتصادي والاجتماعي، وأخيراً المجال النفسي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في الحاجات الإرشادية للعاطلين عن العمل يُعزى لمتغير الجنس، ومنطقة السكن، ومدة البطالة. وفي ضوء نتائج الدراسة، تم اقتراح عدد من التوصيات التي من شأنها تحقيق فهم أفضل لمشكلات العاطلين عن العمل، وتقديم خدمات إرشادية أكثر فاعلية تساعد على مواجهة ما يترتب عن البطالة من حاجات ومشكلات مختلفة.

وفي مسح لعينة مكونة من (١٧٣٥) طالبا وطالبة من طلاب السنة الأولى في جامعة أوهايو (Ohio) تبين أن أولياء أمور الطلاب هم داعمون إياهم في اختيار تخصصاتهم. كما أفاد الطلاب بأن خيار التخصص الذي يتم اختياره في الجامعة لا يختلف عن القرار المهني للمهنة التي سيعمل بها مستقبلاً، وأخيراً فقد اتفق معظم الطلاب على أن الفهم الجيد للذات من حيث الاهتمامات والمهارات والقيم سوف يكون له أثر إيجابي في النمو المهني مستقبلاً (Berrios et al., 2003).

في حين أجرى شن وآخرون (Chen et al., 2004) دراسة حول الحاجات المهنية وبرامج

النمو المهني والرضا الوظيفي هدفت إلى استكشاف الفجوات بين برامج النمو المهني والحاجات المهنية وآثارها على الرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (٣٦٧) فردا في إحدى المصانع في تايوان. أظهرت النتائج أن هناك تباينا دالا إحصائيا في كل المراحل النمائية بين الحاجات المهنية وبرامج النمو المهني المعدة لهم.

أما ود (Wood, 2004) فقد أجرى دراسة عنوانها التغلب على اكتئاب ما بعد التخرج: نموذج في الإرشاد المهني للطلاب الجدد. حيث وصف الباحث المشكلات والحاجات المهنية التي عبر عنها الطلاب وتعد بمثابة فجوة ما بين المناهج الدراسية والخطة المهنية في المستقبل، وقد كان الهدف الرئيس للنموذج هو تسهيل انتقال الطلاب من الحياة الجامعية إلى سوق العمل، ويمكن أن يعمم هذا النموذج على الممارسين في مجال الإرشاد المهني كي يمارسوه مع مسترشديهم بالمنهج الفردي أو الجمعي.

وفي دراسة قام بها جيسون (Gibson, 2004) بعنوان إلى أين أذهب بعد التخرج؟ منهج قصصي في الإرشاد المهني. حيث ناقشت مواضيع الإرشاد المهني والرضا الوظيفي. توصلت هذه الدراسة إلى نتائج مهمة في تطبيق المنهج القصصي النوعي في الإرشاد المهني سواء أكان بالأسلوب النظري أو العملي، كما توصلت الدراسة إلى أن المنهج القصصي في الإرشاد المهني يساعد المسترشدين في تحديد احتياجاتهم المهنية، وتحديد الأماكن المهنية التي يمكن أن يذهبوا إليها بعد التخرج.

وقام كل من كولتر وجوين وجيرارد (Coulter, Goin & Gerard, 2004). بعنوان تقييم حاجات طلاب الدراسات العليا ودور تنظيم طلاب الدراسات العليا، شملت بدراسة عينتها (٣١) طالبا من طلاب درجة الماجستير والدكتوراه، طُبِقَ عليهم مقياس مكون من (٣٠) فقرة لقياس الحاجات المهنية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب بأمرس الحاجة إلى إيجاد توجه ورؤية أفضل قبل الدخول في البرامج المختلفة. إضافة إلى إيجاد برامج تنمية وتدريب مستمر واستراتيجيات جيدة للبحث عن العمل. وأخيرا توفير نظام اتصال أكاديمي وبرامج ونشاطات تفعل العلاقات بين الطلاب.

وأجريت دراسة في تايوان على طلاب السنة الأولى، بعنوان حاجات الطلاب الجدد لمدى وعيهم بمساق التخطيط المهني، قام بها بنج (Peng, 2004). حيث طور مقياسا من (٣٠) فقرة بهدف تقييم حاجات التخطيط المهني لطلاب السنة الأولى. وتكونت العينة من (١٥٩) طالبا و(٤٩٣) طالبة، وأظهرت النتائج أن الطالبات يختلفن عن الطلاب من خلال سبع فقرات على مقياس التخطيط المهني، أي أن حاجتهن للتخطيط المهني أكبر مما هي لدى الذكور.

وفي دراسة لمسح الحاجات الإرشادية والمهنية لدى الطلاب الجامعيين الذكور والإناث في معهد سوبربان (Suburban) وذلك على عينة مكونة من (٨٠٣) طالبا وطالبة، أظهرت نتائجها أن هناك اختلافا بين الذكور والإناث في متوسط الحاجات المهنية الإرشادية وذلك

لصالح الإناث، أي أن حاجة الإناث للإرشاد المهني أكبر مما هي لدى الذكور. كما أظهرت النتائج أن نصف أفراد العينة يرغبون في حاجة كبيرة جدا لتقييم الحاجات المهنية لديهم (LeBlanc & landine, 2005).

أما لين (Lien, 2005) فقد أجرت دراسة بعنوان النمو المهني وحاجات طالبات السنة الأولى في تايوان، تكونت عينة الدراسة من عدد محدود من الطالبات، تم إجراء مقابلات معمقة معهن، أظهرت نتائج تحليل المقابلات النوعية أن الطالبات يشعرن بالملل والانشغال الدائم، إضافة إلى وجود طموحات وأحلام مهنية مستقبلية غامضة، كما عيرن عن وجود مشكلات تتعلق بعدم الاحترام، وفقدان ثقة الآخرين بهن عندما يقمن بأعمال على حساب الأجر المقطوع أو الأعمال الجزئية.

وفي مراجعة أولية لما جاءت به نتائج الدراسات السابقة نجد أن جميعها اتفقت على أهمية تقييم الحاجات المهنية بوصفها الوسيلة التشخيصية الأولى، والتي تمهد الطريق لتأسيس مناهج وأساليب الإرشاد وبرامج النمو والتطوير المهني. ومن ثم الوقوف على فعالية خدمات الإرشاد المهني المقدمة للطلاب في مؤسسات التعليم المختلفة. كما نجد أن أساليب التقييم قد اختلفت من دراسة إلى أخرى وذلك حسب أهداف الدراسة، والعينات المستهدفة، حيث تبين أن مسح الحاجات الإرشادية لا يخص فئة أو مرحلة عمرية بعينها، بل هي خدمة تقدم لكل الأفراد في كل مراحل العمر. ويتضح من معظم الدراسات السابقة أن حاجات الإناث المهنية أكبر من حاجات الذكور المهنية. كما أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة أن هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات في مجال مسح الحاجات المهنية، والمشكلات التي تعترض النمو المهني عند الطلاب والطالبات. ومن هنا فإن تساؤلات هذه الدراسة استمدت من المتغيرات التي تم بحثها في الدراسات السابقة، وكذلك المعطيات والظروف التي يفرضها الواقع لدى طلاب جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان.

مشكلة الدراسة

نظرا لما للمهنة من أهمية بالغة في تحديد وتشكيل نمط شخصية الطالب في المستقبل، ومستوى رضاه عن نفسه وبالتالي تطوره المهني، ومستواه الاقتصادي والاجتماعي، فقد جاءت هذه الدراسة كي تبحث في الحاجات والمشكلات التي يعاني منها الطلبة في جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان. تبدأ عملية الإرشاد المهني بعد معرفة الحاجات والمشكلات التي يعاني منها الطلبة، فهي القاعدة والأساس الذي يمكن من خلال معرفتها إن تطور البرامج والخطط المهنية والخدمات الإرشادية المختلفة.

وبالنسبة لجامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان فإن بإمكان الطالب أن يحول من تخصص إلى آخر إذا ما حقق الشروط اللازمة للتحويل. الأمر الذي يسهل عملية الإرشاد

المهني، بحيث يختار الطالب التخصص العلمي المناسب لقدراته وميوله وسوق العمل. كما يقدم مركز الإرشاد الطلابي خدمات التوجيه والإرشاد المهني بالإضافة إلى مركز التوجيه الوظيفي. حيث ستساهم هذه الدراسة في تزويد الأخصائيين النفسيين بمعلومات حول الحاجات المهنية والمهارات التي يرغب الطلبة في الجامعة التدرّب عليها لمساعدتهم للتغلب على المشكلات المصاحبة لها.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لموضوع يعد ذو أهمية بالنسبة للطلاب الجامعي بشكل خاص، وللمجتمع الذي يعد الطالب جزءاً منه بشكل عام، إذ تمثل هذه المرحلة بداية الحياة المهنية والاختيار المهني عند الطالب.

وكما تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ندرة الدراسات التي هدفت إلى استكشاف الحاجات الإرشادية المهنية لدى فئة الطلاب الذين صنّفوا على أنهم ذوي احتياجات خاصة، مقارنة مع الطلاب العاديين من المستوى نفسه.

أهداف الدراسة

جاءت هذه الدراسة لتحقيق الهدفين التاليين:

- 1- التعرف على مستوى الحاجات المهنية لدى طلاب الحالات الخاصة ومقارنته مع مستوى الحاجات المهنية لدى الطلبة العاديين.
- 2- الكشف عما إذا كان متوسط مستوى الحاجات المهنية يختلف باختلاف جنس الطلبة وفتتهم (عاديين، حالة خاصة) ومستوى تحصيلهم، والكلية التي ينتمي إليها الطالب.

أسئلة الدراسة

لقد حاولت هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

- 1- ما هو مستوى الحاجات المهنية لدى طلاب السنة الأولى في جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان.
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجات على مقياس الحاجات المهنية بين طلبة السنة الأولى تعزى لاختلاف صفة الطلبة (عاديين، حالة خاصة). أو الجنس أو المعدل التراكمي، أو التخصص.

التعريفات الإجرائية

الحاجات المهنية: هي مجموعة من المتطلبات والمهارات التي تهم الطالب الجامعي، وتعد

مهمة لحياته المهنية الحالية والمستقبلية، وتقاس إجرائيا في هذه الدراسة من خلال درجة الطالب على أداة الدراسة المتمثلة في مقياس مسح الحاجات المهنية. **طلاب الحالات الخاصة:** هم الطلاب الذين يسكنون داخل الحرم الجامعي، والذي أعدته الجامعة لهم استنادا إلى تقييمات عمادة شؤون الطلبة لهم، على أنهم يعانون من أحد أشكال المعاناة النفسية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الأكاديمية.

محددات الدراسة

أجري هذا البحث في إطار المحددات التالية:

- ١- اقتصرت هذه الدراسة على أداة واحدة هي مقياس الحاجات المهنية الذي طوره الباحث على عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان وبناء على ذلك فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بخصائص المقياس وقدراته (بأبعاده المختلفة) على قياس ما أعد لقياسه.
- ٢- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي تم اختيارها وهم طلبة جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان العاديين والحالات الخاصة، كذلك بمدى صدق تقييمات أفراد العينة على مقياس الحاجات المهنية.
- ٣- وتحدد نتائج هذه الدراسة بصدق المعدل التحصيلي الذي استخدم بوصفه متغيرا في هذه الدراسة والذي اعتمد على اختبارات صممت من قبل الأستاذ في الجامعة وليس على اختبارات مقننة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات جامعة السلطان - سلطنة عمان، بما فيهم طلبة الحالات الخاصة والذين يسكنون داخل الحرم الجامعي، وذلك خلال فصل الخريف من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (١١٣٣٥) طالبا وطالبة فيما بلغ عدد طلاب الحالات الخاصة (٧٥) طالبا وطالبة، حيث تنوعت مشكلاتهم ومعاناتهم سواء النفسية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الأكاديمية. وذلك حسب إحصائية عمادة القبول والتسجيل وعمادة شؤون الطلبة، علما ان هذه التسمية جاءت من خلال عمادة شؤون الطلبة، ومن منطلق تقديم أفضل سبل الرعاية والخدمة المتميزة لهم. في حين تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) طالبا وطالبة. والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس والكلية والمعدل التحصيلي إضافة إلى صفة الطلبة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والكلية والمعدل وصفة الطالب

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	١٦٤	٪٥٢
	إناث	١٥٤	٪٤٨
الكلية	كليات علمية	١١٩	٪٣٧
	كليات أدبية	١٩٩	٪٦٣
المعدل	جيد جدا فما فوق	١١١	٪٣٥
	جيد	١٥٦	٪٤٩
	مقبول فما دون	٥١	٪١٦
صفة الطالب	عاديون	٢٧٠	٪٨٥
	الحالات الخاصة	٤٨	٪٤٨

أداة الدراسة

طور الباحث مقياس الحاجات المهنية بما يتناسب وثقافة عينة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، والاطلاع على عدد من المقاييس التي تبحث في حاجات ومشكلات الإرشاد المهني لطلاب الجامعات وهي: مقياس (Berrios, Hill, Park, Thaci, Henderson, & Stevenson, 2003). وقد تكون المقياس بصورته النهائية من جزأين رئيسيين هما:

الجزء الأول: ويتضمن معلومات عامة عن الطالب

الجزء الثاني: ويتضمن فقرات المقياس التي بلغ عددها (٦٠) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي:

أولاً: استكشاف ذات الطالب وقدراته، وتقيسها الفقرات من ١ - ١٨

ثانياً: مكان وبيئة العمل، وتقيسها الفقرات من ١٩ - ٣٥

ثالثاً: المهارات والمتطلبات المهنية، وتقيسها الفقرات من ٣٦ - ٤٧

رابعاً: الحاجة لاتخاذ القرار المهني، وتقيسها الفقرات من ٤٨ - ٦٠

صدق المقياس

قام الباحث بحساب إجراءات الصدق لمقياس الدراسة، بأن عرضه على تسعة محكمين في الإرشاد النفسي والقياس والتقويم في كل من جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان وكلية التربية ومركز الإرشاد الطلابي إضافة إلى عدد من المحكمين في الجامعات والمراكز المهنية في الأردن.

إذ طلب إليهم إبداء الرأي في فقرات المقياس من حيث مدى وضوح اللغة ومدى ارتباط الفقرة بالمقياس وبالمجال، إضافة إلى أية تعديلات يرونها مناسبة. وقد تم تعديل ما أجمع عليه

أكثر من (٢٠٪) من المحكمين، حيث تم حذف (٧) فقرات وإضافة فقرتين كما تم إعادة صياغة (٢٢) فقرة إضافة إلى إعادة توزيع (٨) فقرات إلى البعد المناسب لها. وتأكيدا لصدق المقياس تم عرضه المقياس على (٢٥) من طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان وذلك للتأكد من وضوح التعليمات وسلامة الصياغة اللغوية. ولمزيد من تأكيد من أن المقياس يقيس أربعة أبعاد متميزة، فقد تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة المكونة للمقياس، وذلك على عينة مكونة من (٤٨) طالبا وطالبة، حيث تراوحت معاملات الارتباط هذه بين (٥٠ - ٥٥) مما يؤكد صدق البناء.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس تم توزيعه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٨) طالبا وطالبة (٢٢ طالبا و ١٦ طالبة). وطلب إليهم الإجابة عن فقرات المقياس، بعد ذلك تم حساب معامل الاتساق الداخلي لاستجاباتهم باستخدام معادلة كرونباخ ألفا الذي بلغت قيمته الكلية (٠,٨١). كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة الإعادة، وذلك بتطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (٢٥) طالبا وطالبة بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل الاستقرار بالنسبة للمقياس الكلي يساوي (٠,٨٤). مما سبق يمكن القول إن مقياس الحاجات المهنية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات مما يبرر استخدام هذا المقياس لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

أمام كل فقرة من فقرات المقياس تدرجاً خماسياً (بدرجة كبيرة جدا = ٥، وبدرجة كبيرة = ٤، وبدرجة متوسطة = ٣، وبدرجة قليلة = ٢، وبدرجة قليلة جدا = ١) وذلك حسب مقياس ليكرت (Likert) خماسي التدرج، علماً أن جميع فقرات المقياس هي في الاتجاه السالب. وبناء على ذلك تم تقسيم الاستجابات إلى خمس فئات هي:

- ١- مستوى متدن جدا من الحاجات المهنية، وهي الفئة التي انحصرت متوسطاتها الحسابية بين ١- أقل من ١,٨٠.
- ٢- مستوى متدن من الحاجات المهنية، وتضم الفئة التي انحصرت متوسطاتها الحسابية بين أكثر من ١,٨٠ - أقل من ٢,٦٠.
- ٣- مستوى متوسط من الحاجات المهنية، وتشمل الفئة التي انحصرت متوسطاتها الحسابية بين أكثر من ٢,٦٠ - أقل من ٤,٠٣.
- ٤- مستوى عال من الحاجات المهنية، وهي الفئة التي انحصرت متوسطاتها الحسابية بين أكثر من ٣,٤٠ - أقل من ٤,٢٠.

٥- مستوى عال جدا من الحاجات المهنية، وتضم الفئة التي انحصرت متوسطاتها الحسابية بين أكثر من ٤,٢٠-٥.

إجراءات التطبيق

تم تطبيق مقياس الحاجات المهنية بشكل جمعي سواء كان داخل الفصول الدراسية أو داخل التجمعات السكنية أو في المراكز الخدمية للجامعة، وذلك خلال الفترة من ١١/١-٢٠٠٦-٢٠٠٦/١٢/٣٠ وقد استغرقت عملية التطبيق بين ٢٠-٢٥ دقيقة، هذا وقد تضمن المقياس تعليمات توضح الهدف من الدراسة وتعليمات متعلقة بالمحافظة على السرية، وعدم استخدام المعلومات لأغراض أخرى غير البحث العلمي، وتم التأكد من فهم الطلبة للتعليمات أثناء عملية التطبيق.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختيار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

عرض ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو ما مستوى الحاجات المهنية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان؟. فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل من الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية على مقياس الحاجات المهنية، والموضحة في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على الأبعاد الفرعية

والبعد الكلي لمقياس الحاجات المهنية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
٠,٢٦	٢,٨٣	استكشاف ذات الطالب وقدراته
٠,٢٢	٣,٢٨	مكان وبيئة العمل
٠,٢٩	٣,٤٧	المهارات والمتطلبات المهنية
٠,٣٤	٣,٣٥	اتخاذ القرار
٠,٣٩	٣,٢٠	المقياس الكلي

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك مستوى متوسطا من الحاجات المهنية على كل من المقياس الكلي، ومجال استكشاف ذات الطالب وقدراته، ومكان وبيئة العمل، والحاجة إلى اتخاذ القرار، فيما كان مستوى الحاجات المهني عاليا لمجال المهارات والمتطلبات المهنية، وذلك اعتمادا على المعايير التي وضعت لتصحيح مقياس الحاجات المهنية. وهذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى قلة المساقات والخدمات التي تساعد الطالب على فهم ذاته، وتهيئة الطالب لسوق العمل إضافة إلى المستوى العالي من المهارات والمتطلبات المهنية حيث تعتمد معظم المناهج على الأسلوب النظري أكثر من الجانب العملي الأمر الذي يؤدي إلى بروز مثل هذه الحاجات. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من جفري وهاك (Jeffery & Hache, 1995) ودراسة كولتر وجوين وجيرارد (Coulter, Goin & Gerard, 2004).

الإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي يتضمن الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط الحاجات المهنية بين طلاب الجامعة لمتغير صفة الطالب (عادي، حالة خاصة) على مستوى الحاجات المهنية، تم استخراج اختبار «ت» للكشف عن دلالة الفروق للبعد الكلي والأبعاد الفرعية وفقا لمتغير صفة الطالب، والموضحة في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

نتائج اختبارات للكشف عن دلالة الفروق للبعد الكلي والأبعاد الفرعية

وفقا لمتغير صفة الطالب

المجال	صفة الطالب	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
استكشاف ذات الطالب وقدراته	عادي	٢٧٠	٥٠,١٥	١٤,٢١	٢,٥٣	٣١٦	٠,٠١٢
	خاص	٤٨	٥٥,٥٤	٩,٢٢			
مكان وبيئة العمل	عادي	٢٧٠	٥٤,٢٨	١٤,٢١	٤,٢١	٣١٦	٠,٠٠٠
	خاص	٤٨	٦٣,٤٤	١٠,٥٢			
المهارات والمتطلبات المهنية	عادي	٢٧٠	٤٠,٧٤	٩,٧٦	٣,٨٤	٣١٦	٠,٠٠٠
	خاص	٤٨	٤٦,٣٥	٦,٤٢			
الحاجة لاتخاذ القرار	عادي	٢٧٠	٤٢,٩٢	١١,٠٧	٢,٦٣	٣١٦	٠,٠٠٩
	خاص	٤٨	٤٧,٤٢	١٠,٠٤			
الكلي	عادي	٢٧٠	١٨٨,١٩	٤٣,٧٢	٣,٧٤	٣١٦	٠,٠٠٠
	خاص	٤٨	٢١٢,٧٥	٣٠,١٨			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا لصفة الطالب على جميع مجالات الدراسة وهي: استكشاف ذات الطالب وقدراته، بالإضافة إلى مكان وبيئة العمل، والمهارات والمتطلبات

المهنية، والحاجة لاتخاذ القرار، هذا بالإضافة إلى وجود فروق للمقياس الكلي على صفة الطالب، وقد كان هذا الفرق لصالح صفة طلاب الحالات الخاصة حيث بلغت قيمة ت وعلى التوالي (٢,٥٣)، (٤,٢١)، (٣,٨٤)، (٢,٦٣)، (٣,٧٤) وهي داله إحصائياً عند مستوى دلالة ألفا= ٠,٠٥. ويرجع تفسير هذه النتيجة إلى شعور هذه الفئة من الطلاب بأن هناك فجوة ما بين قدراتهم المهنية ومتطلبات العمل، وذلك بسبب المشكلات المختلفة التي يعانون منها. هذا بالإضافة إلى أهمية المهنة في حياة ومستقبل الطالب والتي تعد الهدف والمحصلة النهائية لسنوات الدراسة، مما يعني أهمية تدريب الطالب على مثل هذه المهارات. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة دمبسي (Dempsey, 2002). أما بالنسبة للفروق في متغير الجنس على متوسط الحاجات المهنية، فالجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبارات للكشف عن دلالة الفروق للبعد الكلي والأبعاد الفرعية وفقاً لمتغير جنس الطالب

المجال	الجنس	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
استكشاف ذات الطالب وقدراته	ذكر	١٦٤	٥٢,٩٢	١٢,٧٠	٢,٦٤	٢١٦	٠,٠٠٩
	أنثى	١٥٤	٤٨,٨٩	١٤,٤٥			
مكان وبيئة العمل	ذكر	١٦٤	٦٠,٠١	١١,٢١	٥,٥٩	٢١٦	٠,٠٠٠
	أنثى	١٥٤	٥١,٢١	١٥,٣٩			
المهارات والمتطلبات المهنية	ذكر	١٦٤	٤٤,٩٧	٦,٩٤	٧,٠١	٢١٦	٠,٠٠٠
	أنثى	١٥٤	٣٧,٩٨	١٠,٥٧			
الحاجات لاتخاذ القرار المهني	ذكر	١٦٤	٤٧,٧٦	٨,٧٣	٧,٥٢	٢١٦	٠,٠٠٠
	أنثى	١٥٤	٣٩,١٧	١١,٥١			
الكلي	ذكر	١٦٤	٢٠٥,٦٥	٢٢,٨٩	٦,٢٥	٢١٦	٠,٠٠٠
	أنثى	١٥٤	١٧٧,٢٥	٤٧,٢١			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا لجنس الطالب على جميع مجالات الدراسة وهي: استكشاف ذات الطالب وقدراته بالإضافة إلى مكان وبيئة العمل، المهارات والمتطلبات المهنية، الحاجة لاتخاذ القرار، هذا بالإضافة إلى وجود فروق لجنس الطالب على المقياس الكلي، وقد كان هذا الفرق لصالح الطلاب الذكور، حيث بلغت قيمة ت وعلى التوالي (٦٤,٤)، (٥٩,٥)، (٠١,٧)، (٥٢,٧)، (٢٥,٦)، وهي داله إحصائياً عند مستوى دلالة ألفا= ٠,٠٥. ويرجع تفسير هذه النتيجة إلى ارتفاع درجة القلق المستقبلي بشأن المهنة والحصول على الوظيفة لدى الطلاب الذكور مقارنة بالطلاب، الأمر الذي يترتب عليه بروز حاجات إرشادية تمس الواقع التعليمي والوظيفي للطالب، كما أن الطالب تترتب عليه

مسؤولية بناء الأسرة والزواج وغيرها؛ لذلك نجده أكثر حاجة للاستعداد والتدريب على متطلبات مهنة المستقبل. وهذه النتيجة تختلف عن دراسة دمبسي (Dempsey, 2002). أما بالنسبة للفروق في متغير الكلية على متوسط الحاجات المهنية فالجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبارات للكشف عن دلالة الفروق للبعد الكلي والأبعاد الفرعية وفقاً لمتغير كلية الطالب

متغير الكلية	N	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
استكشاف ذات الطالب وقدراته	علمي	٥٠,٨١	١٣,٢٢	٠,١٥	٣١٦	٠,٨٨
	أدبي	٥١,٠٥	١٤,٠٢			
مكان وبيئة العمل	علمي	٥٥,٤٨	١٢,٥٠	٠,٣٠	٣١٦	٠,٧٦
	أدبي	٥٥,٩٣	١٤,٩٨			
المهارات والطلبات المهنية	علمي	٤١,٦٠	٩,١٧	٠,٠٣	٣١٦	٠,٩٨
	أدبي	٤١,٥٧	٩,٧٧			
الحاجات لاتخاذ القرار المهني	علمي	٤٣,٠٧	٩,٦٨	٠,٦٦	٣١٦	٠,٥١
	أدبي	٤٣,٩١	١١,٧٧			
الكلي	علمي	١٩٠,٩٣	٣٨,٤٤	٠,٣١	٣١٦	٠,٧٦
	أدبي	١٩٢,٤٨	٤٥,٣٣			

يتضح من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق في متغير الكلية على المجالات الأربعة وهي استكشاف ذات الطالب وقدراته، و مكان و بيئة العمل، والمهارات والطلبات المهنية، والحاجة لاتخاذ القرار، وكذلك على المقياس الكلي حيث بلغت قيمة ت (٠,١٥١)، (٠,٣٠٥)، (٠,٠٢٩)، (٠,٦٥٦)، (٠,٣١١) على التوالي، وهي غير داله إحصائياً عند مستوى دلالة الفا = ٠,٠٥ ويرجع تفسير هذه النتيجة إلى كون الحاجات الإرشادية المهنية مهمة لجميع طلاب الجامعة بغض النظر عن الكلية التي ينتمي إليها. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من جاينيري وسكوفلت بدراسة (Guner & Skovholt, 2003). وبالمقابل فهي تختلف عن دراسة آل مشرف (٢٠٠٠) ودراسة قاسم وثاني (١٩٩٤). أما بالنسبة للفروق في متغير المعدل التراكمي على متوسط الحاجات المهنية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق للبعد الكلي والأبعاد الفرعية وفقا لمتغير معدل الطالب التراكمي

البعد	المقارنة	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع الأوساط	ف	مستوى الدلالة.
استكشاف ذات الطالب وقدراته	بين المجموعات	٢٩٧١,٩٨	٢	١٤٨٥,٩٩	٨,٢٨	٠٠٠.
	داخل المجموعات	٥٦٥٦٠,٦٤	٣١٥	١٧٩,٥٦		
	الكلي	٥٩٥٣٢,٦٢	٣١٧			
مكان و بيئة العمل	بين المجموعات	١٧٠٦,٠١	٢	٨٥٣,٠١	٤,٣٩	٠١٣.
	داخل المجموعات	٦١١٧٥,٨٥	٣١٥	١٩٤,٢١		
	لكلي ١	٦٢٨٨١,٨٧	٣١٧			
المهارات والمتطلبات المهنية	بين المجموعات	١٢٣٦,٠٦	٢	٦١٨,٠٣	٧,٠٥	٠٠١.
	داخل المجموعات	٢٧٥٩٧,١٤	٣١٥	٨٧,٦١		
	لكلي ١	٢٨٨٣٣,٢١	٣١٧			
الحاجة لاتخاذ القرار المهني	بين المجموعات	٧٧٥,٧٦	٢	٣٨٧,٨٨	٣,٢٣	٠٤١.
	داخل المجموعات	٣٧٧٧٢,٥١٥	٣١٥	١١٩,٩١		
	الكلي	٣٨٥٤٨,٢٩	٣١٧			
الكلي	بين المجموعات	٢٣٥٩٠,٠٥	٢	١١٧٩٥,٠٢	٦,٦٦٠	٠٠١.
	داخل المجموعات	٥٥٧٨٣٦,٧٣	٣١٥	١٧٧٠,٩١		
	الكلي	٥٨١٤٢٦,٧٨	٣١٧			

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق في متغير المعدل على المجالات الأربعة، استكشاف ذات الطالب وقدراته، ومكان وبيئة العمل، والمهارات والمتطلبات المهنية، والحاجة لاتخاذ القرار المهني، وكذلك على المقياس الكلي، حيث بلغت قيمة $F(٨, ٢٧٦)$ ، $(٤, ٣٩٢)$ ، $(٧, ٠٥٤)$ ، $(٣, ٢٣٥)$ ، $(٦, ٦٦٠)$ على التوالي، وهي داله إحصائيا عند مستوى دلالة الفا = ٠,٠٥. ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار توكي Tokey كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسطات الأداء على أبعاد المقياس والبعد الكلي وفقا لمتغير المعدل التراكمي

الفرق بين ا و ب	ب	ا	المجال
٦,٣٠x	جيد جدا	مقبول	استكشاف ذات الطالب
٧,٠٠x	جيد جدا	جيد	وقدراته
٦,٠٤x	جيد جدا	مقبول	مكان و بيئة العمل

تابع الجدول رقم (٧)

الفرق بين ا و ب	ب	ا	المجال
٥,١٤×	جيد جدا	مقبول	المهارات و المتطلبات المهنية
٣,٠٠×	جيد جدا	جيد	
٤,٠٣×	جيد جدا	مقبول	الحاجة لاتخاذ القرار المهني
٢١,٥١×	جيد جدا	مقبول	الكلي
١٦,١٤×	جيد جدا	جيد	

× ذو دلالة عند مستوى دلالة الفا = ٠,٠٥

يتضح من نتائج اختبار توكي الواردة في الجدول رقم (٧) أنه توجد فروق بين الطلبة الذين حصلوا على معدل جيد جدا وبين الحاصلين على معدل مقبول و لصالح معدل مقبول، فقد كان الفرق بين المتوسطات ٦,٣٠. كما أنه توجد فروق بين الحاصلين على معدل جيد جدا و بين الحاصلين على معدل جيد و لصالح معدل جيد فقد كان الفرق بين المتوسطات ٧,٠٠. وذلك على بعد استكشاف ذات الطالب وقدراته.

أما بالنسبة للمجال الثاني والذي يتعلق بمكان و بيئة العمل فقد كان هناك فرق بين الحاصلين على معدل مقبول و الحاصلين على معدل جيد جدا و لصالح معدل مقبول فقد كان هناك فرق بين المتوسطات ٦,٠٤.

أما بالنسبة للمجال الثالث والذي يتعلق بالمهارات و المتطلبات المهنية فقد كان الفرق بين الحاصلين على معدل مقبول و الحاصلين على معدل جيد جدا و لصالح معدل مقبول فقد كان الفرق بين المتوسطات ٥,١٤. وكذلك بين الحاصلين على معدل جيد و الحاصلين على معدل جيد جدا و لصالح معدل جيد فقد كان الفرق بين المتوسطات ٣,٠٠.

أما المجال الرابع و المتعلق بالحاجة لاتخاذ القرار المهني فقد كان هناك فرق بين الحاصلين على معدل مقبول و الحاصلين على معدل جيد جدا و لصالح معدل مقبول وقد بلغ الفرق بين المتوسطات ٤,٠٣.

وأخيرا فقد كان الفرق بالنسبة للحاجات المهنية الكلي بين الحاصلين على معدل مقبول و الحاصلين على معدل جيد جدا و لصالح معدل مقبول فقد كان الفرق بين المتوسطات ٢١,٥١ وكذلك بين الحاصلين على معدل جيد و الحاصلين على معدل جيد جدا و لصالح معدل جيد فقد كان الفرق بين المتوسطات ١٦,١٤. نستنتج مما سبق أن مستوى الطالب الأكاديمي يؤثر على مدى حاجته لمهارات الإرشاد المهني، فكلما تدنى معدل الطالب التراكمي ازدادت حاجته للإرشاد المهني، فقد جاءت الفروق لصالح الطلاب الذين معدلاتهم التراكمية بدرجة مقبول أو جيد مقارنة مع الطلاب الذين معدلاتهم جيد جدا، وذلك على كل الأبعاد و البعد الكلي أيضا.

التوصيات

- بناء على نتائج هذه الدراسة فإن هناك العديد من التوصيات التي يمكن أن تنبثق من هذه النتائج، ومن هذه التوصيات.
- 1- أن يتم تكثيف وتفعيل خدمات الإرشاد المهني، بما فيها خدمات الإرشاد الفردي والجمعي، ولكل طلاب الجامعة، وخصوصا لبعض الفئات التي تعاني من مشكلات أو إعاقات أو إخفاقات.
 - 2- توجيه الطلاب الذين يعانون من إخفاقات تحصيلية وقلق من الانسحاب بسبب تدني معدلاته التراكمية عن الحد الأدنى إلى البحث عن فرص جديدة واستكشاف قدراتهم بمساعدة الاختصاصيين والمرشدين المهنيين.
 - 3- أن يتم تخصيص محاضرات دورية تهدف إلى تعريف الطالب بعالم المهن وحاجاته المهنية ومتطلبات العمل في المستقبل، بما يتماشى مع الأبعاد التي تم التطرق إليها في أداة الدراسة.
 - 4- إن هذه الدراسة تعد فاتحة لإجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بالحاجات المهنية. إضافة إلى إجراء دراسات تجريبية تقدم خدمات الإرشاد المهني لجميع فئات الطلاب العاديين وغير العاديين، الذكور والإناث.
 - 5- كما تعد هذه الدراسة فاتحة لتعرف العوامل والمتغيرات التي تساهم في خلق الفروق بين الجنسين وبين الطلاب العاديين وغير العاديين وبين الذين معدلاتهم متدنية والذين معدلاتهم مرتفعة.

المراجع

- الحوت، علي عبد الهادي (٢٠٠٠). المدخل إلى التوجيه والإرشاد المهني. طرابلس: المركز العربي للتدريب المهني.
- الضبع، عبد الرؤوف (١٩٨٩). البطالة ومشكلات الشباب: دراسة ميدانية على خريجي المدارس الفنية والمتوسطة والجامعات في الريف والحضر. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد الهادي، جودت عزت والعزة، سعيد حسني (١٩٩٩). التوجيه المهني ونظرياته. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العبيدي، كمال خليل (٢٠٠١). الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة في التدريب المهني. طرابلس: المركز العربي للتدريب المهني.
- فرح، عدنان والمومني، خالد (٢٠٠٢). الحاجات الإرشادية للعاطلين عن العمل في الأردن. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية، والانسانية، ١٤ (٢)، ٣٥-٧٠.

قاسم، نادر، ثاني، حسن محمد (١٩٩٤). مشكلات شباب كلية المعلمين في المدينة المنورة (دراسة استطلاعية). المؤتمر الدولي الأول، قضايا ومشكلات الإرشاد النفسي. القاهرة: جامعة عين شمس، مركز الإرشاد الطلابي.

آل مشرف، فريدة عبد الوهاب (٢٠٠٠). مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية. المجلة التربوية، الكويت، ١٤ (٥٤)، ١٦٩-٢٠٧.

Alexander, C. & Fraser, J. (2005). Professional career needs of GPs and registrars working in northwestern NSW. **Aust Fam Physician**, 34(1), 7-9.

Aluede, O., Imhonde, H., & Eguavoen, A. (2006). Academic, career and personal needs of Nigerian University students. **Journal of Instructional Psychology**, 33(1), 50-58.

Berrios, A., Hill, R., Park, C., P., Thaci, A., Henderson, A., & Stevenson, D.J. (2003). **Career needs assessment. Autumn Quarter, first year students.** The Ohio State University Press.

Bishop, J.B., Bauer, K.W., & Becker, E.T. (1998). A survey of counseling needs of male and female college students. **Journal of College Student Development**, 39(2), 205-209.

Chen, T., Chang, P. & Yeh, C. (2004). A study of career needs. Career development programs, job satisfaction and the turnover intention of R&D personnel. **Career Development International**, 9(4), 424-437.

Coulter, F.W., Goin, R. P. & Gerard J.M. (2004). Assessing graduate students needs: The role of graduate student organizations. **Journal of Educational Research Quarterly**, 28 (1): 15-26.

Dempsey, I.,A.,(2002). Support staff in a sample of Australian community-based services for people with a disability: Career intentions, personal characteristics and professional development needs. **Journal of Intellectual of Developmental Disability**, 27(3), 201-214.

Gallagher, R., P., Golin, A. & Kelleher, K.(1992). The Personal, career and Learning Skills needs of college students. **Journals of College Student Development**, 1(33), 301-309.

Gari, I., & Osipow, S. H. (2002). **Future directions.** Retrieved March 1, 2004, from <http://www.go.to/cddg>.

Gibson, P. (2004). Where to from here? A narrative approach to career counseling. **Career Development International**, 9(2), 176-189.

- Jeffery, G & Hache, G. (1995). A Group-based Delphi application: Defining rural career counseling needs. **Measurement & Evaluation in Counseling Development, 28** (1), 45-61.
- Kelly, H. (2006). **Entering student needs assessment survey institutional**. Research and planning report surveys and studies. University of Delaware.
- Kerka, S. (1987). **Adult career counseling: An international model Overview**. (ERIC: ED 289996 Digest No. 65).
- LeBlanc, T. & Landine, J. (2005). **Tailoring the career counseling model to the needs of clients**. University of New Brunswick, Fredericton, Canada.
- Lien, B. (2005). Career development and the need of young college-educated females in Taiwan. **Journal of Career Development, 31**(3), 209-223.
- Olszweski, P.M. & Scott, J., M.(1992). An investigation of the college and career counseling needs of economically disadvantaged gifted minority students. **Report Reviews, 14**(3), 141-149.
- Peng, H., (2004). Taiwanese junior college student, needs for the perceptions of a career planning course. **Psychological Report, (1)**, 131-138.
- Punch, R., Creed, P., A. & Hyde, M., P. (2006). Career barriers perceived by hard-of hearing adolescents: Implications for practice From a Mixed-Methods study. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11**(2), 224-237.
- Schoor, W.A. & Whittaker. D. (1988). Are we meeting the counseling needs of the student communitg? A needs assessment involving students on a South Africa campus. **International Journal for the Advancement of Counseling, 11**(2), 127-134.
- Tollerud, T., R. (1996). Addressing students needs more effectively in individual counseling: A developmental emphasis. **School Counselor, 44** (2), 161-164.
- Wood, F., B. (2004). Preventing post parchment depression: A model of career counseling for college seniors. **Journal of Employment Counseling, 41**, 771-77.



فعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الضفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

د. زياد بركات
كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

فعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

د. زياد بركات

كلية التربية

جامعة القدس المفتوحة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج تجريبي يستخدم أسلوب «لعبة السلوك الجيد» في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، لهذا الغرض تم تحديد عينة عشوائية مكونة من (١١٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي موزعين إلى أربع شعب: شعبتين من الذكور (شعبة تجريبية وعددها ٢٧ وأخرى ضابطة وعددها ٢٥)، وشعبتين من الإناث (شعبة تجريبية وعددها ٣٣ وأخرى ضابطة وعددها ٢٨). أظهرت النتائج الراهنة وجود فروق دالة إحصائية في انخفاض تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في تكرار السلوك السلبي بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات: أثناء التنفيذ، والبعدي والتتبعي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا مؤشر واضح على فعالية استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي.

الكلمات المفتاحية: لعبة السلوك الجيد، السلوك الصفي السلبي.

The Effect of Good Behavior Game on Reducing Negative Classroom Behavior of Third Grade Students

Dr. Zeiad Barakat
College of Education
Al-Qud Open University

Abstract

The objective of this study was to examine the effectiveness of an experimental program using the «Good Behavior Game» on reducing negative classroom behavior of third grade students. The sample consisted of (113) students distributed randomly on four groups: Two for male students (27 as experimental and 25 as a control group), and two for female (33 as experimental and 28 as a control group). Results revealed statistically significant in the reduction of negative classroom behaviors between experimnetal and control male and female groups students in favor of experimnetal group. Also the results show that there were the differences in the reduction of negative classroom behaviors between experimnetal and control groups were found also: During, after the program implementation, and in the followup measurment in favor of experimnetal groups.

Key words: good behavior game, negative classroom behavior.

فعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي

د. زياد بركات

كلية التربية

جامعة القدس المفتوحة

مقدمة

إن جزءاً كبيراً من عادات وسلوك التلميذ اليومية يتم تعلمها بملاحظته وتقليده لأفراد أسرته وأقرانه ومعلميه، أو من خلال تفاعله اليومي مع الآخرين الكبار، أو من خلال ما يشاهده من البرامج المختلفة التي تعرض على شاشات التلفاز، وإذا كان هؤلاء جميعاً بنوعيات سلوكية جيدة فقد يتوفر للتلميذ في هذه الحالة بيئة صالحة تنقل بوساطتها ما يحتاج إليه من عادات وقيم وسلوك تعود عليه ذاتياً بالنتج والرضا النفسي، بالإضافة إلى رضا الجماعة وقبولهم له. وفي الواقع، قد يعد توفر بيئة صالحة كاملة أمراً مستحيلاً أو نادراً في واقع الحياة اليومية التي يعيشها الفرد اليوم. مما ينتج عنه قيام التلاميذ ببعض السلوكيات غير السوية أحياناً، وغير المناسبة أحياناً أخرى تستدعي تدخل المعلم أو المرشد لعلاج هذه السلوكيات أو تعديلها، والعمل على خفضها إلى أدنى حد ممكن حتى لا تؤثر سلباً على سير العملية التعليمية التعليمية.

وحتى تكون نتائج عملية التعديل السلوكي مضبوطة ومؤثرة يجب أن يعتمد المعدل تصميمًا إجرائياً دقيقاً، محاولاً بذلك إبعاد أي تأثير قد يحدث من عوامل بيئية جانبية. ويتوفر الآن في حقل تعديل السلوك عدد من التصاميم الإجرائية منها (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٨؛ حمدان، ١٩٩٠؛ Emmer, 2005): تصميم المجموعات (Group Design)، تصميم الارتباط (Correlational Design)، تصميم الفرد الواحد (Single Subject Design) ويكون هذا التصميم في ثلاثة أساليب هي: تصميم الفرد الواحد والبسيط (Simple Single-Subject)، وتصميم العكس أو الإبطال (Reversal Design)، وتصميم الخط القاعدي المنفرد الذي يشتمل على ثلاثة تصاميم فرعية هي: تصميم الخط القاعدي المتعدد بسلوك مختلف، وتصميم الخط القاعدي المتعدد ببيئة مختلفة، وتصميم الخط القاعدي المتعدد بعدة تلاميذ.

وفي جميع هذه التصاميم يستخدم التعزيز بأنواعه الإجرائية المختلفة لتعديل السلوك الصفي السلبي ومن أنواع التعزيز المستخدمة لهذا الغرض: المعززات الإيجابية والمعززات

السلبية، والمعززات الشرطية وغير الشرطية، والمعززات الطبيعية والاصطناعية، والمعززات الاجتماعية، والمعززات الرمزية (Token Reinforcers)، والمعززات النشاطية، والمعززات الغذائية، والمعززات المادية.

وتشتمل برامج تعديل السلوك الصفي السلبي في العادة تطبيق الأساليب السلوكية على مستوى الفرد الواحد، وعلى مستوى الجماعة. ومن هذه الأساليب الجماعية هناك نوعان من الأساليب هي: الأسلوب الجمعي المستقل المشروط (Independent group-oriented contingencies)، والأسلوب الجمعي غير المستقل المشروط (group-oriented contingencies)، ومن أشكال هذا الأسلوب الأخير في الضبط السلوكي الطريقة المعروفة باسم لعبة السلوك الجيد (Good Behavior Game)، التي طورها باريش وسوندرز وولف (Barrish, Sounders & Wolf, 1969).

ويهمنا في هذه الدراسة نوع التعزيز الرمزي المناسب لغرض تصميم إجراءاتها التطبيقية الخاصة بأسلوب لعبة السلوك الجيد، والذي يقوم على أساس تقديم أشياء مادية للتلميذ بعد قيامه بالسلوك المرغوب فيه مباشرة، وقد تكون المعززات الرمزية على شكل قصاصات معينة من الورق أم نجوم أو قطع بلاستيكية أو ملصقات أو طوابع أو كوبونات لها أشكال وألوان يحبها الأطفال عادة (Ling, 2001). ومن الواضح أن هذه الأشياء ليست ذات قيمة مؤثرة بحد ذاتها ولكن قيمتها التعزيزية تنبع من إمكانية تبديلها بمعززات أولية أو ثانوية. وبلغت تعديل السلوك، فإن المعززات الأولية والثانوية التي تستبدل بها هذه المعززات الرمزية تسمى بالمعززات الداعمة (Backup Reinforcers)، ولأن المعززات الرمزية تكتسب خصائصها من خلال الاقتران بمعززات متنوعة فهي تسمى بالمعززات المعممة (Generalized Reinforcers)، والمقصود بذلك هو أنها تشكل نوعاً خاصاً من المعززات الشرطية (Kazdin, 2001)، وغالباً ما يشار إلى برامج التعزيز الرمزي في أدبيات تعديل السلوك ببرامج الاقتصاد الرمزي (Token Economy)، لأن تنفيذها يتم وفقاً لمبدأ العرض والطلب، حيث يتم توفير قائمة من المعززات المنوعة يستطيع التلميذ اختيار ما يشاء منها إذا نجح في تجميع العدد الكافي من الرموز المطلوبة لكل معزز في القائمة. وبالطبع فإن الرموز تمنح للتلميذ تبعاً لقواعد واضحة تبين السلوك المطلوب وعدد الرموز المستحقة عن كل سلوك (Deletto, 2005)، ويستخدم التعزيز الرمزي عادة في تعديل السلوك السلبي في طريقتين هما:

التعزيز الرمزي الفردي (Single Token Reinforcer): وتستخدم هذه الطريقة مع الأطفال على نحو فردي في جلسات خاصة لتعليم الاستجابات التي ينبغي إظهارها في غرفة الصف، وتستخدم أيضاً هذه الطريقة بالتعامل مع تلاميذ الصف كمجموعة ولكن يتوقف ذلك على سلوك التلميذ المستهدف، وتسمى هذه الطريقة بنظم التعزيز الرمزي الجماعي غير المستقل. حيث يحصل التلميذ المستهدف بالتعديل على تعزيز يوزع على أفراد المجموعة، وتعد

هذه الطريقة فعالة لاحتمال أن يضغط الأقران على التلميذ المستهدف ليسلك بطريقة مقصودة ومناسبة لكي يحصلوا على أساسها على تعزيز جماعي. إلا إن هذه الطريقة تعد غير أخلاقية نتيجة لهذا الضغط، ولكنها أنها تعطي نتائج فورية لتعديل السلوك، ولربما تكون نتائجها بعيدة المدى في السلوك، علاوة على ذلك فإن هذا النظام يعد اقتصادياً لأنه يزودنا بأداة تعديل سلوك طفل واحد دون الحاجة إلى تنفيذ نظام التعزيز الرمزي مع جميع الأطفال.

التعزيز الرمزي الجماعي (Group Token Reinforcer): يستخدم عادة لتعديل سلوك مجموعة بأكملها في غرفة الصف، وتسمى هذه الحالة من التعزيز الرمزي بنظم التعزيز الرمزي الجماعية المستقلة، والتي تتضمن تعريض جميع تلاميذ الصف لنفس الظروف التعزيزية في الوقت نفسه، في حين أن حصول التلميذ على التعزيز الرمزي يبقى متوقفاً على أدائه هو وليس مرتبطاً بأداء المجموعة. وما يعنيه ذلك هو أن التلميذ إذا حصل على معززات رمزية كافية فإن التعزيز الداعم يكون متوافراً، أما إذا لم يحصل على عدد كاف من المعززات الرمزية فهو يحرم من الحصول على المعززات الداعمة، وتستخدم هذه الطريقة بأساليب متعددة (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٨؛ Wikzynski, 2005؛ Barrish, Sannders & Wolf, 1969) منها:

– الأساليب المعتمدة على أداء المجموعة ككل: حيث تعتمد ظروف التعزيز على سلوك كل تلميذ في المجموعة، ولكن الحصول على التعزيز يعتمد على تحقيق جميع أفراد المجموعة المعيار السلوكي المحدد.

– الأساليب المعتمدة على أداء المجموعة بوصفها وحدة واحدة: وتقوم على أساس التعزيز دون الاهتمام بأداء الفرد بالمجموعة فسلوك فرد أو أكثر في المجموعة يؤدي إلى الحصول على التعزيز، وهنا تختلف هذه الطريقة عن سابقتها من حيث إن التلميذ أو التلاميذ الذين تعتمد ظروف التعزيز على أدائهم في المجموعة قد تتباين من يوم إلى آخر، وبذلك فإن المعيار لا يمكن التنبؤ به قبل التصميم.

– أسلوب لعبة السلوك الجيد: ويقوم على أساس توزيع التلاميذ في الصف إلى مجموعتي عمل أو فريقي عمل، ومن ثم تسجيل عدد المخالفات لكل فريق تبعاً لقواعد السلوك الصفية المعلن لهم والمسجل على السبورة أمامهم، فإذا حصل أحد الفريقين على عدد أقل من النقاط التي حصل عليها الفريق الآخر من المخالفات حصل الفريق على نقاط تستبدل بها معززات. معززات رمزية كالنجوم والطوايح.

ومن بين هذه الأساليب يعد الأسلوب الثالث اليوم من أكثر الأساليب المعتمدة في تعديل السلوك الصفية السلبي، وذلك باستخدام المباريات الصفية، حيث يقوم المعلم باستغلال إجراءات هذا الأسلوب في تقوية وصياغة سلوك التلاميذ الجيد، وإضعاف السلوك السلبي غير المرغوب فيه، حيث يتيح لهم هذا الإجراء ممارسة سلوكهم الجيد من خلال جو تحفيزي مشجع تسوده المنافسة الجماعية المفتوحة، والممارسة الفردية الجادة للحصول على فوز

المجموعة التي ينتمون إليها. ويقوم المعلم في هذه الطريقة بمعالجة السلوك السلبي لدى التلاميذ وخفض مستواه إلى أدنى حد ممكن، من خلال المنافسات والألعاب الصفية والتي تعد اليوم أسلوباً بديلاً يمكن للمعلم استغلاله بدرجة عالية من السهولة والمرونة في مجال تقوية السلوك الإيجابي وصيانتها واستمراره لديهم، وخفض السلوك السلبي من جهة أخرى.

لقد غدت به لعبة السلوك الجيد لما تتمتع به من مزايا - هدفاً في العديد من الدراسات المتعلقة بتعديل السلوك الصفي السلبي ومن بين هذه الدراسات الإجرائية دراسة قام بها ديليتو (Deletto, 2005) على عينة من التلاميذ قوامها (٢٤) تلميذاً، بهدف خفض سلوك الخروج من المقعد وإصدار أصوات مزعجة في الصف باستخدام لعبة السلوك الجيد، وقد أدت هذه الطريقة إلى نتائج فعالة في تعديل السلوك المستهدف. ومثل ذلك توصلت دراسة الخطيب (٢٠٠٤) التي هدفت إلى معرفة تأثير تطبيق برنامج تدريبي متعدد العناصر في خفض السلوك العدواني، والسلوك الفوضوي، والسلوك النمطي لدى مجموعة من الأطفال.

كما هدفت دراسة ملكاوي (٢٠٠٣) إلى تعرف فعالية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، وذلك باستخدام أساليب تعديل سلوك مختلفة، حيث توصلت إلى نتائج إيجابية في هذا المجال. وتوصل لما يشبه ذلك كل من ثومبسون وسماحة (Thompson & Samaha, 2003) عندما درسا تأثير برنامج تعزيري قائم على أساس إطفاء السلوك الصفي السلبي. كما بينت الدراسة التي أجراها لي (Lee, 2001) فعالية برنامج تدريبي تعزيري في خفض السلوك العدواني لدى (٣٠) تلميذاً في غرفة الصف، وتطوير نمط من السلوك الاجتماعي المرغوب فيه ليحل محل السلوك العدواني. أما لينك (Ling, 2001) فقد استخدم طريقة التعزيز الرمزي بأسلوب لعبة السلوك الجيد لخفض السلوك الفوضوي لدى طفل في التاسعة من عمره، كان ملتحقاً في الصف الثاني الابتدائي ومصنفاً أنه يعاني من النشاط الزائد والمزعج في الصف، حيث طبق عليه برنامج يعطي إشارة في كل مرة لا يظهر فيها أي سلوك فوضوي لفترة محددة من الزمن، وقد بينت نتائج هذه الدراسة تحسناً ملحوظاً في سلوك هذا التلميذ كلما تقدم البرنامج التدريبي التعزيري. وقد توصلت دراسات عديدة في هذا المجال إلى نتائج مشابهة عند دراسة فعالية إجراءات التعزيز الرمزي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك العدواني والفوضوي في غرفة الصف ومن هذه الدراسات: (الخطيب وحمدي، ١٩٩٧؛ Emmer, 2005؛ Embry, 2003).

كما هدفت دراسة موسون (Moson, 1989) إلى تقييم فعالية برنامج لتعديل سلوك ثلاثة أطفال يعانون من سلوك العدوانية في الصف، وبعض الحركات العصبية كحك العين وعض اليد وقضم الظفر، والصراخ والتحرك المستمر في غرفة الصف، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج جيدة حيث أثبت هذا البرنامج فعالية في خفض معدل هذه السلوكيات بشكل ملحوظ. وفي دراسة تجريبية أخرى قام بها جروهول (Grohol, 2005) طبق خلالها أسلوب

لعبة السلوك الجيد بهدف تعديل سلوك مجموعة من التلاميذ عددهم (٢٦) تلميذاً، يظهرون سلوكيات متكررة غير مريحة في الصف كالخروج من المقعد والإزعاج اللفظي والفوضوية، وقد أظهرت النتائج فعالية ملحوظة لخفض أنماط السلوك السلبي في غرفة الصف لدى هؤلاء التلاميذ. ولقد توصل كل من بيتز وروس (Pitts & Roos, 1986) إلى نتائج مشابهة عندما أجريا دراسة بهدف اختبار فعالية إجراء التعزيز التفاضلي للسلوكيات غير المرغوب فيها باستخدام التعزيز الرمزي، حيث أدى ذلك إلى تقليل السلوكيات النمطية (Stereotyped Behaviors) في غرفة الصف كالتحرش بالآخرين وضرب زملاء. وتدعم هذه النتائج دراسات أخرى عديدة في هذا المجال حاولت التحقق من فعالية برامج تعزيزية مختلفة في تعديل السلوك غير المناسب في غرفة الصف وخارجها (الزغوان، ٢٠٠١؛ عبد الجواد وعبد الفتاح، ١٩٩٩؛ Wheldall, 1996؛ Bradley, 1990؛ Henry, 1990).

في ضوء ما سبق عرضه من دراسات تتضح فاعلية البرامج التعزيزية باستخدام إجراءات مختلفة في تعديل السلوك الصفي، حيث تبين أن هناك أساليب سلوكية صفيّة وغير صفيّة عديدة يمكن استخدامها في البرامج العلاجية بفعالية، إلا أن الدراسة الراهنة تركز على استخدام لعبة السلوك الجيد في تعديل السلوك الصفي السلبي بسبب توفر أدلة علمية قوية على فعاليتها في تعديل الأنماط السلوكية المستهدفة ومعالجتها (الخطيب، ٢٠٠٤؛ Wikzynski, 2005؛ Emmer, 2005)، بالإضافة إلى ما تمتع به من المزايا والخصائص المنهجية والإجرائية الآتية:

- عدم شعور التلميذ بالتهديد المباشر تجاه السلوك الذي يمارسه وشعوره بالراحة النفسية بعيداً عن القلق والخوف لأن ما يقوم به قريب من سلوك اللعب (ديماس، ٢٠٠٥).
- يقدم فرصة للتلميذ لاتخاذ قراراته بحرية وتحمل مسؤولية هذه القرارات.
- تحفيز التلميذ ودفعه نحو الانضباط الذاتي داخل غرفة الصف.
- يعمل على التعزيز التدريجي للحصول على معززات فورية وبشكل تدريجي للفريق الفائز أو الذي تقل نقاطه في الحصة، بحيث يسعى كل تلميذ في الفريق إلى التعاون مع زملائه لتقليل النقاط المخالفة والحصول على التعزيز النهائي، وهذا ما أسماه سكينر (Skinner, 1974) بشروط التعزيز (Contingencies Reinforcement).
- يمكن للمعلم استخدامه بفعالية لتعديل السلوك الصفي لما يتمتع به من سهولة ومرونة في التطبيق في غرفة الصف (Wikzynski, 2005).
- يسمح هذا الأسلوب بتوزيع تلاميذ الصف بطريقة فعالة إلى فريقي عمل، مما يحفزهم على المنافسة وهذا يؤدي إلى تغيير السلوك بسرعة.
- يزود المعلمين بفرص لاستخدام معززات متنوعة مما يقود إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ (Emmer, 2005).
- يمكن من استخدام معززات بسيطة غير مكلفة ومتوفرة في البيئة المحلية في البيت أو المدرسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها

إن كثيراً من المربين الآن يرون ضرورة استخدام الإجراءات والوسائل الحديثة القائمة على العلاقة الموضوعية والإنسانية بين المعلم وتلاميذه بغية تعديل السلوك، وهي الطريقة العلمية المباشرة لتطوير وتنمية الشخصية القادرة على التصرف بحرية وإيجابية وبخاصة للتلاميذ الذين يعانون من مشاكل سلوكية لا تنحصر نتائجها على شخصياتهم وأدائهم فقط، بل على أقرانهم ومجتمعهم الواسع من حولهم. ويرى المربون أن مهمة تعديل السلوك الصفي في المدارس يمكن أن تتمثل بشكل رئيس في التغلب على مشاكل التعلم والتعليم لغرض زيادة فعالية السلوك الصفي من خلال استخدام إجراءات علمية موضوعية وإنسانية هادفة. لذا، فإنه يمكن ترير استخدام إجراءات التعديل السلوكي وتقنياته المختلفة من الناحية الفلسفية والتربوية والإنسانية بقصد تجفيف منابع السلوك غير المناسب لدى التلاميذ في غرفة الصف؛ حيث حظي هذا الموضوع باهتمام كبير لدى الباحثين على مدار العقود الثلاثة الأخيرة (كلارك، ٢٠٠١)، فقد رصد الخطيب (٢٠٠٤) في مجلة واحدة فقط من المجلات التي تعمل في هذا المجال وهي مجلة التحليل السلوكي التطبيقي (The Journal of Applied Behavior Analysis) أنه نشر فيها في العقود الثلاثة الأخيرة حوالي (٦٠٠) دراسة، وكان أكثر من ربع تلك الدراسات مرتبطاً بتقييم ومعالجة المشكلات السلوكية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التحقق من فعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي.

فرضيات الدراسة

١. توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين تكرار حدوث السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الذكور في المجموعتين: التجريبية (الذين تم تطبيق لعبة السلوك الجيد عليهم)، والضابطة (الذين لم تطبق هذه اللعبة عليهم).
٢. توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين تكرار حدوث السلوك الصفي السلبي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي في المجموعتين: التجريبية (اللاتي تم تطبيق لعبة السلوك الجيد عليهن)، والضابطة (اللاتي لم تطبق هذه اللعبة عليهن).
٣. توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين تكرار حدوث السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد عليهم في المجموعتين: التجريبية والضابطة تبعاً لمتغير الجنس.
٤. توجد فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) بين تكرار حدوث السلوك الصفي السلبي لدى

تلاميذ الصف الثالث الأساسي في القياسات المختلفة (القبلي، والإثنائي، والبعدي، والتبعي) عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد عليهم في المجموعتين: التجريبية والضابطة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية، حيث تكمن أهميتها من الناحية النظرية في اهتمامها بأحد أساليب تعديل السلوك، وهو لعبة السلوك الجيد؛ الذي يدل على أهمية العلاقة بين اللعب والتعليم، وما يتركه اللعب التربوي من آثار إيجابية في التعلم والتعليم. أما من الناحية التطبيقية فتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تحاول إخضاع بعض أنماط السلوك الصفي السلبي لإجراءات التعديل التجريبي العلمي باستخدام أسلوب « لعبة السلوك الجيد » الذي يعد من الأساليب الحديثة تربوياً ومسلحياً، للتحقق من فعاليته في خفض السلوك السلبي لدى التلاميذ في المرحلة الأساسية. وما قد يترتب على ذلك من أهمية في تسهيل العملية التعليمية، وتفعيل عمل المعلم في غرفة الصف، وتوفير وقته وجهده، وزيادة مستوى تحصيل التلاميذ بعد التخلص من السلوكيات السلبية التي يمارسها بعضهم.

مصطلحات الدراسة

السلوك الصفي السلبي (Negatie Classroom Behavior): وهو نمط من السلوك النمطي غير المرغوب فيه يقوم به التلميذ في غرفة الصف، ويرى المعلم ضرورة تغييره أو تعديله أو إعادة تشكيله من جديد، أو على الأقل خفضه إلى أدنى حد ممكن حتى لا يعيق العملية التعليمية التعلمية. وفي الدراسة الحالية تم تحديد السلوك الصفي السلبي في ثلاث مجموعات أو فئات وهي: ١. السلوك السلبي اللفظي من مثل: التحدث مع الآخرين، والحديث دون استئذان، والإجابة دون إذن من المعلم ٢. السلوك السلبي الحركي من مثل: الوقوف والتجول في الصف، وتحريك المقعد، والتصفيق وقرقعة الأصابع ٣. السلوك السلبي العدواني من مثل: ركل زملاء، والشتم والسب، وإتلاف الممتلكات العامة والخاصة (الخطيب وحمدي، ١٩٩٧؛ حمدان، ١٩٩٠).

أسلوب لعبة السلوك الجيد (Good Behavior Game – GBG): وهو أسلوب جماعي من أساليب تعديل السلوك، يتم تطبيقه في غرفة الصف بتوزيع التلاميذ إلى مجموعتين أو فريقين بعد توضيح قواعد اللعبة لهم، وتسجيلها على لوحة خاصة تعلق في غرفة الصف، كما يتم توضيح شروط الفوز باللعبة، وتحديد نوع المعززات التي يحصل عليها الفريق الفائز نتيجة لخفض السلوك السلبي المستهدف بالتعديل لدى أفرادهم (Barrish, Wikzynski, 2005). (Sannders & Wolf, 1969).

الفعالية (Effectiveness): يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات التربوية، وقد تم

تفسيره بأشكال مختلفة؛ على أنه يشير من الناحية اللغوية إلى مقدرة الشيء على التأثير (الرازي، ١٩٨٦)، وتعرف الفعالية أيضاً بأنها تعني والنفوذ والتأثير والنجاح (البلبكي، ١٩٩١). أما مفهوم الفعالية اصطلاحاً فيشير إلى تقويم العمل أو نتائج أو مخرجات العملية التعليمية التي يمكن ملاحظتها وقياسها، ويشير هذا المفهوم إجرائياً إلى مدى تحقيق الأهداف المتوقعة لعمل ما، أو هي القدرة على مقارنة النتائج بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والنتائج الملاحظة.

محددات الدراسة

تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

١. أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي تم اختيارهم بطريقة الاختيار القسدي العشوائي من المدارس الحكومية في مدينة طولكرم. لذا فإن نتائج الدراسة الراهنة يمكن تفسيرها وتعميمها بحدود هذه العينة، فقد يصعب تعميم النتائج على عينات أو مجتمعات إحصائية أخرى مماثلة.
٢. استخدمت إجراءات تعديل السلوك الصفي السلبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد، وبالرغم من أهمية وفعالية هذا الأسلوب لخفض السلوك السلبي، فإنه ثمة حاجة لتوخي الحذر من تفسير وتعميم النتائج إلا بحدود إجراءات الدراسة الراهنة.
٣. تم الاستعانة بطالب وطالبة من طلبة البكالوريوس ملتحقين في برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة لملاحظة السلوك السلبي ورصده في غرفة الصف بعد تدريبهما على ذلك، وقد يكون لخبرة هذين الطالبين المتواضعة أثرٌ في نتائج هذه الدراسة.
٤. استغرق تنفيذ برنامج تعديل السلوك خمسة أسابيع وهي مدة برنامج التربية العملية المتبع في الجامعة والتي يقضيها الطالب في المدرسة للتدريب العملي لممارسة مهنة التعليم، وقد تكون هذه الفترة غير كافية لتنفيذ إجراءات تعديل السلوك السلبي بشكل فعال تماماً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تعد الدراسة الراهنة دراسة شبه تجريبية حيث اعتمدت على الاختيار أو التعيين العشوائي لأفراد العينة في أربع شعب من تلاميذ الصف الثالث الأساسي، شعبتين من الذكور اختيرت إحداهما بوصفها مجموعة تجريبية، والأخرى مجموعة ضابطة، وشعبتين من الإناث اختيرت إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة.

وتمثل المتغير المستقل في هذه الدراسة بأسلوب لعبة السلوك الجيد بوصفه برنامجاً تجريبياً، بينما المتغير التابع فقد تمثل في التغير الناتج عن السلوك الصفي السلبي المتمثل في استجابات التلاميذ لفظياً وحركياً وعدوانياً كما تم ملاحظته من قبل الملاحظ في غرفة الصف.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثالث الأساسي الملتحقين للدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم بفلسطين، والبالغ عددهم (٢٧١٩) تلميذاً وتلميذة، منهم (١٤١١) من الذكور، و(١٣٠٨) من الإناث (تبعاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم للعام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦). أما عينة الدراسة فقد بلغت (١١٣) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي منهم (٥٢) تلميذاً، و(٦١) تلميذة، تم اختيارهم بطريقة التعيين العشوائي القصدي (Random Assignment) من بين صفوف المدارس الحكومية في مدينة طولكرم بفلسطين، تم توزيع أفراد هذه الدراسة إلى أربع مجموعات: مجموعتين تجريبتين، ومجموعتين ضابطين تبعاً لمتغير الجنس، ولم يتم استخراج تجانس إحصائي لهذه المجموعات، بل تم الاكتفاء بالتجانس المتوقع والملاحظ على هذه المجموعات. والجدول رقم (١) الآتي يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس:

الجدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس ونوع المجموعة

المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموعة الجنس
٥٢	٢٥	٢٧	الذكور
٦١	٢٨	٣٣	الإناث
١١٣	٥٣	٦٠	المجموع

أدوات الدراسة

أولاً: لعبة السلوك الجيد (Good Behavior Game):

طور باريش وسوندرز وولف (Barrish, Saunders & Wolf, 1969) هذا الأسلوب لضبط السلوك السلبي الجماعي في غرفة الصف، والذي يتضمن تقسيم التلاميذ في الصف إلى فريقين للمنافسة على أنماط من التعزيز الرمزي بعد التوقف عن السلوك غير المرغوب فيه، حيث يتم توضيح قوانين اللعبة، كما يتم توضيح شروط الفوز باللعبة بناء على مجموع النقاط التي يحصل عليها كل فريق (يقوم الملاحظ بتعليق هذه القوانين والشروط على لوحة ظاهرة أمام التلاميذ طوال الحصص التجريبية).

ثانياً: قائمة ملاحظة السلوك السلبي (Negative Behavior Inventory):

تم تطوير قائمة ملاحظة يستخدمها الملاحظ لملاحظة أنماط السلوك الصفي السلبي، وتشتمل على مجموعة من السلوكيات غير المرغوب فيها من وجهة نظر المعلمين، والتي يتم إخضاعها للإجراء من أجل تعديلها أو خفض تكرار ظهورها في غرفة الصف إلى الحد الأدنى

لتسهيل عملية التعلم والتعليم. وقد تم تطوير هذه البطاقة في الخطوات الإجرائية الآتية:

- تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٨٢) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في المدارس الحكومية الأساسية، وطرح سؤال مفتوح عليهم وهو: ما هي أنماط السلوك الصفي السلبي التي تلاحظها لدى التلاميذ في غرفة الصف وترى ضرورة تغييرها؟
- حللت إجابات المعلمين عن السؤال السابق فتوصل الباحث إلى (٣١) فقرة تعبر كل منها عن مظهر من مظاهر السلوك الصفي السلبي، كما تم تصنيف هذه السلوكيات إلى ثلاث مجموعة تبعاً لموضوعها كالآتي: ١. أنماط سلوكية سلبية لفظية وعددها (١٠) فقرات، ٢. أنماط سلوكية سلبية حركية وعددها (١٢) فقرة، ٣. أنماط سلوكية سلبية عدوانية وعددها (٩) فقرات.
- تم إعداد قائمة الملاحظة بصورتها المبدئية وعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٢) منهم (٦) من أساتذة الجامعات من تخصصات تربوية ونفسية مختلفة، و (٦) من المعلمين للحكم على صلاحية القائمة، وتحديد مدى مناسبة بنودها للموضوع المستهدف بالدراسة.
- تحليل ملاحظات المحكمين حيث تم إعادة صياغة بعض البنود وحذف بعضها الآخر تبعاً لملاحظات المحكمين، فقد تم حذف (١٠) فقرات بسبب تكررها أو لعدم مناسبتها، وبذلك أصبحت القائمة بصورتها النهائية مكونة من (٢١) فقرة موزعة على المجموعات الثلاث كما يأتي: ست فقرات للسلوكيات السلبية اللفظية، وثمان فقرات للسلوكيات السلبية الحركية، وسبع فقرات للسلوكيات العدوانية.
- ثبات القائمة وصدقها: تم التحقق من ثبات القائمة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي على عينة الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٨٨)، وبالنسبة لمعاملات الثبات للمجموعات الفرعية فقد بلغت (٠,٨٢) و(٠,٧٩) و(٠,٨٤)، للسلوكيات السلبية اللفظية والحركية والعدوانية على الترتيب. أما عن صدق القائمة فقد تم التحقق منه بطريقة صدق المحكمين حيث تراوحت الموافقة النسبية بين المحكمين على بنود هذه القائمة ما بين (٩١٪ - ٩٩٪).

خطوات التنفيذ

- تحديد عينة الدراسة التجريبية والضابطة من بين تلاميذ الصف الثالث الأساسي.
- اختيار طالبة (لملاحظة السلوك السلبي في شعبة الإناث) وطالب (لملاحظة السلوك السلبي في شعبة الذكور) من الطلاب الملتحقين في برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، كما تم تدريبهما بإشراف الباحث على ملاحظة السلوك السلبي تبعاً لبطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.
- قام الطالب المتدرب في بداية البرنامج بتقديم شرح مفصل للتلاميذ في المجموعات التجريبية عن آلية البرنامج وكيفية المشاركة فيه ضمن فريقين وتوضيح تعليمات اللعبة

- وشروط الفوز فيها.
٤. تعليق على لوحة خاصة في بداية كل حصة تجريبية تم تعليق لوحة خاصة تبين قوانين اللعبة وشروطها، وجدول تكرار السلوك السلبي لدى الفريقين.
٥. قام الملاحظ في كل حصة بتسجيل المخالفات السلوكية التي تظهر لدى أفراد الفريقين على اللوحة الخاصة بتسجيل التكرارات، ويقوم بحساب هذه التكرارات يومياً ويعطى الفريق الفائز جوائز تقديرية (انظر الملحق ٢).
٦. تم القياس التجريبي لأنماط السلوك الصفي السلبي في أربع مراحل هي:
- مرحلة السلوك القاعدي (التمهيدي أو القبلي) (Baseline): وتم ذلك قبل البدء بالتجربة دون علم التلاميذ
- مرحلة القياس أثناء تنفيذ التجربة: وتمت هذه المرحلة بالتحديد في منتصف الحصص التي اشتمل عليها البرنامج التجريبي.
- القياس البعدي: وتم ذلك بعد الانتهاء من البرنامج التجريبي.
- القياس التتبعي: وتم ذلك بعد تنفيذ البرنامج التجريبي بأسبوع للتأكد من ثبات نواتج التجربة.
٧. في نهاية البرنامج التجريبي تم إعلان نتيجة البرنامج النهائية ومنح الفريق الفائز جائزة وهي مجموعة من الجوائز لأفراد الفريق.
٨. استغرق تنفيذ البرنامج التجريبي خمسة أسابيع على الشكل الآتي:
- الأسبوع الأول: قام الملاحظ بجمع بيانات عن استجابات التلاميذ غير المرغوب فيها لمدة أسبوع قبل البدء باللعبة (عن طريق الملاحظة المباشرة في غرفة الصف).
- الأسبوع الثاني: تعليق لوحة كبيرة على الحائط داخل الصف تبين السلوكيات غير المرغوب فيها، وقراءتها بصوت مسموع في كل حصة من حصص البرنامج.
- الأسبوع الثالث: بدء مرحلة العلاج التجريبي باستخدام لعبة السلوك الجيد لمدة أسبوع واحد، وتوزيع جوائز يومية تقديرية للفريق الفائز، بالإضافة إلى حساب النقاط والتكرارات للسلوك المخالف لكل فريق.
- الأسبوع الرابع: توقف البرنامج التجريبي التعزيزي على أن الملاحظ استمر في هذه المرحلة بتسجيل التكرار للسلوك السلبي لدى الفريقين.
- الأسبوع الخامس: إعادة تطبيق البرنامج مرة ثانية بنفس الإجراءات.

الأساليب الإحصائية

وتم تحليل النتائج باستخدام الإحصائي كاي تربيع، لأن هذا الأسلوب الإحصائي يناسب هدف الدراسة وفروضها، من حيث معرفة دلالة الفروق بين التكرارات المشاهدة أو الملاحظة لأنماط السلوك الصفي السلبي في القياسات الأربعة التي اشتمل عليه البرنامج

التجريبي وهي: قبل التجريب، وأثناء التجريب، وبعد التجريب، والقياس التبعي ومقارنة ذلك بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق جوهرية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي الذكور في المجموعتين: التجريبية (الذين تم تطبيق لعبة السلوك الجيد عليهم)، والضابطة (الذين لم تطبق هذه اللعبة عليهم).
للتحقق من هذه الفرضية تم رصد تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات الأربعة، ثم استخدم الأسلوب الإحصائي كاي تربيع؛ لمعرفة دلالة الفروق بين تكرارات السلوك الملاحظ لدى الذكور في غرفة الصف، فكانت نتائجه كما هي مبينة في الجدول رقم (٢):

الجدول رقم (٢)

تكرارات السلوك السلبي الملاحظ لدى التلاميذ الذكور في القياسات المختلفة ونتائج اختبار كاي تربيع

المجموعة	العدد	نوع القياس				قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
		قبلي	أثناء	بعدي	تبعي		
التجريبية	٢٧	٩٣	٤١	١٩	٣٢	٦٧,٨٤	×٠,٠٠٠
الضابطة	٢٥	٨٩	٩١	٨٨	٩٣		
قيمة كاي تربيع		٠,٠٨٨	١٨,٩٤	٤٤,٥٠	٢٩,٧٧		
مستوى الدلالة		٠,٥٨٩	×٠,٠٠٧	×٠,٠٠٠	×٠,٠٠٠		

× دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين تكرار حدوث السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ الذكور في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، بمعنى أن هناك انخفاضاً تدريجياً في تكرار السلوك السلبي لدى التلاميذ الذين خضعوا للبرنامج التجريبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد، وهذا ما يؤكد فعالية هذا الأسلوب في خفض السلوك السلبي لدى الذكور.

كما تشير نتائج الجدول رقم (٢) وجود فروق دالة إحصائية بين تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ الذكور في المجموعتين: التجريبية والضابطة بين القياسات: أثناء التنفيذ، والبعدي، والتبعي، وذلك لصالح التلاميذ في المجموعة التجريبية، بمعنى أن هناك

انخفاضاً في تكرار السلوك السلبي لدى التلاميذ بعد تنفيذ البرنامج التجريبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد، وهذا ما يؤكد النتيجة السابقة والدالة على فعالية هذا الأسلوب في خفض السلوك السلبي لدى الذكور. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تكرارات السلوك السلبي لدى الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، أي قبل تنفيذ البرنامج التجريبي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق جوهرية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي في المجموعتين: التجريبية (اللاتي تم تطبيق لعبة السلوك الجيد عليهن)، والضابطة (اللاتي لم تطبق هذه اللعبة عليهن). للتحقق من هذه الفرضية تم رصد تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلميذات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات الأربعة، ثم استخدم الأسلوب الإحصائي كاي تربيع؛ لمعرفة دلالة الفروق بين تكرارات السلوك الملاحظ لدى التلميذات فكانت نتائجه كما هي مبينة في الجدول رقم (3):

الجدول رقم (3)

تكرارات السلوك السلبي الملاحظ لدى التلميذات في القياسات المختلفة ونتائج اختبار كاي تربيع

مستوى الدلالة	قيمة كاي تربيع	نوع القياس				العدد	المجموعة
		قبلي	أثناء	بعدي	تتبعي		
×٠,٠٠٠	٨٥,٤٤	١٣	٩	٢٨	٧١	٢٢	التجريبية
		٧٢	٧١	٧٩	٧٤	٢٨	الضابطة
		٢٠,١٦	٤٨,٠٦	١٨,٠٢	٠,٠٦		قيمة كاي تربيع
		×٠,٠٠٠	×٠,٠٠٠	×٠,٠٠٢	٠,٧٦٩		مستوى الدلالة

× دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠١)

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلميذات في المجموعة التجريبية والضابطة، وذلك لصالح التلميذات في المجموعة التجريبية، بمعنى أن هناك انخفاضاً تدريجياً في تكرار السلوك السلبي لدى التلميذات اللاتي خضعن للبرنامج التجريبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد، وهذا ما يؤكد فعالية هذا الأسلوب في خفض السلوك السلبي لدى التلميذات.

كما تشير نتائج الجدول رقم (3) وجود فروق دالة إحصائية بين تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلميذات بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياسات: أثناء

التنفيذ، والبعدي، والتبعي، وذلك لصالح التلميذات في المجموعة التجريبية، بمعنى أن هناك انخفاضاً في تكرار السلوك السلبي لدى التلميذات اللاتي خضعن للبرنامج التجريبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد، وهذا ما يؤكد فعالية هذا الأسلوب في خفض السلوك السلبي لدى الإناث. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تكرارات السلوك السلبي لدى الإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، أي قبل تنفيذ البرنامج التجريبي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق جوهرية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد عليهم في المجموعتين: التجريبية والضابطة تبعاً لمتغير الجنس. للتحقق من هذه الفرضية تم رصد تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات الأربعة تبعاً لمتغير الجنس، وبعد استخدام الأسلوب الإحصائي كاي تربيع؛ لمعرفة دلالة الفروق بين هذه التكرارات كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم (٤):

الجدول رقم (٤)

التغير في تكرارات السلوك السلبي الملاحظ لدى التلاميذ في القياسات المختلفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تبعاً لمتغير الجنس ونتائج اختبار كاي تربيع

القياس	المجموعة	الذكور (ن=٥٢)	الإناث (ن=٦١)	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
القبلي	التجريبية	٩٣	٧١	٢,٩٥	٠,٠٨
	الضابطة	٨٩	٧٤	١,٣٨	٠,٧٤
أثناء التنفيذ	التجريبية	٤١	٢٨	٢,٤٥	٠,٤٥
	الضابطة	٩١	٧٩	٢,٧٤	٠,١١
البعدي	التجريبية	١٩	٩	٢,٥٧	٠,٣٤
	الضابطة	٨٨	٧١	١,٨٢	٠,٦٧
التبعي	التجريبية	٣٢	١٣	٩,٠٩	×٠,٠٠٩
	الضابطة	٩٣	٧٣	٢,٤٦	٠,٣٩

× دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)

توضح النتائج المبينة في الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس وذلك في القياس التبعي وذلك لصالح التلميذات، بمعنى أن السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ قد أخذ بالارتقاء بعد توقف البرنامج، إلا أن هذا الارتفاع كان عند الذكور أكثر تكراراً منه عند الإناث.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعة الضابطة تبعاً لمتغير الجنس، وذلك في القياسات: القبلي، وأثناء التنفيذ، والبعدي، والتتبعي، بمعنى وجود تماثل بين التلاميذ الذكور والإناث في تكرارات السلوك الصفي السلبي المرتفعة قبل تنفيذ البرنامج التجريبي. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك في القياسات: القبلي، وأثناء التنفيذ، والتتبعي، بمعنى وجود انخفاض في تكرار السلوك السلبي في هذه القياسات بشكل متماثل لدى الذكور والإناث. إن تكرار السلوك الصفي السلبي قد انخفض وبشكل متماثل لدى الذكور والإناث بعد استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في القياسات المختلفة باستثناء القياس التتبعي فقد أظهرت النتائج أن السلوك السلبي لدى الإناث كان أكثر ثباتاً بعد توقف البرنامج مقارنة بالذكور.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق جوهرية في تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في القياسات المختلفة عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد عليهم في المجموعتين: التجريبية والضابطة. للتحقق من هذه الفرضية تم رصد تكرارات السلوك الصفي السلبي لدى التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات الأربعة. ثم استخدم أسلوب الإحصائي كاي تربيع؛ لمعرفة دلالة الفروق بين تكرارات السلوك الملاحظ لدى التلاميذ فكانت نتائجه كما هي مبينة في الجدول (٥):

الجدول رقم (٥)

التغير في تكرارات السلوك السلبي الملاحظ لدى التلاميذ في القياسات المختلفة بين المجموعتين التجريبية والضابطة عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد ونتائج اختبار كاي تربيع

القياسات	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	قيمة كاي تربيع	مستوى الدلالة
القبلي	١٦٤	١٦٢	٠,٠٠٢	٠,٩٨٢
أثناء التنفيذ	٦٩	١٦١	٣٦,٨	×٠,٠٠٠
البعدي	٢٨	١٥٩	٩١,٧٧	×٠,٠٠٠
التتبعي	٤٤	١٦٢	٦٧,٥٩	×٠,٠٠٠
قيمة كاي تربيع	٣٣,٦٩	٠,٠٥٥		
مستوى الدلالة	×٠,٠٠٠	٠,٧٤٥		

× دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية في تكرارات السلوك السلبي لدى التلاميذ في المجموعات التجريبية عند استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد تبعاً لزمّن القياس المستخدم، وذلك لصالح القياسات: البعدي، التبعي، أثناء التنفيذ، على الترتيب، وهذا مؤشر آخر لفعالية أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك السلبي، ومن جهة أخرى بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تكرار حدوث السلوك السلبي لدى التلاميذ في المجموعات الضابطة تبعاً لزمّن القياسات المستخدمة.

تشير النتائج في الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً في تكرارات السلوك السلبي لدى التلاميذ في القياس القبلي (قبل تنفيذ لعبة السلوك الجيد) بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة، بمعنى أنه قبل تنفيذ البرنامج التجريبي لتعديل السلوك السلبي باستخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد كان هذا السلوك يتكرر وبنفس الحجم تقريباً لدى المجموعات التجريبية والضابطة. ولكن بعد استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في القياسات الأخرى: أثناء التنفيذ، والبعدي، والتبعي، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تكرارات السلوك السلبي لدى التلاميذ في المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية، وهذا دليل على فعالية هذا البرنامج في خفض السلوك السلبي.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الراهنة إجمالاً أن أسلوب لعبة السلوك الجيد قد نجح في خفض تكرار السلوك الصفي السلبي إلى درجة كبيرة، وهذا ما بينته النتائج الراهنة بالنسبة لأفراد العينة التجريبية مقارنة بالعينة الضابطة: الذكور والإناث منفصلين ومجتمعين. وهذه النتيجة تعد منطقية وواقعية وتنسجم مع نتائج الدراسات التجريبية الحديثة في هذا المجال (الزغلوان، 2001؛ Grohol, 2005; Emmer, 2005; Deletto, 2005; Embry, 2003; Fishbein, 2001; Wasik, 2001; Ling, 2001) والتي أيدت نتائجها فعالية استخدام أسلوب لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك السلبي في غرفة الصف.

كما تتفق هذه النتيجة مع عدد كبير من الدراسات السابقة والمبكرة في هذا المجال (عبدالجواد وعبدالفتاح، 1999؛ الخطيب وحمدى، 1997؛ Wheldall, 1996; Bradley 1990; Henry, 1990).

كما تنسجم هذه النتيجة مع كون السلوك الإنساني والعادات السلوكية هي نماذج يتعلمها التلميذ، ويعتاد تكرارها في حياته اليومية، فتصبح بهذا جزءاً من شخصيته الذاتية، وعليه، فإن هذه العادات وأنماط السلوك يمكن تغييرها أو تعديلها باستخدام قواعد أو مبادئ التعلم من خلال التخطيط والترتيب المسبق لكافة الظروف البيئية والنفسية للتلميذ وبأساليب مناسبة تعينه على التغيير (ديماس، 2005).

وتفسر هذه النتيجة بالرجوع إلى سيكولوجية اللعب التربوي الذي يساعد على إحداث تفاعل بين الطفل وعناصر البيئة لغرض التعلم وتكريس الشخصية وإثراء السلوك الإيجابي (صوالح، ٢٠٠٤)، فينمي المشاركة الاجتماعية والتفاعل والتواصل مع الآخرين والإحساس بمشاعرهم، ويساعد الطفل على التنبيه إلى رأي الناس في تصرفاته، فهو يفكر فيما يقولون عنه من مدح أو ذم، ويتحرى ما يرضيهم ليعمله ويتجنب تلك السلوكيات التي تزعجهم. واللعب يساعد الطفل على التخلص من القلق والمخاوف والصراعات النفسية لديه، كما يساعده على اكتشاف ذاته والتخلص من الأنانية والتمركز حول الذات (الدويش، ٢٠٠٤). ويتبين من ذلك أن اللعب نافع وفعال وضروري لتدريب الطفل على أساليب الحياة واكتساب السلوك الإيجابي والتخلص من السلوك السلبي، وأن النشاط الذي يبذله الطفل في اللعب يمدّه بالمعلومات عن الحياة التي يعيش فيها، وأن اللعب أسلوب تربوي وعلاجي فيه فوائد تعليمية وسلوكية، ومن هنا ينبغي العناية بالألعاب التربوية أثناء الموقف التعليمي من أجل تسهيل عمليات التعلم والتعليم (عفانة، ٢٠٠٥).

وتفسر هذه النتيجة أيضاً في ضوء النظرية السلوكية التي ترى أن معظم أنواع السلوك المرغوب فيها وغير المرغوب فيها هي مكتسبة عن طريق عملية التعلم تلك، وأن مبادئ التعلم العامة كالاشراط والتعزيز والتعميم والانتقال كافية لتفسير حدوث تلك السلوكيات (Rohwer, 1994). وتشير أدبيات هذه النظرية باتجاهاتها النظرية المختلفة إلى وجود نوعين من التعلم، أولهما: التعلم الناتج عن تكرار اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي لعدد من المرات، وهو ما يطلق عليه التعلم الاستجابي أو الكلاسيكي (نظرية بافلوف)، الذي يؤدي إلى إكساب الطفل السلوكيات والعادات الحسنة. وثانيهما: التعلم الناتج عن قيام الفرد بإحداث تغيير واسع في البيئة المحيطة به تتمثل في الآثار والعواقب التي تتلو سلوكه، وهو ما يسمى بالاشراط الإجرائي (نظرية سكنر)، والذي يقوم على مبدأ التعزيز وتدعيم الاستجابة المرغوب فيها، وبذلك فإن التعلم أو اكتساب سلوك جديد يتم عبر متغيرات خارجية تعمل على أنها مثيرات تعززية قبلية وبعديّة يؤثر فيه كل من التعميم والانتقال من حيث إنهما يعدان آليةً توسط يتم من خلالها نقل آثار التعلم السابق إلى مواقف جديدة (Joyce & well, 1996).

كما قد يكون للتعزيز الجمعي دور بارز في هذه النتيجة؛ إذ إن تعزيز الاستجابات الصحيحة المناسبة يؤدي إلى تكرار حدوث مثل هذه الاستجابات، الأمر الذي يعمل على خفض الاستجابات غير المناسبة والإبقاء على الاستجابات التي يتبعها الحصول على المعززات المختلفة. وبذلك يصبح التلاميذ على وعي وإدراك بتحسّن مستوى استجاباتهم المرغوب فيها، فقد أشار كيج وبيرلنر (Gage & Berliner, 1979) إلى أن استخدام إجراءات التعزيز الجماعي في الصف المقرون ببعض المشكلات الدراسية والاجتماعية تزيد من مستوى التعلم، الأمر الذي يؤدي إلى تعديل وتغيير استجابات التلاميذ باستمرار وتطوير استجابات

جديدة مناسبة نظراً لخبرتهم السابقة بالتعزيز. كما قد يكون لاستخدام إجراءات التعزيز أثر فعال في تشجيع التعميم والانتقال؛ إذ إن معظم المبادئ والمفاهيم تكتسب من خلال ذلك، وأن الأطفال يعممون استجاباتهم على مواقف جديدة، وينقلون تعلمهم السابق إلى مواقف جديدة بنجاح باستخدام إجراءات التعزيز الفردي والجمعي لاستجاباتهم.

ولقد بينت دراسات عديدة استخدمت برامج مختلفة من التعزيز الرمزي والاجتماعي أهمية التعزيز في عملية التعلم وإجراءات تعديل السلوك (Richards, 2002; Walker & Hops, 2002; Drabman, 1991). وأن التعزيز الرمزي والاجتماعي يعمل على تحسين السلوك الاجتماعي والأكاديمي لدى التلاميذ. ويعد روهوير (Rohwer, 1994) التعزيز أفضل وسيلة لضبط عملية التعلم، وهو من أهم الشروط التي يجب على المعلم التحكم بها لضبط السلوك وتعديله، حيث يرى أن تكرار حدوث السلوك يتوقف على وجود التعزيز. ويؤكد دولارد وميلر (Dollard & Miller) (المشار إليه في هول وليندزي، ١٩٧٨) بأن السلوك يتدعم أو يتغير تبعاً لنمط التعزيز المستخدم، وأن الظروف التي تتشكل وتتحل في ظلها العادة السلوكية تعتمد على وجود باعث أو دافع للسلوك، ويجب أن يتضمن التعزيز الفعال الذي يؤدي إلى خفض هذا الباعث. ويرى سكينر (Skinner, 1974) أن السلوك يتوقف على النمط الكلي للمثيرات، وأن المثيرات لا تشكل إلا واحداً من العوامل التي تؤثر في إحداث الاستجابات الإجرائية، وإن التعزيزات تقوي هذه الاستجابات وبذلك يمكن تشكيل السلوك وتعديله عن طريق استخدام إجراءات التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب فيه والتعزيز السلبي للسلوك غير المرغوب فيه وهذا ما أسماه سكينر بالتعلم التجنبي.

التوصيات

على الرغم من النتائج الدالة التي أسفرت عنها الدراسة الحالية وما انطوت عليه من تضمينات، إنها ما زالت قاصرة عن تزويدنا بجميع جوانب المعرفة الضرورية الكافية لإصدار أحكام معممة بصدد ما طرحته أو تستثيره من تساؤلات، إن الأنماط السلوكية التي يظهرها التلاميذ في الصف والعوامل التي تؤثر في ضبطها والتنبؤ بها ما زالت ميداناً خصباً لدراسات علمية عديدة. لذا يقترح الباحث التوصيات الآتية:

١. ضرورة استخدام المعلم لعبة السلوك الجيد لفترة زمنية مناسبة لكي تعمم الاستجابات المكتسبة.
٢. إجراء المزيد من الدراسات التطبيقية حول استخدام لعبة السلوك الجيد وأثرها على السلوك الصفي باستخدام متغيرات أخرى غير الجنس كالتحصيل الدراسي والتكيف الاجتماعي والأكاديمي والتفاعل الصفي وطبيعة العلاقة بين المعلم والطالب.
٣. تدريب المعلمين على استخدام لعبة السلوك الجيد من أجل تطبيقها في غرفة الصف بغرض تعديل السلوك الصفي غير المناسب.

المراجع

- جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٨). تعديل السلوك الصفي. القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة
- حمدان، محمد زياد (١٩٩٠). تعديل السلوك الصفي: كتاب يدوي للمعلمين والمرشدين الطلابيين. عمان: دار التربية الحديثة
- الخطيب، جمال (٢٠٠٤). فاعلية تطوير معرفة المعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي. المجلة التربوية، ١٩ (٧٣) ٩٢-١٢٦
- الخطيب، جمال و حمدي، نزيه (١٩٩٧). فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض السلوك الصفي غير المناسب. المجلة التربوية، ١١ (٤٢) ٢٥٤-٢٧٥
- الدويش، محمد (٢٠٠٤). اللعب عند الأطفال. مجلة المعلم، (٩)، ٢٢-٢٩.
- ديماس، محمد (٢٠٠٥). كيف تغير سلوك طفلك. بيروت: دار بن حزم
- الرازي، محمد بن أبي بكر. (١٩٨٦). مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان
- البعليكي، روجي (١٩٩١). قاموس المورد عربي- إنجليزي (ط ٣). بيروت: دار العلم للملايين
- سكنر، ف (١٩٨٠). تكنولوجيا السلوك الإنساني، (ترجمة عبد القادر يوسف). الكويت: سلسلة عالم المعرفة، رقم (٣٢)
- صوالحة، محمد (٢٠٠٤). علم النفس للعب. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- الزغلوان، حسن (٢٠٠١). فاعلية برنامج سلوكي في معالجة ضعف الانتباه لدى الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: الأردن
- عبد الجواد، وفاء و عبد الفتاح، عزة (١٩٩٩). فعالية برنامج لخفض السلوك العدواني باستخدام اللعب لدى الأطفال. مجلة علم النفس، ١٣ (٥٠) ٨٨-١١٣.
- عفانة، انتصار (٢٠٠٥). أثر استخدام الألعاب التعليمية في التحصيل الفوري والمؤجل في الرياضيات لدى طلبة الصفين الثاني والثالث الاساسيين في مدارس ضواحي القدس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس: القدس.
- كلارك، لين (٢٠٠١). منابع السلوك السيئ عند الأطفال، (ترجمة محمد النجار). بيروت: دار العلم للملايين.
- قاسم، نبيل حافظ (٢٠٠٣). برنامج إرشادي مقترح لخفض السلوك العدواني لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الإرشاد النفسي، (١) ١٤٣-١٧٧.
- ملكواوي، محمود (٢٠٠٣). فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه المصحوب

بالنشاط الحركي الزائد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان الأهلية: الأردن
هول، كاليفين وليندزي، جاردنر (١٩٧٨) نظريات الشخصية (ط٢)، (ترجمة فرج أحمد
فرج وآخرين). القاهرة: دار الشايع للنشر.

Bardley, J. (1990). Token reinforcement on wisec-R performance for white, low socioeconomic, upper and lower elementary school age students. **Journal of School Psychology, 27** 63-79

Barrish, H , Sannder, M & Wolf, M. (1969). Good behavior game effect of individual congenerous for group consequences a disruptive behavior in a classroom. **Journal of Applied Behavior Analysis, 2** (4), 119-124

Deletto, A. (2005). **Researcher track program's success in curbing aggressive behavior**. Retrieve from: www.medicalnewstody.com

Drabman, R. (1991). Token reinforcement programs in the classroom. **Psychological Bulletin, N. 175**, 379-398

Embry, D .(2203). The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavior vaccine. **Clinical Child Psychology Review, 5**(4), 273-297

Emmer, J. (2005). **Child behavior: What can parents do to change their children behaviors**. Retrieve from: www.familydactor.org/201x4

Fishbein, J & Wasik, B. (2001). Effect of the good behavior game on disruptive library behavior. **Journal of Applied Behavior Analysis, 24**(1), 89-93

Gage, N & Berliner, D .(1979). **Educational psychology**. Chicago: Rand McNally Publishing Company

Grohol, J. (2005). Good behavior game dramatically reduced aggressive behavior and helped children stay on task in the classroom. **Educational Review, 49** (2), 209-232

Henry, F. (1990). Effect of reinforcement condition on learning task for impulsive versus reflective children. **Child Development, 44**, 652-660

Joyce, B & Well, M. (1996). **Models of learning**. New York: Prentic-Hall

Kazdin, A. (2001). **Behavior modification in applied settings**. Chicago: Dorsey Press

Lee, D. (2001). Effects of assertion on aggressive behavior of adolescent. **Journal of Counseling Psychology, 126**(5), 459-461

- Ling, K. (2001). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior in middle school. **Development of Psychopathology**, **12** (107), 311-332
- Moson, M. (1989). A practical strategy for ongoing reinforced assessment. **Journal of Applied Behavior Analysis**, **22** (2), 171-179
- Pitts, H & Ross, G. (1986). Use of differentail reinforcement of other behavior during dyadic instruction to reduce stereoyed behavior of autoerotic students. **American Journal of Mental Deficiency**, **90**(6), 694-702
- Richards, L. (2002). Classroom reinforcement and learning: Aquantitive aynthesis. **Journal of Educational Research**, **155** (3), 76-96
- Rohwer, J. (1994). **Understanding intellectual development**. Illinois: Dryden Press
- Skinner, B .(1974). **Beyond freedom and dignity**. London: Pelican Books
- Thompson, I & Samaha, A. (2003). The effects of extinction, noncontingent reinforcement, and differential reinforcement of other behavior as control procedures. **Journal of Applied Behavior Analysis**, **36**(1), 221-238
- Walker, H & Hops, H. (2002). Increasing academic achievement by reinforcing direct academic performance and or facilitative non academic responses. **Journal of Educational Psychology**, **168** (2), 218-225
- Wheldall, K. (1996). A touch of rienforment: The effect of contingent teacher touch on the classroom behavior of young children. **Educational Review**, **38** (3), 207-216
- Wikzynski, S. (2005). The Good Behavior Game. **Behavior Modification**. **30**(2), 225-254

قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعُمانيين

د. علي مهدي كاظم

قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

أ. د. بدر محمد الأنصاري

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعُمانيين

أ. د. بدر محمد الأنصاري

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

د. علي مهدي كاظم

قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة دلالة الفروق بين طلبة الجامعة العُمانيين والكويتيين في التفاؤل والتشاؤم، ومعرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في الثقافة الواحدة، فضلاً عن معرفة دلالة التفاعل بين الثقافة والنوع الاجتماعي في التفاؤل والتشاؤم. ولتحقيق ذلك تم تطبيق القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم على ١٨٠٠ طالب وطالبة، بواقع ٩٠٠ طالب وطالبة من جامعة الكويت، ومثلهم من جامعة السلطان قابوس. أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الكويتيين والعُمانيين في التفاؤل لمصلحة العُمانيين، وعدم دلالتها في التشاؤم، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة في التفاؤل بين الذكور والإناث الكويتيين والعُمانيين لمصلحة الذكور، وغير دالة في التشاؤم بين الذكور والإناث. وأما التفاعل بين النوع والثقافة فلم يكن دالاً في التفاؤل والتشاؤم. وفي ضوء هذه النتائج تم الخروج بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التفاؤل والتشاؤم، الفروق الثقافية، طلبة الجامعة، القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم.

The Assessment of Optimism and Pessimism among University Students: A Cross-Cultural Comparative Study between Kuwaiti and Omani Students

Prof. Bader M. Alansari
Dept of Psychology
Kuwait University

Dr. Ali M. Kazem
Dept of Psychology
Sultan Qaboos University

Abstract

The present study aimed at examining both cultural and gender differences in optimism and pessimism among university undergraduates from Kuwait University, Kuwait and Sultan Qaboos University, Oman thought testing three hypotheses. The Arabic Scale of Optimism and Pessimism (ASOP), was administered to two independent samples of undergraduates, comprising (900) students from Kuwait University, and (900) students from Sultan Qaboos University. Results reveals significant cultural differences were found in Optimism in which Oman's scored be higher than the Kuwaitis on the Optimism scale, while there were no significant cultural differences in Pessimism. Moreover, significant gender differences in Optimism were found among the respondents with males scoring higher than the females, and no significant gender differences in Pessimism. Moreover, the interaction between Culture and Gender on Optimism and Pessimism were not significant. The implications of the findings were discussed, with some recommendations.

Key words: optimism and pessimism, gender differences, cultural differences, university undergraduates, the arabic scale of optimism and pessimism.

قياس التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين الطلبة الكويتيين والعُمانيين

أ. د. بدر محمد الأنصاري

قسم علم النفس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

د. علي مهدي كاظم

قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

المقدمة

شهدت المجتمعات العربية عامة والخليجية خاصة العديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة في شتى مجالات الحياة الثقافية، والفكرية، والاجتماعية، والاقتصادية الناتجة عن عصر العولمة الذي نعيش فيه، وقد أدت هذه التغيرات إلى بعض الأحداث التي كانت ذات آثار نفسية بالغة على أفراد هذه المجتمعات. وفي هذا الصدد يؤكد خليفة (٢٠٠٤) أن التغيرات التي حدثت في الأونة الأخيرة أدت إلى عجز الثبات عن التكيف معها والسيطرة عليها، والتحكم فيها، أو حتى التنبؤ بآثارها السلبية المتوقعة. وأن لهذه التغيرات آثاراً في طمس معاني الحياة الإنسانية لدى الأفراد، واضطراب منظومة القيم لديهم، وعجزهم عن التواصل مع الآخر، وبالتالي العجز في تحقيق ذواتهم.

ويشعر الفرد في أي مجتمع نام إذا كان يسعى لمواكبة الحياة في المجتمعات المتقدمة بأنه يعيش في عالم لا يستجيب لرغباته واحتياجاته، كما أنه غير قادر على التنبؤ بالمستقبل، بالإضافة إلى تغير المعايير التي تنظم سلوكه، كما يشعر برفضه للقيم الخاصة بحضارته والانزلال عن الآخرين وعن ذاته. وقد انعكست التحولات الكبرى التي غيرت وجه العالم الذي نعيش فيه على العالم العربي - إلا أنه وقف ولا يزال يقف إزاءها مستقبلاً مستسلماً على نحو يكاد يشبه ما حدث عندما واجه العصر الصناعي في أوائل القرن التاسع عشر. وهذا الوضع وإن كان يمكن التسامح معه أو التهاون فيه في عصور سابقة، فإن العصر الجديد أشد خطراً على الأمم الضعيفة، لأنه لن يتحكم في ملايين البشر بالاقتصاد ومصادر التقانة فحسب وإنما بالقيم والفلسفات والأفكار من خلال ثورة الاتصالات والمعلومات، وهذا أشد خطراً وفتكاً من الاستعمار القديم (أبو حطب، ٢٠٠١).

وأكثر فئات المجتمع تعرضاً لهذه التغيرات والتحويلات الثقافية والاجتماعية هي فئات الشباب الجامعي، وذلك بحكم وضعهم الاجتماعي من حيث هم فئة تعيش مرحلة انتقالية تسعى من خلال تحصيل العلم والمعرفة نحو تغيير وضعها الاجتماعي إلى الأفضل. وليس الطلبة الجامعيون أكثر الفئات تعرضاً للتغير؛ بل إنهم يشكلون أقوى عوامل التغير الثقافي

والاجتماعي، لما يحملون من رؤى وتصورات تخالف في بعض جوانبها تلك الرؤى والتصورات التي لدى الأجيال السابقة.

إن عصر العولمة الذي نعيشه يتطلب منا أن لا نتخذ موقفا مترددا، أو نخشى شيئا، وأن نبذل قصارى جهدنا من أجل الاستعداد للدفاع عن النفس، كما أننا لا يمكن أن نعيش في عزلة عن العالم، أو في عزلة عن الثقافات الأخرى سواء أكانت شرقية أم غربية. كما أننا نؤمن بأهمية التفاعل الثقافي، والأخذ عن الثقافات الأخرى، لكن بالقدر الذي يثرى ثقافتنا، ويدعم من عناصر قوتها ضمانا لاستمرارها وبقائها (اللقاني، ٢٠٠١).

كما أن التفاعل مع ظاهرة العولمة يقتضي ضرورة امتلاك أدواتها من علم وتقانة، وأيضا توافر القاعدة الفكرية التي تهئ المناخ المناسب لسيادة العقلانية في التفكير والليبرالية، والديمقراطية وحقوق الإنسان بوصفها قيماً إنسانية ضرورية في عصر العولمة. ويقع امتلاك هذه الأدوات وتوافر القاعدة الفكرية الملائمة لها علي عاتق العديد من المؤسسات التربوية ومن أهمها الجامعات، وذلك بحكم رسالتها الأساسية.

ويعد أي نظام تعليمي مسؤولاً ومسؤولية كاملة عن إعداد مواطن قادر على أن يكون له إسهامه المباشر والمؤثر في عملية العولمة؛ ولذا فلا بد أن تكون نظمنا التعليمية قادرة على إعداد أجيال قادرة على إنتاج المعرفة والتقانة المتقدمة وتطويرهما باستمرار. وأن تكون القيم الدينية والاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية هي الإطار الذي يجب أن يتحرك فيه المواطن فكراً وسلوكاً، وإذا أصبحت تلك القيم أساس العملية التربوية ساعد ذلك في إنجاز الأهداف المرغوب فيها في إطار فكر العولمة.

ولا بد لمن يريد أن يجد لنفسه موقعا متميزا في عالم اليوم أن يتعهد الإبداع والمبدعين بالرعاية والتنمية، وذلك لأن الإبداع في صميمه تجسيد للمستقبل. لذا فالإنسان الذي هو كائن اجتماعي لا يستطيع أن يحيا بمعزل عن الآخرين، فهو نتاج التفاعلات الاجتماعية، وعليه أن ينشغل بأنشطة اجتماعية إيجابية ليعيش حياة اجتماعية سوية (خضر، ٢٠٠٠). فهذه الأنشطة تنمي الولاء والانتماء لدى الإنسان، والذي لا يتحقق إلا بالتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

لذلك لا بد من الإيجابية تحقيقا للذات؛ فصميم الإنسان هو الإيجابية، وبدونها يكون الفرد عاقراً، لأن الإيجابية الخلاقة هي التي تكون غنية بإنجازات المستقبل، فالإيجابية والمستقبل متلازمان، ليس لأحدهما أن يوجد بغير الآخر، وليس للحياة أن تعرف الازدهار بغيرهما مجتمعين.

الأمر الذي يدعو إلى تنمية العناصر الإيجابية في الشخصية والتي تتمثل في القدرة على الاضطلاع بالمسؤولية، واتخاذ القرار والمضي به وبالآخرين إن لزم الأمر إلى حيز التنفيذ إشباعا للحاجات في الواقع، وذلك في مواجهة المواقف الجديدة ودون إضرار بالآخرين،

مع التعاطف الاجتماعي (عبيد، ١٩٨١). وهذا يساعد علي إيجاد الشخصية السوية المتوافقة التي تتمتع بمظاهر سلوكية، وإيجابية، مثل: الراحة النفسية، والطمأنينة، والكفاية في العمل، والإدراك الواقعي للقدرات، ومستوى الطموح، والثقة بالنفس، والتفاؤل، والحرص، والاستقلالية، والإيثار، والإدراك الاجتماعي، والقدرة علي التكيف مع الضغوط (المرونة علي التكيف)، والقدرة على التحمل، والأمل، والقدرة علي ضبط الذات، وتحمل المسؤولية، والثبات الانفعالي، والملائمة أو القدرة علي تحمل الإحباط (١٩٨٧).

وقد ركز المتخصصون خلال العقود التي سبقت الحرب العالمية الثانية علي علاج الأمراض النفسية والعقلية (مثال ذلك: القلق، والاكتئاب، والفصام، والانتحار، والعدوان، ومختلف الانحرافات)، وذلك علي حساب جعل حياة الأفراد أكثر إنتاجاً وإشباعاً ورضاء، وتعرف القدرات الشخصية وتطويرها (مثال ذلك: التوافق، والصحة، والسلوك الإيجابي، ومواجهة الضغوط، وتحمل الصدمات). وأدى الاهتمام بالجوانب الأخيرة وذلك في الثمانينات والتسعينات من القرن الماضي - فضلاً عن عوامل أخرى - إلى نشأة علم نفس الصحة Health Psychology، ولقد أظهرت النتائج العديدة لهذا الفرع المهم من فروع علم النفس، نتائج مهمة تكررت في بحوث كثيرة، مؤداها أن التفاؤل والمزاج الإيجابي أمران أساسيان لصحة الجسم، وأن التفاؤل يؤثر تأثيراً إيجابياً في صحة الجسم، ويسرع بالشفاء في حال المرض، وأن هناك جانباً مهماً يمكن أن يميز بين مريض وآخر في الأمل في الشفاء (الأنصاري، ١٩٩٨). ومن ناحية أخرى فإن التشاؤم - الذي يرتبط بكل من الغضب والعدائية - يتسبب في مشكلات صحية كثيرة منها ارتفاع ضغط الدم، ومرض الشريان التاجي والسرطان، كما ينبئ بانخفاض كل من مستوى الصحة، والعمر المتوقع، وارتفاع معدل الوفاة، وببطء الشفاء بعد إجراء العملية الجراحية، وأشارت بعض الدراسات إلى أن كفاءة جهاز المناعة تزداد لدى المتفائلين بالنسبة إلى المتشائمين، وأكدت أن التفاؤل يمكن أن يقوم بدور مهم على أنه عامل وقائي ينشط عندما يواجه الفرد صعوبات الحياة مثل تلك الناتجة عن المرض (Segerstrom, Taylor, Kemeny & Fahey, 1998).

لقد أدى تراكم نتائج أبحاث علمية وتجارب ميدانية عن بعض السمات الإيجابية مثل: التفاؤل Optimism، والأمل Hope، في مستوى الوقاية من الأمراض النفسية، إلى نشأة علم النفس الإيجابي Positive Psychology، وهو مجال النظريات والبحوث النفسية التي تركز على الخبرات النفسية، والسمات الشخصية، والمؤسسات الاجتماعية التي تجعل الحياة ممكنة وتستحق العيش إلى أقصى حد. وهذا المجال يختص بالخبرات الانفعالية والمعرفية الإيجابية في الماضي والحاضر والمستقبل لتفاؤل، والسعادة، والرضا، والأمل، والوفاء، والشجاعة، والإيثار، والمسؤولية، والاعتدال (الخنجي، ٢٠٠٦؛ American Psychological Association, 2007).

وتستحوذ دراسة التفاؤل والتشاؤم على اهتمام بالغ من قبل الباحثين، نظراً لارتباط هاتين السمتين بالصحة النفسية للفرد، فقد أكدت مختلف النظريات ارتباط التفاؤل بالسعادة والصحة والمثابرة والإنجاز والنظرة الإيجابية للحياة. على حين يرتبط التشاؤم باليأس والفشل، والمرض، والنظرة السلبية للحياة (Peterson, 2000).

وبرزت دراسة هذين المفهومين في العديد من دراسات علم النفس الإكلينيكي، والصحة النفسية، وعلم نفس الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي (Scheier & Carver, 1993)، وعلم النفس الإيجابي (Linley & Joseph, 2004)، وحديثاً في علم النفس الحضاري المقارن (Abdel-Khalek & Lester, 2006; Zhu, 2003). وتزايد الاهتمام بدراسة التفاؤل والتشاؤم بشكل ظاهر في أواخر السبعينيات حيث ظهرت كتابات تايجر (Tiger, 1979)، ثم توالى الدراسات لاحقاً (Fischer & Leitenberg, 1986; Peterson & Bossio, 1991).

ويشير تعريف التفاؤل والتشاؤم كثيراً من الجدل بين علماء النفس، إذ يعدهما بعضهم سمة ثنائية القطب (Scheier & Carver, 1985)، ويعتقد بعضهم الآخر أنهما سمتان مستقلتان مع وجود تداخل بينهما (Chang, Dzurilla & Maydeu-Olivares, 1994).

ويرى كل من شاير وكارفر (Scheier & Carver, 1985) أن التفاؤل هو سمة من السمات الشخصية وليس حالة تتصف بالثبات خلال المواقف، ويعرفان التفاؤل بأنه التوقعات الإيجابية للنتائج بشكل عام، والتشاؤم بأنه التوقعات السلبية لها. كما يشيران إلى أن المشاعر الإيجابية ترتبط بمدى التوجه نحو الأهداف، في حين ترتبط المشاعر السلبية بمدى الابتعاد عن هذه الأهداف، وأن المتشائمين يتوقعون حدوث الأشياء السيئة، فيما يتوقع المتفائلون حدوث الأشياء الحسنة عامة.

ويعرف عبد الخالق والأنصاري (1995) التفاؤل بأنه نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير، ويرنو إلى النجاح، ويستبعد ما خلا ذلك. وهما يفترضان بأن التفاؤل هو سمة وليس حالة، وبالرغم من توجه السمة نحو المستقبل فهي تؤثر في السلوك الحالي للفرد، وترتبط بالنواحي الإيجابية للسلوك، ويمكن أن يكون لها تأثير جيد في الصحة النفسية والجسدية للفرد. في حين يعرفان التشاؤم بأنه توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، ويتوقع الشر والفشل وخيبة الأمل. وفي هذه الدراسة تبنى الباحثان تعريف عبد الخالق والأنصاري (1995) للتفاؤل والتشاؤم؛ لأنه يحقق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية من ناحية المفهوم والقياس.

وعلى الرغم من حداثة مفهوم التفاؤل والتشاؤم على صعيد الدراسات العلمية، فإن المستدعي للانتباه اهتمام الباحثين بدراستهما لتحديد المتغيرات النفسية والديمغرافية المرتبطة بهما، ومعرفة مدى تأثيرهما في السلوك.

ويعد متغير الجنس gender (ذكر- أنثى) أحد أكثر المتغيرات الديموغرافية تناولاً في دراسات التفاؤل والتشاؤم. ولقد اتفقت معظم الدراسات التي استخدمت القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم (عبد الخالق، 1996) على أن الذكور أكثر تفاؤلاً من الإناث (مثلاً دراسة كل من: الأنصاري، 2002؛ الجمهوري، 2004؛ السوداني، 2005؛ شكري، 1999؛ عبد الخالق، 1996؛ العنزي، 1998؛ مراد، 2001؛ المشعان، 1999، 2000؛ اليحفوفي والأنصاري، 2003، 2005). بينما توصلت مجموعة ثانية من الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل (جعفر، 2006؛ رضوان، 2001؛ عبد الخالق، 1998؛ اليحفوفي والأنصاري، 2005؛ اليحفوفي، 2002)، في حين توصلت دراسة واحدة فقط إلى أن الإناث أكثر تفاؤلاً من الذكور (إسماعيل، 2001). وأما بالنسبة للتشاؤم، فقد انقسمت الدراسات السابقة- التي استخدمت القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم (عبد الخالق، 1996) - إلى ثلاث مجموعات أيضاً: المجموعة الأولى "تمثل الاتجاه العام" من الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التشاؤم (إسماعيل، 2001؛ جعفر، 2006؛ الجمهوري، 2004؛ الخضر، 1999؛ رضوان، 2001؛ مراد، 2001؛ المشعان، 2000؛ اليحفوفي والأنصاري، 2005؛ اليحفوفي، 2002)، والمجموعة الثانية توصلت إلى أن الإناث أكثر تشاؤماً من الذكور (الأنصاري، 2002؛ شقير، 1996؛ شكري، 1999؛ عبد الخالق والأنصاري، 1995؛ عبد الخالق، 1996؛ المشعان، 1999؛ 2003، 2005)، أما المجموعة الثالثة، فهي دراسة واحدة فقط توصلت إلى أن الذكور أكثر تشاؤماً من الإناث (اليحفوفي والأنصاري، 2005).

أما متغير الثقافة فقد نال هو الآخر إلى جانب متغير الجنس، قدراً من الاهتمام من الباحثين، لتعرف دور الثقافة في غرس سمة التفاؤل أو سمة التشاؤم في نفوس أفرادها. ففي دراسة هيلويج (Helweg, 1995) حصل الأمريكيون على متوسط أعلى في التفاؤل من الدانمركيين الذين طبق عليهم مقياس التوجه نحو الحياة (Life Orientation Test, LOT). وفي دراسة كاسينوس وسوكهودلسكي (Kassinove, & Sukhodolsky, 1995)، حصل الأمريكيون على متوسط أعلى في التفاؤل من الروس (باستخدام مقياس التوجه نحو الحياة). وتوصلت دراسة لي (Lee, 1997)، إلى وجود أثر دال للثقافة؛ حيث حصلت المجموعة الصينية على أعلى متوسطات التشاؤم، يليها الأمريكيون من أصول صينية، ثم الأمريكيون البيض، في حين حصل الأمريكيون البيض على أعلى المتوسطات في التفاؤل، يليهم الأمريكيون من أصول صينية فالصينيون (طبق على أفراد العينة مقياس التفاؤل والتشاؤم المشتق من قائمة منيسوتا للشخصية MMPI-PSM). أما في دراسة إيشان (Eshun, 1999) فقد حصل الغانيون على متوسط أعلى من الأمريكيين في التفاؤل (بوساطة مقياس التوجه نحو الحياة). وفي دراسة شانج (Chang, 2001) حصل الأمريكيون من أصول أوروبية على متوسط

أعلى في التفاؤل، في حين حصل اليابانيون على متوسط أعلى في التشاؤم باستخدام مقياس التوجه نحو الحياة. وتوصلت دراسة زاهو (Zhu, 2003) إلى أن الأمريكيين من أصول أوروبية حصلوا على متوسط أعلى من اليابانيين في التفاؤل (طبق على أفراد العينة مقياس التوجه نحو الحياة). وتوصل جاي وزملاؤه (Ji, Zhang, Usborne & Guan, 2004) إلى أن الكنديين أكثر تفاؤلاً من الصينيين (استخدم مقياس التوجه نحو الحياة). أما في دراسة اليحفوفي والأنصاري (٢٠٠٥) التي استخدمت القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم (عبد الخالق، ١٩٩٦) فلقد أظهرت النتائج أن الكويتيين أكثر تفاؤلاً وتشاؤماً من اللبنانيين. وفي دراسة عبد الخالق وليستر (Abdel-Khalek & Lester, 2006) - التي استخدمت القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم (عبد الخالق، ١٩٩٦) - حصل الأمريكيون على متوسط أعلى من الكويتيين في التفاؤل بينما حصل الكويتيون على متوسط أعلى من الأمريكيين في التشاؤم. إن استقراء الدراسات السابقة على مستوى متغير الجنس، ومتغير الثقافة، يفضي إلى الاستنتاجات الآتية:

- أوضحت نتائج معظم الدراسات أن هناك فروقاً جوهرية بين الجنسين في التفاؤل؛ حيث كان الذكور أكثر تفاؤلاً من الإناث وذلك في (١٨) دراسة من بين الدراسات المعروضة، ودراسة واحدة فقط أظهرت أن الإناث أكثر تفاؤلاً من الذكور، في حين توصلت (٥) دراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التفاؤل. أما بالنسبة لسمة التشاؤم فإن نتائج معظم الدراسات (١٥) دراسة، تشير إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين، و(٨) دراسات أشارت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين؛ حيث حصلت الإناث على أعلى المتوسطات في (٧) دراسات، وحصل الذكور على متوسط أعلى من الإناث في دراسة واحدة فقط. وبهذا يمكن أن نستنتج بعدم اتساق النتائج الخاصة بالفروق بين الجنسين في التشاؤم.

- على حد علم الباحثين، ومن خلال ما تم عرضه سابقاً لا تزال هناك ندرة في الدراسات التي أجريت فيما يتعلق بقياس التفاؤل والتشاؤم لدى عينات عمانية.

- استخدمت معظم الدراسات العربية القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم (عبد الخالق، ١٩٩٦)، في حين استخدمت معظم الدراسات الاجنبية مقياس التوجه نحو الحياة لقياس سمتي التفاؤل والتشاؤم. وبذلك أصبحت القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم - خلال السنوات الأخيرة - واحدة من أكثر الأدوات استخداماً لقياس التفاؤل والتشاؤم في الوطن العربي، في حين لم يحظ مقياس التوجه نحو الحياة باهتمام الباحثين في الوطن العربي، على الرغم من توفر صورة عربية مقننة ومنشورة للمقياس وذلك للاستخدام في الوطن العربي (انظر: الأنصاري، ٢٠٠٢ ب).

- هناك فروق دالة إحصائية بين الثقافات في التفاؤل والتشاؤم، وذلك في جميع الدراسات

المعروضة؛ مما يؤكد أهمية البعد الثقافي في تشكيل سمتي التفاؤل والتشاؤم، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تبين من نتائج الدراسات أن التفاؤل يشيع في الثقافات الأوروبية والأمريكية والكندية، في حين نجد التشاؤم يميز الثقافات الشرقية (اليابان، والصين، ولبنان، والكويت).

— لا يزال موضوع التفاعل بين متغيري الجنس، والثقافة في التفاؤل والتشاؤم حديثا نسبيا خاصة في البلدان العربية، وفي حاجة ماسة إلى مزيد من الدراسات.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة دلالة الفروق بين طلبة الجامعة العمانيين والكويتيين في التفاؤل والتشاؤم، ومعرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في الثقافة الواحدة، فضلا عن معرفة دلالة التفاعل بين الثقافة والنوع الاجتماعي في التفاؤل والتشاؤم.

مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق عرضه في الجزء السابق، يمكن النظر إلى التفاؤل والتشاؤم بوصفهما سمتين من سمات شخصية طلبة الجامعة في مختلف البلدان العربية وبفروق فردية، ومن ثم فإن الحاجة قائمة لإجراء مزيد من الدراسات الثقافية المقارنة— باستخدام القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم كونها الأداة الأكثر استخداما وصلاحيته في البيئة العربية— يمكن أن تسهم في تعرف الفروق بين الجنسين (ذكور— إناث)، وبين ثقافتين (الكويت— عُمان) في التفاؤل والتشاؤم وذلك على عينات من طلبة الجامعة.

هذا ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة التالية:

- ١— هل هناك فروق ثقافية دالة إحصائيا بين الكويتيين والعُمانيين في التفاؤل والتشاؤم؟
- ٢— هل هناك فروق بين النوعين دالة إحصائيا في التفاؤل والتشاؤم؟
- ٣— هل هناك تفاعل بين الجنس والثقافة في التفاؤل والتشاؤم؟

فروض الدراسة

وستتم الإجابة عن تلك الأسئلة من خلال اختبار صحة الفروض الآتية:

- ١— لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الكويتيين والعُمانيين في التفاؤل والتشاؤم.
- ٢— توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة الكويتيين والعُمانيين لمصلحة الذكور في التفاؤل، ولمصلحة الإناث في التشاؤم.
- ٣— لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الثقافة والجنس في التفاؤل والتشاؤم.

حدود الدراسة

تحدد نتائج هذه الدراسة بالقائمة العربية للتفاوت والتشاؤم المستخدمة بوصفها أداة لجمع البيانات، وعلى عينة من طلبة الجامعة من الجنسين، ومن ثم قد تختلف النتائج بتنوع أدوات القياس ونوعيات العينات وأعمارها، ولذلك لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة دون حذر كاف وفي حدود خصائص العينة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الفارقي في الدراسة الحالية.

عينة الدراسة

اختيرت عينة عشوائية طبقية حجمها (١٨٠٠) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الكويتيين والعُمانيين. بالنسبة للعينة الكويتية، تم اختيارها من جامعة الكويت وبلغ حجمها ٩٠٠ طالب وطالبة، بواقع ٤٥٠ طالب و ٤٥٠ طالبة، وقد بلغ متوسط العمر الزمني للطلاب ٢٠,٣٠ سنة بانحراف مقداره ١,٧٥٤، في حين بلغ متوسط عمر الطالبات ١٩,٦٤ سنة بانحراف مقداره ١,٦٠. وللعينة الكلية بلغ المتوسط ١٩,٩٧ بانحراف مقداره ١,٧١. بالنسبة للعينة العمانية، تم اختيارها من جامعة السلطان قابوس وبلغ حجمها ٩٠٠ طالب وطالبة، بواقع ٤٥٠ طالب و ٤٥٠ طالبة، وقد بلغ متوسط العمر الزمني للطلاب ٢١,٦٦ سنة بانحراف مقداره ٢,٢٧، في حين بلغ متوسط عمر الطالبات ٢٠,٩٩ سنة بانحراف مقداره ٢,٤١. وللعينة الكلية بلغ المتوسط ٢١,٣٣ بانحراف مقداره ٢,٣٧. بلغت قيمة «ت» المحسوبة ١٣,٩٨، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١، بين متوسط عمر العينة العمانية والعينة الكويتية، إلا أن هذه الفروق في العمر لا تؤثر على نتائج الدراسة نظراً لأن كلتا المجموعتين تنتمي لنفس الفئة العمرية.

أداة الدراسة (القائمة العربية للتفاوت والتشاؤم)

أعدّ القائمة العربية للتفاوت والتشاؤم عبد الخالق (١٩٩٦)، وقد اعتمدت إجراءات تصميم القائمة على عينة مكونة من (٢٧٧) طالباً وطالبة في جامعة الكويت. تتكون القائمة من (٣٠) فقرة، تتوزع على مقياسين فرعيين، هما مقياس التفاؤل (١٥) فقرة، ومقياس التشاؤم (١٥) فقرة، ومقابل كل فقرة مقياس تقدير خماسي.

تتوافر في القائمة مؤشرات مقبولة للثبات والصدق، فقد بلغ معامل ثبات ألفا لكرونباخ ٠,٩٣، و٠,٩٤ لمقياسي التفاؤل والتشاؤم على التوالي. وأما بالنسبة للصدق، تم حساب

صدق القائمة بطرق مختلفة، منها الارتباط بين المقياسين واختبار التوجه نحو الحياة ($r=0,78$)، وارتباط سلبي بين مقياس التشاؤم واختبار التوجه نحو الحياة ($r=-0,69$)، مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع للمقياسين. والطريقة الثانية تمت عن طريق حساب الارتباطات المتبادلة بين كل من المقياسين وبعض مقاييس الشخصية مثل الاكتئاب، والقلق، وكانت معاملات الارتباط بين التفاؤل والاكتئاب ($r=-0,54$)، في حين كان الارتباط بين التشاؤم والاكتئاب ($r=0,73$)، وأما بالنسبة للقلق فكان معامل الارتباط بين التفاؤل والقلق ($r=-0,68$)، وبين التشاؤم والقلق ($r=0,73$). كما تم حساب الصدق العملي للقائمة (لمزيد من التفاصيل انظر: عبد الخالق، 1996) حيث أسفر التحليل العملي للقائمة عن استخلاص عامل نقمي يتضمن جميع الفقرات الخمسة عشرة للتفاؤل، تراوحت التشبعات عليه بين (0,62، 0,81)، واستخلاص عامل نقمي آخر يتضمن جميع الفقرات الخمسة عشر للتشاؤم، تراوحت التشبعات عليه بين (0,67، 0,83). كما تم أيضاً حساب ثبات وصدق القائمة في عدد من الدراسات أجريت في بلدان عربية وأجنبية (انظر: إسماعيل، 2001؛ الأنصاري، 2001، الجمهوري، 2004؛ حسن وكاظم، 2003؛ خليفة، 2000؛ رجب، 2001؛ عبد الخالق، 1997، 1998، 2000، 2005؛ مراد وعبد الخالق، 2001؛ مراد، 2001؛ اليحفوفي والأنصاري، 2005؛ Abdel-Khalek & Lester, 2006)، وبناء على ذلك فهذه القائمة تتسم بارتفاع نسبة ثباتها وصدقها، الأمر الذي يجعلها صالحة للاستخدام في البحوث النفسية العربية.

حساب ثبات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم

على الرغم من تمتع القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم بالثبات والصدق المرتفع فإنه وجد من المناسب إعادة التحقق من ثباتها على عينات الدراسة الحالية. ولأجل ذلك حُسبت معاملات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا-كرونباخ، وبطريقة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه. والجدول رقم (1) يتضمن نتائج ثبات مقياس التفاؤل، بينما يتضمن الجدول (2) نتائج ثبات مقياس التشاؤم.

الجدول رقم (1)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التفاؤل

م	بنود مقياس التفاؤل	كويتيون			عمانيون		
		ذكور ن=٤٥٠	إناث ن=٤٥٠	كلية ن=٩٠٠	ذكور ن=٤٥٠	إناث ن=٤٥٠	كلية ن=٩٠٠
١	تبدولي الحياة جميلة.	٠,٦٧	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٥٤	٠,٥٩	٠,٥٨
٢	أشعر أن الغد سيكون يوماً مشرقاً.	٠,٧٦	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٦٦	٠,٦٨	٠,٦٨

تابع الجدول رقم (١)

م	بنود مقياس التفاؤل	كويتيون			عمانيون		
		ذكور ن=٤٥٠	إناث ن=٤٥٠	كلية ن=٩٠٠	ذكور ن=٤٥٠	إناث ن=٤٥٠	كلية ن=٩٠٠
٣	أتوقع أن تتحسن الأحوال مستقبلاً.	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٧٩	٠,٧٠	٠,٦٤	٠,٦٨
٤	أنظر إلى المستقبل على أنه سيكون سعيداً.	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٨٢	٠,٧١	٠,٦٧	٠,٦٩
٥	أنا مقبل على الحياة بحب وتفاؤل.	٠,٧٨	٠,٨١	٠,٨٠	٠,٧٠	٠,٦٨	٠,٧٠
٦	يخبئ لي الزمن مفاجآت سارة.	٠,٧١	٠,٧٤	٠,٧٣	٠,٦٦	٠,٦٩	٠,٦٩
٧	ستكون حياتي أكثر سعادة .	٠,٨٢	٠,٨١	٠,٨٢	٠,٧٠	٠,٧٣	٠,٧٣
٨	لا بأس مع الحياة ولا حياة مع اليأس.	٠,٥٧	٠,٦٠	٠,٥٩	٠,٦٢	٠,٦٤	٠,٦٣
٩	أرى أن الفرغ سيكون قريباً.	٠,٧٥	٠,٦٨	٠,٧١	٠,٧٠	٠,٧١	٠,٧٠
١٠	أتوقع الأفضل.	٠,٨١	٠,٨٠	٠,٨١	٠,٧٧	٠,٧٦	٠,٧٧
١١	أرى الجانب المشرق المضي من الأمور.	٠,٦٨	٠,٧١	٠,٧٠	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٦٧
١٢	أفكر في الأمور البهيجة المفرحة.	٠,٦٤	٠,٦٠	٠,٦٢	٠,٦٥	٠,٦٢	٠,٦٤
١٣	إن الآمال التي لم تتحقق اليوم ستتحقق غداً.	٠,٧١	٠,٧٤	٠,٧٢	٠,٧٠	٠,٧٤	٠,٧٢
١٤	أفكر في المستقبل بكل تفاؤل.	٠,٧٨	٠,٨٢	٠,٨٠	٠,٧٥	٠,٧٢	٠,٧٣
١٥	أتوقع أن يكون الغد أفضل من اليوم.	٠,٧٩	٠,٨٢	٠,٨١	٠,٦٩	٠,٧١	٠,٧٠
	معامل ألفا- كرونباخ	٠,٩٥	٠,٩٦	٠,٩٥	٠,٩٤	٠,٩٤	٠,٩٤

يتضح من الجدول رقم (١) أن معاملات ألفا للثبات تراوحت بين (٠,٩٥ و ٠,٩٦)، للعينه الكويتية و(٠,٩٤) للعينه العمانيه، في حين تراوحت معاملات الارتباط المتبادلة بين الفقرات المفردة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٥٧ و ٠,٨٣) للعينه الكويتية، وبين (٠,٥٨ و ٠,٧٧) للعينه العمانيه، وهي جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى $\geq 0,05$ مما تشير إلى اتساق داخلي مرتفع لمقياس التفاؤل.

الجدول رقم (٢)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس التشاؤم

م	بنود مقياس التشاؤم	كويتيون			عمانيون		
		ذكور ن=٤٥٠	إناث ن=٤٥٠	كلية ن=٩٠٠	ذكور ن=٤٥٠	إناث ن=٤٥٠	كلية ن=٩٠٠
١	تدلني الخبرة على أن الدنيا سوداء كالليل المظلم.	٠,٦٤	٠,٥٠	٠,٥٧	٠,٤٤	٠,٥١	٠,٤٧
٢	حظي قليل في هذه الحياة.	٠,٦٢	٠,٦٥	٠,٦٤	٠,٥٢	٠,٥٧	٠,٥٥
٣	أشعر أنني أتفس مخلوق.	٠,٧٨	٠,٦٩	٠,٧٤	٠,٧٣	٠,٧٤	٠,٧٤
٤	سيكون مستقبلي مظلماً.	٠,٧٥	٠,٦٩	٠,٧٢	٠,٧٤	٠,٧٢	٠,٧٣
٥	يلازمني سوء الحظ.	٠,٧٢	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٦١	٠,٧٢	٠,٦٧
٦	مكتوب على الشقاء وسوء الطالع.	٠,٧٧	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٧٦	٠,٧٨	٠,٧٧
٧	أنا يائس من هذه الحياة.	٠,٧٩	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٧٣

تابع الجدول رقم (٢)

م	بنود مقياس التشاؤم			كويتيون			عمانيون		
	ذكور ن=٤٥٠	اناث ن=٤٥٠	كلية ن=٩٠٠	ذكور ن=٤٥٠	اناث ن=٤٥٠	كلية ن=٩٠٠	ذكور ن=٤٥٠	اناث ن=٤٥٠	كلية ن=٩٠٠
٨	٠,٧٣	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧٢	٠,٧١
٩	٠,٧٢	٠,٦٥	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٦٩	٠,٦٩	٠,٧١	٠,٦٨	٠,٧٠
١٠	٠,٦٣	٠,٦٠	٠,٦١	٠,٦٠	٠,٦١	٠,٦١	٠,٦٥	٠,٦٤	٠,٦٤
١١	٠,٨٢	٠,٧١	٠,٧٦	٠,٧١	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٦٨	٠,٧٢	٠,٧٠
١٢	٠,٥٩	٠,٥٩	٠,٥٩	٠,٥٩	٠,٥٩	٠,٥٩	٠,٥٥	٠,٥٠	٠,٥٢
١٣	٠,٦٧	٠,٥٦	٠,٦٢	٠,٥٦	٠,٦٢	٠,٦٢	٠,٥٧	٠,٥٥	٠,٥٦
١٤	٠,٧٢	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٦٦	٠,٦٧
١٥	٠,٧٩	٠,٧٤	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٦٩	٠,٧٠
	٠,٩٥	٠,٩٢	٠,٩٤	٠,٩٢	٠,٩٤	٠,٩٤	٠,٩٣	٠,٩٣	٠,٩٣

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات ألفا للثبات تراوحت بين (٠,٩٥ و ٠,٩٣) للعينة الكويتية و(٠,٩٣) للعينة العمانية، على حين تراوحت معاملات الارتباط المتبادلة بين الفقرات المفردة والدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٥٠ و ٠,٨٢) للعينة الكويتية، وبين (٠,٤٤ و ٠,٧٨) للعينة العمانية، وهي جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى $\geq 0,05$ مما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع لمقياس التشاؤم.

وبوجه عام، تشير معاملات الثبات بطريقتي معامل ألفا، وبطريقة معاملات الارتباط بين الفقرات المفردة والدرجة الكلية إلى اتساق داخلي مقبول لمقياس التفاؤل والتشاؤم لدى عينات الدراسة.

إجراءات التنفيذ

وضعت بنود القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم في استمارة واحدة، وتم تطبيقها تطبيقاً جمعياً؛ حيث ضمت كل جلسة تطبيق حوالي (٣٥) طالباً وطالبة، وجرى التطبيق في فصول الدراسة، وفي وقت المحاضرة، وبعد الانتهاء من عملية التطبيق، جرى مراجعة الاستمارات المجمعة، واستبعدت التي كان بها نقص في الإجابة.

التحليل الإحصائي

بوساطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأفراد كل مجموعة، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد Two-way Multivariate Analysis لمعرفة أثر الجنس والثقافة والتفاعل بينهما في التفاؤل والتشاؤم.

النتائج: عرضها ومناقشتها

نتائج الفرض الأول

نص هذا الفرض على "لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة الكويتيين والعُمانيين في التفاؤل والتشاؤم".

تم استخدام اختبار «ت» لمعرفة طبيعة الفروق بين المجموعتين (الكويتيين والعُمانيين) لكل من التفاؤل والتشاؤم. والجدول رقم (٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم «ت» المحسوبة.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات والانحرافات وقيمة «ت» للفروق بين متوسطات الكويتيين والعُمانيين في التفاؤل والتشاؤم

المتغير	النوع	الثقافة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	ذكور	كويتيون	٤٥٠	٥٢,٩٤	١١,٧٠	٢,٠٦٩	٠,٠٠٢
		عُمانيون	٤٥٠	٥٥,٢٨	١١,٢١		
	إناث	كويتيون	٤٥٠	٥٠,١٦	١٢,٢٨	٠,٩٩٩	غير دالة
		عُمانيون	٤٥٠	٥٠,٩٦	١١,٧٤		
التشاؤم	ذكور	كويتيون	٩٠٠	٥١,٥٥	١٢,٠٧	٢,٨٠٩	غير دالة
		عُمانيون	٩٠٠	٥٣,١٢	١١,٦٧		
	إناث	كويتيون	٤٥٠	٢٦,٦٠	١١,٨٤	٠,٢٧٨	غير دالة
		عُمانيون	٤٥٠	٢٦,٨٢	١١,١٧		
غير دالة	كويتيون	٩٠٠	٢٦,٧٨	١١,٦٩	٠,٥٥٦	غير دالة	
		عُمانيون	٩٠٠	٢٧,٠٨			١١,٤٧

يتضح من الجدول (٣) أن قيم «ت» المحسوبة قد تراوحت بين (٣,٠٦٩-٠,٢٧٨)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية، كانت الفروق دالة في التفاؤل بين الكويتيين والعُمانيين من الذكور، وللعينة الكلية لمصلحة العُمانيين. بمعنى أن العُمانيين أكثر تفاؤلاً من الكويتيين بوجه عام، ومن هنا تحقق جزء من الفرضية الأولى والتي تنص على وجود فروق جوهرية بين الكويتيين والعُمانيين في التفاؤل والتشاؤم. فقد أظهرت النتائج أن العُمانيين أكثر تفاؤلاً من الكويتيين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية التي كشفت عن وجود فروق ثقافية في التفاؤل (اليحفوفي والأنصاري، ٢٠٠٥؛ Abdel-Khalek & Lester, 2006; Chang, 2001; Eshann, 1999; Helweg, 1995; Ji, et. al., 2004; Lee,

(Zhu, 2003; 1997); ويمكن تفسير نتائج تميز الطلبة العمانيين عن الطلبة الكويتيين في سمة التفاؤل ربما إلى أن الطلبة العمانيين أكثر جهداً وإيماناً بالله، فضلاً عن احتمال ارتباط تفاؤلهم بالصحة الدينية، وبرغبة في حياة أفضل، والاستبشار بمستقبل مشرق من ناحية سهولة الحصول على فرصة العمل، والزواج، وتكوين أسرة، والحصول على سكن مناسب، مقارنة بأقرانهم الكويتيين.

أما فيما يتعلق بالتشاؤم، فلم تكشف النتائج عن فروق جوهرية بين الكويتيين والعمانيين، فضلاً عن ارتفاع متوسطات التشاؤم لدى الثقافتين مقارنة بمتوسطات الأمريكان (المتوسط=21,97، والانحراف=0,2±) تبعاً لدراسة (Abdel-Khalek & Lester, 2006) مما يؤكد أن الثقافات الشرقية أكثر تشاؤماً من الثقافات الغربية، وتتسق مقارنة النتيجة الحالية مع متوسطات العينة الأمريكية التي برهنت على فروق جوهرية بين الثقافات الغربية والشرقية في التشاؤم (Abdel-Khalek & Lester, 2006; Chang, 2001; Lee, 1997).

ويمكن تفسير دواعي التشاؤم لدى الكويتيين والعمانيين في تغيير أوضاع الوطن العربي إلى الأسوأ، وانتشار خطر الحروب المتتالية، وعودة ظاهرة الاحتلال الأجنبي، والقضية الفلسطينية المرتبطة بحالة من الصراع الأزلي، وبروز صراع الأديان، واحتلال العراق، وأزمة سوريا ولبنان. وكذلك مشكلة البطالة، وقلة فرص العمل، وصعوبة الحصول على منحة للدراسة في الخارج، فضلاً عن تفشي ظواهر الواسطة والجهل، وعدم تكاتف الدول العربية.

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة "ف" المحسوبة للتفاوت بلغت 8,073، وهي دالة إحصائياً عند مستوى $\geq 0,005$ ، وهذا يعني أن هناك فرقاً دالاً بين الكويتيين والعمانيين في التفاؤل، ولتحديد اتجاه هذا الفرق تم الرجوع إلى جدول رقم (3) واتضح أن متوسط العمانيين (53,12) أعلى من متوسط الكويتيين (51,55)، وهذا يشير إلى أن العمانيين أكثر تفاؤلاً من الكويتيين. أما بالنسبة للتشاؤم فقد بلغت قيمة «ف» المحسوبة 0,309، وهي غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلبة الكويتيين والعمانيين في التشاؤم.

ومن هنا تحقق جزء من الفرض الأول والذي ينص على عدم وجود فروق جوهرية بين الكويتيين والعمانيين في التفاؤل والتشاؤم. فقد أظهرت النتائج أن العمانيين أكثر تفاؤلاً من الكويتيين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التالية التي كشفت عن وجود فروق ثقافية في التفاؤل (اليحفوفي والأنصاري، 2006؛ 2005؛ Abdel-Khalek & Lester, 2006; Chang, 2001; Eshann, 1999; Helweg, 1995; Ji, et. al., 2004; Kassinove & Sakhodolsky, 1995; Lee, 1997; Zhu, 2003)، ويمكن تفسير نتائج تميز الطلبة

العمانيين عن الطلبة الكويتيين في سمة التفاؤل ربما إلى أن الطلبة العمانيين أكثر بساطة (أو تفهما) في تعاملهم مع تعقيدات الحياة الحاضرة والنظرة إلى المستقبل، فضلا عن احتمال ارتباط تفاؤلهم بثقافتهم الدينية، وبرغبة في حياة أفضل، والاستبشار بمستقبل مشرق من ناحية سهولة الحصول على فرصة العمل، والزواج، وتكوين أسرة، والحصول على سكن مناسب، مقارنة بأقرانهم الكويتيين.

نتائج الفرض الثاني

نص هذا الفرض على "توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في التفاؤل والتشاؤم لدى الطلبة الكويتيين والعمانيين لمصلحة الذكور في التفاؤل، ولمصلحة الإناث في التشاؤم".

تم استخدام اختبار «ت» لمعرفة طبيعة الفروق بين الذكور والإناث في التفاؤل والتشاؤم. والجدول رقم (٤) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم «ت» المحسوبة.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات وقيمة «ت» للفروق بين متوسطات الذكور والإناث في التفاؤل والتشاؤم

المتغير	الثقافة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت» المحسوبة	الدلالة الإحصائية	
التفاؤل	كويتيون	ذكور	٤٥٠	٥٢,٩٤	١١,٧٠	٣,٤٧٤	٠,٠٠١	
		إناث	٤٥٠	٥٠,١٦	١٢,٢٨			
	عمانيون	ذكور	٤٥٠	٥٥,٢٨	١١,٢١	٥,٦٥٠	٠,٠٠١	
		إناث	٤٥٠	٥٠,٩٦	١١,٧٤			
			ذكور	٩٠٠	٥٤,١١	١١,٥١	٦,٤٠١	٠,٠٠١
			إناث	٩٠٠	٥٠,٥٦	١٢,٠١		
التشاؤم	كويتيون	ذكور	٤٥٠	٢٦,٦٠	١١,٨٤	٠,٤٥٦	غير دالة	
		إناث	٤٥٠	٢٦,٩٦	١١,٥٥			
	عمانيون	ذكور	٤٥٠	٢٦,٨٢	١١,١٧	٠,٧٠٠	غير دالة	
		إناث	٤٥٠	٢٧,٣٥	١١,٧٧			
			ذكور	٩٠٠	٢٦,٧١	١١,٥٠	٠,٨١٦	غير دالة
			إناث	٩٠٠	٢٧,١٥	١١,٦٥		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم «ت» المحسوبة قد تراوحت بين (٠,٤٥٦) - (٦,٤٠١)، وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية، كانت الفروق دالة في التفاؤل بين الذكور والإناث الكويتيين والعمانيين، وبين الذكور والإناث بشكل عام، أي أن الذكور أكثر تفاؤلاً

من الإناث، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات الآتية: (الأنصاري، ١٩٩٨، ٢٠٠٢- أ، ٢٠٠٢-ب؛ السوداني، ١٩٩٦؛ شكري، ١٩٩٩؛ عبد الخالق والأنصاري، ١٩٩٥؛ عبد الخالق، ١٩٩٦، ٢٠٠٥؛ عبد اللطيف وحمادة، ١٩٩٨؛ مراد، ٢٠٠١؛ اليحفوفي والأنصاري، ٢٠٠٥؛ (AI-Mashaan, 2003)، وتختلف مع نتائج دراسة كل من: (جعفر، ٢٠٠٦؛ الخضر، ١٩٩٩؛ عبد الخالق، ١٩٩٨؛ اليحفوفي، ٢٠٠٢).

ويمكن تفسير حصول الذكور على متوسط أعلى من الإناث في التفاؤل بأن الذكور يتمتعون بفرص وخيارات أكثر مما يمكن أن تتاح لنظرائهم من الإناث، كما تتيح العوامل البيئية والثقافية للذكور فرصاً أكبر للتعبير عن آرائهم واتجاهاتهم، مع امتلاك الذكور إلى حد كبير ناصية القرار فيما يخص اختيار نوع التعليم، وإمكانية الاستمرار فيه، والمهنة، فضلاً عن اختيار الزوجة، وذلك مما يؤدي إلى نوع من الأمل والتفاؤل نحو المستقبل لدى الذكور أكثر من الإناث. كما يمكن تفسير نتائج الدراسة الخاصة أيضاً بأن الإناث أقل تفاؤلاً من الذكور إلا أننا مازلنا في مجتمعنا الشرقي نعطي الأنثى فرصاً أقل وحرية أقل للتعبير عن نفسها، وممارسة أنشطتها المختلفة، والدفاع عن حقوقها المتعددة، كما أنها لا تستطيع أن تسلك سلوكاً أو تصرف تصرفاً إلا بالعودة إلى الأقوى (الرجل)، وهذا الانطباع أنه لاشك يؤدي إلى مزيد من الإحساس بالإحباط والحزن واليأس، مما يجعل الأنثى أقل تفاؤلاً. لذلك فإن القضاء على التفاوت بين الجنسين يعدّ نقطة الانطلاق نحو الهدف الأوسع لمبادرة التعليم للجميع، الذي سيكون تحقيقه مستحيلاً من دون تحقيق التكافؤ بين الجنسين، وهناك أهمية أكبر لذلك، إذ إن القضاء على هذا التفاوت يشكل قاعدة لتحقيق المساواة بين الجنسين، وتمكين المرأة، وهما بدورهما أمران ضروريان لأهداف التنمية الألفية الأخرى.

وتجدر بنا الإشارة إلى أن وضع المرأة في البلدان العربية هو محصلة تفاعل عدد من العوامل الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، التي تتشابك بصورة مركبة مما يستدعي تحليلاً معمقاً للعديد من مكونات المجتمع العربي والذي يتطلب دراسات مستفيضة. ومن الأهمية بمكان التأكيد أن الطالبات يحرزن تفوقاً تعليمياً في الجامعات على الرغم من بيئة مجتمعية وأسرية معوقة. والنتيجة تأكيد تميز الطالبات في مضمار اكتساب المعرفة مما يمكنهن من الإجادة بل التفوق، رغم قدر غير قليل من الإعاقة المجتمعية. إن إطلاق طاقات المعرفة والإبداع للطالبات من خلال بيئة أسرية ومجتمعية تثيب التمييز، بصرف النظر عن الجنس (النوع الاجتماعي)، تعد فاتحة لا غنى عنها لمسيرة التقدم الإنساني في الوطن العربي.

أما بالنسبة للتشاؤم، فقد كانت الفروق غير دالة بين الذكور والإناث وهذه النتيجة تتسق مع نتائج معظم الدراسات السابقة (إسماعيل، ٢٠٠١؛ جعفر، ٢٠٠٦؛ الخضر، ١٩٩٩؛ رضوان، ٢٠٠١؛ عبد الخالق، ١٩٩٨، ٢٠٠٥؛ عبد اللطيف وحمادة، ١٩٩٨؛ مراد، ٢٠٠١؛ المشعان، ١٩٩٩، ٢٠٠٠؛ اليحفوفي والأنصاري، ٢٠٠٥؛ اليحفوفي، ٢٠٠٢).

وتختلف مع نتائج دراسات أخرى، مثل دراسة (الأنصاري، ٢٠٠٢-أ؛ شكري، ١٩٩٩؛ عبد الخالق والأنصاري، ١٩٩٥؛ عبد الخالق، ١٩٩٦؛ المشعان، ١٩٩٩؛ Al-Mashaan, 2003) التي كشفت عن وجود فروق دالة بين الجنسين؛ حيث حصلت الإناث على متوسطات أعلى من الذكور في التشاؤم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية التي ترى بأن التفاؤل والتشاؤم سمتان مستقلتان استقلالاً نسبياً إلا أنهما مترابطتان، أي أن لكل سمة متصل مستقل نسبياً يجمع بين مختلف الدرجات على السمة الواحدة، ولكل فرد موقع على متصل التفاؤل، مستقلاً عن مركزه على متصل التشاؤم، وكل بعد هنا يعد -بشكل مستقل- أحادي القطب، يبدأ من أقل درجة على التفاؤل (وقد تكون درجة الصفر) إلى أقصى درجة، والأمر ذاته -مستقل- بالنسبة للتشاؤم. والأدلة على ذلك كثيرة منها -على سبيل المثال- أن بعض الدراسات التي أجريت (عبد الخالق، ٢٠٠٥؛ عبد اللطيف وحمادة، ١٩٩٨؛ مراد، ٢٠٠١؛ اليحفوفي والأنصاري، ٢٠٠٥) أظهرت فروقا جوهرية بين الجنسين في التفاؤل مثلاً ولكن ليس في التشاؤم، كما قد ترتبط سمة واحدة بالتفاؤل ولكن ليس بالتشاؤم، بما يعني أن التفاؤل ليس بالضرورة عكسا دقيقا للتشاؤم.

فصل الخطاب في هذا الموضوع، يفضل النظر إلى التفاؤل والتشاؤم بوصفهما سمات ذات استقلال نسبي على الرغم من الارتباط الجوهري السلبي بينهما، وهما سمتان يمكن قياسهما بنجاح باستخدام القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم التي طبقت في هذه الدراسة. وعلى أية حال، فإن موضوع الفروق بين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم أمر يتكرر ظهوره في دراسات عدة، أما عن أسباب هذه الفروق فليس من أهداف هذه الدراسة بحثها، وهي تحتاج إلى دراسة مستقلة يتم إجراؤها على مجموعات أكبر عدداً، وفئات عمرية أشمل، وعبر مواقف متعددة.

نتائج الفرض الثالث

نص هذا الفرض على "لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الثقافة والجنس في التفاؤل والتشاؤم".

لاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الثنائي. وقد بلغت قيمة «ف» للتفاعل ١,٩٤٨، و٠,٠٢٧ لكل من التفاؤل والتشاؤم على التوالي وكلاهما غير دالين إحصائياً، مما يشير إلى عدم وجود تأثير دال للتفاعل بين الثقافة والجنس في التفاؤل والتشاؤم، وبذلك سيتم رفض الفرض الثالث للدراسة. والجدول (٥) بين خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي.

الجدول رقم (٥)
 خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي لمعرفة اثر الثقافة والنوع
 والتفاعل بينهما في التفاؤل والتشاؤم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف» المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التفاؤل	الثقافة (أ)	١١١٢,٣٤٧	١	١١١٢,٣٤٧	٨,٠٧٣	٠,٠٠٥
	النوع (ب)	٥٦٧١,١٢٥	١	٥٦٧١,١٢٥	٤١,١٦١	٠,٠٠١
	(أ) × (ب)	٢٦٨,٣٤٧	١	٢٦٨,٣٤٧	١,٩٤٨	غير دالة
	الخطأ	٢٤٧٤٤٩,٨٤٧	١٧٩٦	١٣٧,٧٧٨		
التشاؤم	الثقافة (أ)	٤١,٤٠٥	١	٤١,٤٠٥	٠,٢٠٩	غير دالة
	النوع (ب)	٨٩,٣٣٤	١	٨٩,٣٣٤	٠,٦٦٦	غير دالة
	(أ) × (ب)	٣,٦٤٥	١	٣,٦٤٥	٠,٠٢٧	غير دالة
	الخطأ	٢٤١٠٢٠,٢١١	١٧٩٦	١٣٤,١٩٨		

يمكن أن نستنتج من الجدول رقم (٥) عدم وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل بين الثقافة والجنس في التفاؤل والتشاؤم. مما يعني أن تأثير الثقافة (كويتي- عماني) في متغيرات الدراسة (التفاؤل والتشاؤم) لا يختلف باختلاف الجنس (ذكور- إناث)، كما أن تأثير الجنس لا يختلف باختلاف الثقافة.

وينبغي أن ندرك أن موضوع الفروق بين الثقافات، وبين الجنسين في التفاؤل والتشاؤم أمر لا يمكن إنكاره سواء أكانت هذه الفروق تحددها عوامل بيولوجية، أو وراثية، أو بيئية، ويهمنا في هذه الدراسة على وجه الخصوص رصد هذه الفروق. وبناء على نتائج هذه الدراسة فإن متغير الثقافة والجنس لهما وزن كبير في التنبؤ بالتفاؤل والتشاؤم، كما هو جلي في اختلاف استجابات المجموعات المختلفة على فقرات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم. أما عن أسباب هذه الفروق فليس من أهداف هذه الدراسة بحثها، وهي تحتاج إلى دراسة مستقلة.

إن الحديث عن الشباب الخليجي يتطلب من الباحث تحري المزيد من الدقة، وتجنب الوقوع في خطأ التعميم، فالؤكد أن المؤثرات الاجتماعية والثقافية على شباب المجتمع الواحد لا تسري بالمثل على سائر مجتمعات الوطن العربي ككل. فوضع المجتمعات الخليجية النفطية مثلاً يختلف عن وضع المجتمعات الخليجية والعربية غير النفطية، وحالة المجتمعات التي كانت تخضع للاستعمار الإنجليزي تختلف عن تلك المجتمعات التي خضعت للاستعمار الفرنسي... إلخ.

إن الشباب الجامعي لهم دور مهم في بناء المستقبل ولكن بشروط منها: الوعي، والثقافة، والتعليم، والإمكانات، والقدرة على ترتيب الأولويات، والإبداع، والعمل. وكل ذلك لن

يتسنى لهم من دون أن تضطلع القيادة السياسية أيضاً بدورها تجاههم، وأن تحسن توظيف قدراتهم من خلال التنشئة، والتوعية، والتوجيه، والتشجيع، وإتاحة الفرص. إن الحديث عن التفاؤل لدى الشباب الجامعي لا ينفصل عن فهم علاقتهم بالقيادة السياسية في البلد، فهذه العلاقة لكي تفتح طريقاً أفضل للمستقبل، ينبغي أن يصحح جوهرها التمكين والتوظيف لقدرات الشباب.

التوصيات

- يوصى الباحثان من خلال نتائج الدراسة الحالية بما يلي:
- ١- تقديم التسهيلات اللازمة للطلبة لكي يشغلوا أوقات فراغهم ببرامج ترويحية؛ كالأنشطة الرياضية والأنشطة الفنية والثقافية والاجتماعية التي تتيح للطلبة فرص التعليم والتدريب والتثقيف.
 - ٢- يتعين العمل الجاد على اجتثاث أية بذور للتفرقة بين الجنسين. ومن حسن الحظ أن ثمة اتفاقيتين دوليتين انضمت إليهما الكويت وعمان وعدد ليس بقليل من الدول العربية. وهما توفران إطاراً مفهوماً وقانونياً للقضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة خاصة في المناهج، والكتب، وأساليب التعليم، والإدارة التعليمية، وفي المدارس والجامعات.
 - ٣- نشر الوعي النفسي بين صفوف طلبة الجامعة حول أهمية التفاؤل وخطورة التشاؤم، وذلك من خلال المحاضرات العامة، وورش التدريب، والبرامج الإثرائية، وغير ذلك.

المقترحات

- إن التساؤلات والمشكلات التي أثارتها هذه الدراسة، تحتاج إلى مزيد من البحث في دراسات تالية، ومن أهمها ما يلي:
- ١- دراسة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم في الكويت وعمان.
 - ٢- دراسة المكونات العاملة لكل من التشاؤم والتفاؤل لدى طلبة الجامعة الكويتيين والعمانيين. وتعرف مدى اختلاف هذه المكونات باختلاف النوع والثقافة.
 - ٣- دراسة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم، والكفاية الذاتية الأكاديمية أو العامة للطلاب وغيرها من المتغيرات.

المراجع

أبو حطب، فؤاد (٢٠٠١). الارتقاء بمستوى خريج التعليم الجامعي والعالي في إطار مفهوم الجودة لمواجهة تحديات المستقبل. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢١ (٣١)، ٤٧-٨٦.

إسماعيل، أحمد (٢٠٠١). التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى. المجلة التربوية، ١٥ (٦٠)، ٥٢-٨٢.

الأنصاري، بدر (١٩٩٨). التفاؤل والتشاؤم: المفهوم والقياس والمتعلقات. الكويت: مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، لجنة التأليف والتعريب والنشر.

الأنصاري، بدر (٢٠٠٢-أ). قياس التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طلبة جامعة الكويت. حوليات كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، (٢٣)، ١٩٢-٢٢١.

الأنصاري، بدر (٢٠٠٢-ب). إعداد صورة عربية لمقياس التوجه نحو الحياة بوصفه مقياساً للتفاؤل. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٣٠ (٤)، ٧٧٥-٨١٢.

جعفر، هدى (٢٠٠٦). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بضغوط العمل والرضا عن العمل. دراسات نفسية، ١٦ (١)، ٨٣-١١١.

الجمهوري، خليفة سيف (٢٠٠٤). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

حسن، عبد الحميد سعيد؛ وكاظم، علي مهدي (٢٠٠٣). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، ٣٠ (٢)، ٢٩٠-٣٠٦.

الخضر، عثمان (١٩٩٩). التفاؤل والتشاؤم والأداء الوظيفي. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، ٦٧، ٢١٤-٢٤٢.

خضر، لطيفة (٢٠٠٠). دور التعليم في تعزيز الانتماء. القاهرة: عالم الكتب.

خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٠). العلاقة بين الاغتراب والإبداع والتفاؤل والتشاؤم. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (٦٥١-٦٧٢).

خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٤). التغير في نسق القيم لدى الشباب الجامعي: مظهره وأسبابه. ورقة مقدمة في مؤتمر كلية التربية، جامعة الزرقاء، الأردن، ٢٧-٢٩ يوليو.

الخنجي، خالد (٢٠٠٦). علم النفس الايجابي وتجويد الحياة. ورقة مقدمة في ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، من ١٧-١٩ ديسمبر، عمان.

رجب، محمد (٢٠٠١). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالتشاؤم والتفاؤل والدافعية وأساليب مواجهة المشكلات لدى طالبات الجامعة (دراسة تنبؤية). المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١ (٣٢)، ١٦٦-٢٠٢.

رضوان، سامر (٢٠٠١). الاكتئاب والتشاؤم: دراسة ارتباطية مقارنة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٢ (١)، ١٣-٤٨.

السوداني، أنوار (٢٠٠٥). مستويات الإحباط والتحمل النفسي لدى معلمي المدرسة الابتدائية وعلاقتها بالتشاؤم والتفاؤل لديهم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق.

شقير، زينب (١٩٩٦). القيمة التنبؤية لبعض الحالات الاكلينيكية المختلفة في الطمأنينة النفسية والتفاؤل والتشاؤم وقلق الموت. مجلة كلية التربية، ٢٣، ٢٩٥-٣٤٠.

شكري، مایسة (١٩٩٩). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بأساليب مواجهة المشقة. دراسات نفسية، ٩ (٣)، ٣٨٧-٤١٦.

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

عبد الخالق، أحمد (١٩٩٧). التفاؤل وصحة الجسم. ورقة مقدمة في مؤتمر الخدمة النفسية الأول في دولة الكويت، قسم علم النفس كلية الآداب، جامعة الكويت، من ٦-٨ ابريل.

عبد الخالق، أحمد (١٩٩٨). التفاؤل والتشاؤم وقلق الموت: دراسة عملية. دراسات نفسية، ٨ (٣-٤)، ٣٦١-٣٧٤.

عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٠). نمط السلوك «أ»: دراسة لبعض الارتباطات الاجتماعية والنفسية. دراسات نفسية، ١٠ (٤)، ٤٨٥-٤٩٥.

عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٥). المقياس العربي للتفاؤل والتشاؤم: نتائج مصرية. دراسات نفسية، ١٥ (٢)، ٣٠٧-٣١٨.

عبد الخالق، أحمد، والأنصاري، بدر (١٩٩٥). التفاؤل والتشاؤم: دراسة عربية في الشخصية. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، من ٢٥-٢٧ ديسمبر.

عبد اللطيف، حسن، وحمادة، لؤلؤ (١٩٩٨). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعدي الشخصية. مجلة العلوم الاجتماعية، مصر، ٢٦، ٨٣-١٠٤.

عبيد، مجدي (١٩٨١). تصميم اختبار للتوافق النفسي للراشدين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

العنزي، عويد (١٩٩٨). العلاقة بين الشخصية الفصامية والتفاؤل والتشاؤم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٨ (٢٠)، ١٢٨-١٥٦.

اللقاني، احمد (٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. القاهرة: عالم الكتب.

خمير، صلاح (١٩٨٧). الايجابية كمعيار وحيد وأكد للصحة النفسية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

مراد، صلاح (٢٠٠١). أنماط التعلم والتفكير وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لطلبة التخصصات التكنولوجية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١١ (٣٢)، ٤١-١١.

مراد، صلاح، وعبد الخالق، أحمد (٢٠٠١). السعادة والشخصية: الارتباط والمنبئات. *دراسات نفسية*، ١١ (٣)، ٣٣٧-٣٤٩.

المشعان، عويد (١٩٩٩). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية والرضا الوظيفي لدى الموظفين في القطاع الحكومي بدولة الكويت. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، (ص ص ٩٤٧-٩٧٠).

المشعان، عويد (٢٠٠٠). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجمعية وضغوط أحداث الحياة لدى طلاب الجامعة. *دراسات نفسية*، ١٠ (٤)، ٥٠٥-٥٣٢.

اليحفوفي، نجوى (٢٠٠٢). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية-الديموغرافية لدى طلاب الجامعة. *مجلة علم النفس*، ١٦ (٦٢)، ١٣٢-١٥٠.

اليحفوفي، نجوى؛ والأنصاري، بدر (٢٠٠٥). التفاؤل والتشاؤم: دراسة ثقافية مقارنة بين اللبنانيين والكويتيين. *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، ٣٣ (٢)، ٣١٣-٣٣٦.

Abdel-Khalek, A. M. & Lester, D. (2006). Optimism and pessimism in Kuwaiti and American college students. *International Journal of Social Psychiatry*, 52 (2), 110-126.

Al-Mashaan, O. S. (2003). Associations among job satisfaction, optimism, pessimism, and psychosomatic symptoms for employees in the government sector in Kuwait. *Psychological Reports*, 93, 17-25.

American Psychological Association (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: Author.

Chang, E. C. (2001). Cultural variations in optimistic and pessimistic bias: Do Easterners really expect the worst and westerners really expect the best when predicting future life events? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (3), 476-491.

Chang, E. C., Dzurilla, T. J., & Maydeu - Olivares, A. (1994). Assessing the dimensionality of optimism and pessimism using multi-measure approach. *Cognitive Therapy and Research*. 18 (2), 143-160.

Eshun, S. (1999). Cultural variation in hopelessness, optimism, and suicidal ideation: a study of Ghana and U.S. college samples. Cross-cultural research. *The Journal of Comparative Social Sciences*, 33 (3), 227-238.

Fischer, M. & Leitenberg, H., (1986). Optimism and pessimism in elementary school aged children. *Child Development*, 57, 241-248.

- Helweg, L. M. (1995). Why it won't happen to me: A cross-cultural investigation of social comparison as a cause of the optimistic bias. **Dissertation Abstracts International**, **55**, 11-B, 5124.
- Ji, L. J., Zhang, Z., Osborne, E. & Guan, Y. (2004). Optimism across cultures: In response to the severe acute respiratory syndrome outbreak. **Asian Journal of Social Psychology**, **7** (1), 25-34.
- Kassinove, H. H. & Sukhodolsky, D. G. (1995). Optimism, pessimism and worry in Russian and American children and adolescents. **Journal of Social Behavior and Personality**, **10** (1), 157-168.
- Lee, Y. T. (1997). Are Americans more optimistic than Chinese? **Personality and Social Psychology Bulletin**, **23** (1), 32-40.
- Linley, P. A. & Joseph, S. (2004). The applied positive psychology: a new perspective for professional practice. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds), **Positive psychology in practice** (pp.3-12). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Peterson, C., (2000). The future of optimism. **American Psychologist**, **55** (1), 44-55.
- Peterson, C., & Bossio, L. M. (1991). **Health and optimism**. New York: Free Press,
- Scheier, M. F., & Carver, C. S., (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. **Health Psychology**, **4**, 219-247.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S., (1993). On the power of positive thinking: the benefits of being optimistic. **Psychological Science**, **2** (1), 26-30.
- Seegerstrom, S. C., Taylor, S. E., Kemeny, M. E., & Fahey, J. L. (1998). Optimism is associated with mood, coping, and immune change in response to stress. **Journal of Personality and Social Psychology**, **74**, 1646- 1655.
- Zhu, L. (2003). Optimism and well-being in American and Chinese college students samples: A cross-cultural short-term longitudinal study. **Dissertations Abstracts International**, **64**, 2-B, 994.



أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية

أ.د. عدنان يوسف العتوم
كلية الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الشارقة

د. محمد إبراهيم الخطيب
وزارة التربية والتعليم
الأردن

أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية

أ.د. عدنان يوسف العتوم
كلية الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الشارقة

د. محمد إبراهيم الخطيب
وزارة التربية والتعليم
الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات حل المشكلة في القدرة على حل المشكلات الرياضية والاجتماعية. وتم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة على (١٠٠) طالب. وفي ضوء نتائج اختبار الأشكال المتضمنة، تم اختيار (٦٠) طالباً لتمثيل عينة الدراسة، منهم (٣٠) طالباً معتمداً على المجال الإدراكي، و(٣٠) طالباً مستقلاً عن المجال الإدراكي. وتم توزيعهم عشوائياً على أربع مجموعات متساوية، إذ تم تدريب مجموعتين (مستقل عن المجال/معتمد على المجال) وفق استراتيجية التمثيل الفراغي البصري على المشكلات الرياضية، ومجموعتين (مستقل عن المجال/معتمد على المجال) وفق استراتيجية التعلم التعاوني على المشكلات الاجتماعية. وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي لحل المشكلات الرياضية والاجتماعية، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية ولصالح استراتيجية التمثيل الفراغي البصري ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية لصالح استراتيجية التعلم التعاوني. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختباري حل المشكلات الرياضية والاجتماعية البعدي تعزى للنمط المعرفي (مستقل عن المجال/معتمد على المجال) أو التفاعل بين النمط المعرفي واستراتيجيات حل المشكلة.

الكلمات المفتاحية: النمط المعرفي، استراتيجية التمثيل الفراغي البصري، استراتيجية التعلم الاجتماعي، مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية، علم النفس المعرفي.

The Effect of Cognitive Style and Training on Social Learning and Visual Spatial Representation Strategies on the Development of Mathematical and Social Problems Skills

Dr. Mohammad A. Al-Khateeb
Ministry of Education
Jordan

Prof. Adnan Y. Atoum
College of Graduate Studies & Research
University of Sharjah

Abstract

This study aimed at investigating the effect of cognitive style and social learning and visual spatial representation strategies on the development of mathematical and social problems. The researchers used the Group Embedded Figures Test on (100) male students. In light of the results, 60 students were selected (30 were field dependent, and the other 30 were field independent) and were randomly distributed into four equal groups. A 2x2 factorial design with two levels of cognitive styles and two levels of problems solving strategy. A pre and post test for solving mathematical and social problems was used on all four groups of the study.

The results of the study showed that there was a significant difference in student's scores for solving mathematical problems in favour of visual spatial representation strategy, and in student's scores of solving social problems in favour of cooperative learning strategy. In addition, there were no significant statistically differences in students scores on mathematical and social problems due to cognitive style (field dependent/field independent) or due to the interaction between the cognitive style and problem solving strategies.

Key words: cognitive style, social learning strategy, visual spatial representation strategy, mathematical and social problems skills, cognitive psychology.

أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية

أ.د. عدنان يوسف العتوم
كلية الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الشارقة

د. محمد إبراهيم الخطيب
وزارة التربية والتعليم
الأردن

مقدمة الدراسة

حظيت الدراسات التي تناولت ظاهرة الفروق الفردية باهتمام متزايد في البحوث التربوية والنفسية، وخاصة من جانب علماء النفس المعرفيين، حيث شغلت مساحة واسعة من الأدب التربوي الخاص بهذا المجال. وغدا البحث في الأنماط المعرفية واحدا من أخصب المجالات البحثية إذ تبنى الباحثون والمختصون في مجالات علم النفس تعريفات متعددة للأنماط المعرفية: فيعرف ويتكن ومور وجود انف و كوكس (Witkin, Moore, Goodenough & Cox, 1977) النمط المعرفي بأنه سمة شاملة تظهر في قدرات الفرد الإدراكية، وتعبّر عن طريقته الخاصة في التعامل مع المعلومات من حيث استقبالها وتميزها والاحتفاظ بها واستخدامها. ويشير ميسك (Messick, 1984) إلى أن الأنماط المعرفية هي الاختلافات في أساليب الإدراك والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم، فضلا عن الجوانب الوجدانية والاجتماعية مثل الميول والاتجاهات والقيم وطبيعة العلاقات الاجتماعية. ويعرف رايدنج وريز (Riding & Rayner, 1997) النمط المعرفي بأنه الأسلوب المفضل الذي يستخدمه الفرد في تنظيم المعلومات ومعالجتها، بحيث ينعكس في الطريقة التي يفكر من خلالها وفي سلوكه الاجتماعي.

وعلى الرغم من الكم الهائل من الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال الأنماط المعرفية، فإن هناك أسئلة واستفسارات كثيرة ما زالت قائمة، وتحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، منها على سبيل المثال ما هو أصل الأنماط المعرفية؟ هل تولد مع الشخص أم تتولد من الخبرة؟ وهل يمكن أن يولد الشخص بأنماط معرفية معينة؟ وهل هي قابلة للتغيير؟ وإذا كان الأمر كذلك فهل توجد جينات معينة لهذه الأنماط (Riding, 1997).

وفي هذا المجال فإن رايدنج (Riding, 1997) يرى أن للأنماط المعرفية أساسا فسيولوجيا وهي ثابتة نسبيا. ويؤكد رايدنج وكلاس ودوقلس (Riding, Glass & Douglas, 1993) أن الأنماط المعرفية على درجة من الاستقرار والثبات النسبي، إلا أن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى أن موضع الفرد على نمط الاعتماد على المجال الإدراكي والاستقلال عنه يمكن

أن يعدل بالتدريب من خلال بعض البرامج التربوية الخاصة (Witkin & Goodenough, 1981).

وتتصف الأنماط المعرفية بمجموعة من الخصائص يمكن إجمالها بالآتي (الشرقاوي، ٢٠٠٣؛ العتوم، ٢٠٠٤؛ Messik, 1984):

– تتعلق الأنماط المعرفية بشكل النشاط (Form) المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر مما ترتبط بمحتوى (Content) هذا النشاط. ولذلك تشير الأنماط المعرفية إلى الفروق الفردية في أسلوب وطريقة التفكير والإدراك لا فروقا في الكم بين الأفراد.

– تعد الأنماط المعرفية من الجوانب الأساسية في الشخصية، فهي لا تقتصر على الجانب المعرفي من الشخصية، بل تساهم بشكل فعال في تفسير السلوكيات المعرفية والاجتماعية والانفعالية منطلقة في ذلك من الفكر الجشثالتي الكلي.

– تتصف الأنماط المعرفية بالثبات النسبي في سلوك الأفراد مع مرور الزمن، لكن هذا لا يعني أنها غير قابلة للتغيير أو التعديل، ولكنها لا تتغير بسرعة أثناء حياة الفرد العادية، حيث هناك رؤى واضحة من قبل بعض المهتمين بالبحث في خصائص الأنماط المعرفية تشير إلى إمكانية تعديل الأنماط المعرفية للأفراد من خلال التدريب وفق برامج واستراتيجيات منظمة وموجهة.

– تعد الأنماط المعرفية أبعادا ثنائية القطب، وهذه الخاصية على درجة كبيرة من الأهمية وهذا ما يميزها عن الذكاء، حيث تتباين القدرات من أدنى مستوى إلى أعلى مستوى ممكن، أما الأنماط المعرفية فتكون غير محددة بنهاية لأنها تتعلق بقطبين، كل قطب له خصائصه المناقضة للآخر، ومع ذلك فإنه لا يوجد قطب أفضل من الآخر.

• يمكن قياس الأنماط المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية، وهذا يساعد على تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد التي تتأثر بها إجراءات القياس والتي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة.

ويعد ويتكن وزملاؤه بذلت جهود متعددة لتصنيف الأنماط المعرفية من أكبر المهتمين في هذا المجال. وقد عد كثير من الباحثين أن كثرة الأنماط المعرفية ناتج عن تعقيد مفاهيمها، والبعض الآخر ادعى أنها أشكال مختلفة لنفس الفكرة (Riding & Cheema, 1991). ومن الأنماط التي تم بحثها وتصنيفها إلى أبعاد: الاعتماد على المجال مقابل الاستقلال عن المجال، المتأمل مقابل المتسرع، التسوية مقابل الشحذ، المجازفة مقابل الحذر..... الخ.

ويعد بعد الاستقلال عن المجال مقابل الاعتماد على المجال الإدراكي Field – dependent و Field independent من أكثر الأنماط المعرفية التي نالت اهتمام الباحثين على الساحة العربية، حيث درست العلاقة بين هذا النمط وبين عدة متغيرات كالاختيار المهني ومفهوم الذات ومركز الضبط والذكاء والتحصيل والجنس وغيرها (الشرقاوي، ٢٠٠٣). ويرتبط هذا النمط

بالفروق الموجودة بين الأفراد في إدراك المواقف، وما تتضمنه هذه المواقف من تفاصيل. ويؤكد ويتكن (Witkin, et al, 1977) أن المستقل عن المجال الإدراكي يتميز بقدرة على الإدراك التحليلي، أي تحليل الموقف الإدراكي إلى عناصره وإدراك أجزاء أو عناصر ذلك الموقف بمعزل عن بقية الأجزاء أو العناصر الأخرى. أما المعتمد على المجال الإدراكي فهو الفرد الذي يتميز إدراكه للموقف بأنه إدراك يخضع بشكل واضح لتنظيم المجال. ويضيف الشرفاوي (٢٠٠٣) أن الاستقلال عن المجال هو قدرة الفرد على إدراك عناصر المجال بطريقة تحليلية وإدراك أجزائه بوصفها عناصر منفصلة ومستقلة عن بعض. أما الاعتماد على المجال فيتتميز بقدرة الفرد على إدراك الموضوع في تنظيم كلي شامل للمجال بحيث تظل أجزاء الأرضية غير واضحة للفرد.

وقد نشطت الدراسات والأبحاث لتوضيح خصائص النمط المعرفي، وأجمعت هذه الدراسات في معظمها على أن لكل نمط من النمطين خصائص وسمات تميزها عن النمط الآخر سواء فيما يتعلق بخصائص السلوك الاجتماعي، أو التفاعل مع البيئة، أو فيما يتعلق بالفروق المجردة بين النمطين في طرق الأداء في مواقف التعلم والتعليم، وأساليب التكيف الشخصي وغيرها من تلك الخصائص. ويشير العديد من الدراسات إلى أن المعتمدين على المجال الإدراكي أكثر اهتماما بالعلاقات الإنسانية وإقامة العلاقات الودية مع الآخرين، وأنهم بحاجة دائمة إلى تأييد الآخرين والتفاعل معهم، ويتسمون بالهدوء والود والتعاطف، وأنهم يدركون عناصر المجال بطريقة كلية شاملة تعتمد على تنظيم المجال، ولديهم قدرة متدنية على إدراك المواقف المعقدة معرفيا وتنظيمها، وأنهم لا يستطيعون تمييز ذواتهم عن الآخرين، وهم أقل تمركزا حول الذات، ولا تستهويهم القيم الفردية، ويميلون إلى دراسة العلوم الاجتماعية وإلى القيام بالمهام الاجتماعية كالعلاج النفسي والتمريض والعلاقات العامة. وبالمقابل فإن المستقلين عن المجال الإدراكي لا تعينهم العلاقات الإنسانية والاجتماعية بقدر كبير، ويميلون إلى العزلة عن الآخرين، ويتسمون بسرعة الغضب والتمرد، كما أنهم يدركون عناصر المجال بطريقة تحليلية، ويدركون أجزاء المجال على أنها عناصر منفصلة ومستقلة بعضها عن بعض. ولديهم قدرة عالية على إدراك المواقف المعقدة وتنظيمها مثل التفكير وحل المشكلات، ويستطيعون تمييز ذواتهم عن الآخرين، ولذلك فإن إطارهم المرجعي ذاتي، وهم أكثر تمركزا حول الذات وأكثر اهتماما بالمهام التي تعتمد على العمليات المجردة مثل التفكير، الإدراك... الخ، ويميلون إلى دراسة الموضوعات العلمية مثل الرياضيات والعلوم الطبية. (شريف، ١٩٨٢؛ Bonwell, 2001; Witkin, et al., 1977, Fritz, Stewart & Norwood, 2002; Endler, 2000).

الأنماط المعرفية وحل المشكلات: يعد نمط الاستقلال عن المجال/الاعتماد على المجال من أكثر الأنماط المعرفية اهتماما بدراسة حل المشكلات، إذ يشير ويتكن وزملاؤه (Witkin et

(al., 1977) إلى أن الطلاب المستقلين عن المجال يأخذون وقتاً أسرع في حلهم للمشكلات التي يواجهونها، بينما يستغرق المعتمدون على المجال وقتاً أطول في حلهم للمشكلات، وخصوصاً الغامضة منها. ويعزو كل من فرتز وستوارت ونورود (Fritz, Stewart & Norwood, 2002) ذلك إلى ما يتميز به المعتمدون على المجال من تدني قدرتهم على إدراك المواقف المعقدة وتحليلها، مما يجعلهم يعانون صعوبة عند التعامل مع المواقف المشكّلة، فيحتاجون وقتاً أطول لتنظيم هذه المواقف، لأن المعتمدين على المجال يحتاجون إلى تعليمات وتوجيهات أكثر وضوحاً في استراتيجيات حل المشكلة أكثر من المستقلين عن المجال الذين يمكن أن يكون أدائهم أفضل وأكثر قدرة على حل المشكلات بقليل من التوجيه. ويذكر الزيات (٢٠٠١) أن المستقلين عن المجال لديهم قدرة تحليلية عالية في مجال المشكلات ذات الطابع الرياضي، وبالمقابل فإن المعتمدين على المجال يتميزون بقدرة عالية في مجال حل المشكلات ذات الطابع الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين. وفيما يعتقد الشراوي (١٩٩٥) أنه لا توجد فروق واضحة في استراتيجيات حل المشكلة بين أداء المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال الإدراكي إذا ما تم تقديم مناهج حل المشكلات لهم بشكل تدريجي يتناسب مع مستويات النمو لديهم، فإن هناك عدداً من الباحثين يرون أن المستقلين عن المجال أكثر كفاءة في القدرة على حل المشكلات من المعتمدين على المجال، وأنهم يميلون إلى إدراك أنفسهم في مرحلة مبكرة لحل المشكلة، أي أنهم أكثر دقة في إدراك المواقف المعقدة. ويرون أن حل المشكلات شيء سهل ولديهم رغبة أكثر للتعلم باستخدام حل المشكلات (Antonieta & Gioletta, 1995).

ويعد حل المشكلات من العمليات العقلية العليا التي يتحدد على أساسها نجاح الفرد وكفاءته في التعامل مع مواقف الحياة اليومية. فقد يواجه الناس يومياً الكثير من المشكلات التي تتنوع تنوعاً كبيراً من حيث الصعوبة والأهمية وما تستثيره المشكلة من نشاط عقلي غالباً ما ينشد الناس حلولاً لها. فبينما تحتاج بعض المشكلات إلى نشاط عقلي بسيط، تحتاج بعض المشكلات الأخرى إلى عمليات غاية في الدقة والتعقيد. فحل المشكلات البسيطة ربما يعتمد أساساً على استرجاع المعلومات الصحيحة من الذاكرة الطويلة المدى، بينما تتطلب المشكلات الأكثر تعقيداً استراتيجيات للحل أكثر تعقيداً أو تشعباً (الزيات، ٢٠٠١).

وقد حاول كثير من علماء النفس الوقوف على مفهوم المشكلة ومفهوم حلها فعرّفها أورمود (Ormrod, 1995) بأنها عبارة عن موقف يحتاج إلى المعالجة والتجهيز، أو خبرة تبعث على الحيرة أو الإرباك يواجهها الفرد، وتتطلب منه اتخاذ القرارات بناءً على خطة حل. وعرّفها السيد (١٩٩٠) بأنها العائق الموجود في موقف ما ويحول هذا العائق بين الفرد والوصول إلى هدفه. ويرى منصور (١٩٩٣) أن حل المشكلة هو الاستراتيجية التي تصدر عن الفرد من أجل إزالة العائق والتخلص منه.

وتتجاوز المشكلة كونها عائق وإزالته حيث يشير اندرسون (Anderson, 1995) إلى أن موقف حل المشكلة هو موقف تفكير وتأمل يستحضر فيه الفرد خبراته السابقة، ويجري فيه الكثير من العمليات والمعالجات المعرفية المتعمقة للأبنية المعرفية التي تصبح نشطة وفي حالة تغير إلى أن يصل الفرد إلى الحل الذي يعيده إلى حالة من التوازن المعرفي. كما يؤكد قطامي (١٩٩٠) إلى أن أنصار اتجاه معالجة المعلومات يحاولون تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة انطلاقاً من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني وبين طرق برمجة الحاسبات وعملها، وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المتعلم.

استراتيجيات حل المشكلة: يرى بعض الباحثين أن الاستراتيجيات هي مجموعة القواعد العامة التي تعنى بوسائل تحقيق هدف ما (Maccini & Hughes, 2000) ويشير لي (Lee, 1992) إلى أن مفهوم إستراتيجية حل المشكلة ومفهوم سلوك حل المشكلة يستخدمان بالتبادل مع اية استجابة أو جزء من استجابة يتم ملاحظتها عند المفحوص أثناء حل المشكلة.

إن الاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلة تختلف باختلاف الأفراد وباختلاف المشكلات وباختلاف المرحلة التي يتم فيها تناول حل المشكلة. وقد أشارت الدراسات إلى العديد من استراتيجيات حل المشكلة ومنها الحل بالمحاولة والخطأ (Trial and Error solution)، واستراتيجيات الحل بالاستبصار (Insight Solution)، وإستراتيجية العصف الذهني (Brain Storming)، وإستراتيجية العمل العكسي (Working Back)، وإستراتيجية تحليل الوسائل والغايات (Means - Ends Analysis)، وإستراتيجية التجزئة (Fractionation)، وإستراتيجية الحذف (Elimination)، وإستراتيجية التعلم التعاوني (Cooperative Learning)، وإستراتيجية التمثيل الفراغي - البصري (Visual-Spatial Representation)، وإستراتيجية اتخاذ القرار (Decision Making) (رزق الله، ٢٠٠٢؛ العتوم، ٢٠٠٤؛ Sternberg, 2003؛ Hegarty, 1999؛ Carol, 1996).

حاول الباحثان استقراء الدراسات والأبحاث حول تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية والرياضية بما ينسجم وخصائص الأفراد المستقلين أو المعتمدين على المجال من مصادر بحثية متنوعة، ولكن لم يتوفر أية دراسات مباشرة تنطلق من محاولة تعديل خصائص النمط المعرفي (مستقل عن المجال/ معتمد على المجال) في معالجة وتنظيم المعلومات في جانب حل المشكلات الاجتماعية والرياضية من خلال التدريب عليها باستراتيجيات مثل التعلم التعاوني أو التمثيل الفراغي البصري أو غيرها، علماً بأن الباحثين في مجال الأنماط المعرفية قد أولوا الاستقلال عن المجال والاعتماد على المجال قدراً كبيراً من البحث والدراسة، وتم ربطه بكثير من المتغيرات كالسمات الشخصية والقدرات العقلية وحل المشكلات والتحصيل كدراسة ارينغتون (Arrington, 1989) التي درست العلاقة بين النمط المعرفي

(مستقل عن المجال / معتمد على المجال) والقدرة على حل المشكلات. وكشفت دراسة كل من الصمادي (١٩٩٢) ورواشده (١٩٩٣) وجود أثر دال إحصائياً لمتغير النمط المعرفي (الاستقلال عن المجال والاعتماد على المجال) في القدرة على حل المشكلات. وأظهرت دراسة داير (Dyer, 1996) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علامات الطلبة ذوي النمط المعرفي الخاص بالتذكر، كما أن غالبية الطلبة من الصفوف ١٠-١٢ من ذوي النمط المستقل عن المجال قد ازدادت قدرتهم على حل المشكلات بشكل أفضل من ذوي النمط المعتمد على المجال.

كما توصلت دراسات مولينا (Molina, 1998) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط المعرفي (مستقل عن المجال \ معتمد على المجال) وأداء الطلبة على حل المشكلات الجغرافية أي أن الأثر كان لنوع الطريقة وليس للنمط المعرفي. وفي دراسة أجرتها مارينا (Marinas, 1999) أشارت نتائجها إلى أن الأفراد المستقلين عن المجال الذين يتمتعون بقدرات فراغية عالية يستطيعون وبسهولة أن يربطوا التخيل البصري ببرمجية لوغو (Logo) مقارنة بالمعتمدين على المجال. وأجرى وليامز (Williams, 2001) دراسة أظهرت نتائجها أن أفراد عينة النمط المستقل عن المجال كان أداءهم أفضل، وذو دلالة إحصائية في حل المشكلات في بيئة التعلم الاستكشافي من المعتمد على المجال في حين أظهرت دراسة كل من لي واكسن ومينغ (Li, Xin & Ming, 2003) أنه لا يوجد أثر مهم ذو دلالة إحصائية للنمط المعرفي في حل المشكلات.

مشكلة الدراسة

لدى تتبع الأنماط المعرفية بشكل عام، وتتبع بعد الاستقلال عن المجال أو الاعتماد على المجال بشكل خاص، لوحظ أن لكل نمط معرفي خصائصه وسماته التي تميزه من النمط الآخر، سواء في الجانب المعرفي الشخصي للفرد أو الجانب الانفعالي. وأظهرت العديد من نتائج الدراسات أن نمط التفكير يميل إلى الثبات النفسي تبعاً للنمط المعرفي الذي ينتمي إليه (تفكير كلي للمعتمد على المجال أو تفكير تحليلي للمستقل عن المجال)، ومع ذلك فقد أشار بعض الباحثين أن هذا الثبات لا يعني أن خصائص هذه الأنماط غير قابلة للتعديل أو التغيير، بل يمكن تعديلها من خلال البرامج التربوية الموجهة، ولذلك فإن موضع الفرد على نمط الاعتماد على المجال أو الاستقلال عن المجال يمكن أن يتعدل بالتدريب من خلال تلك البرامج التربوية. ومن هنا فقد استندت الدراسة إلى هذه الرؤية في التساؤل عن إمكانية تغيير بعض خصائص النمط المعرفي من خلال التدريب على استراتيجيات حل المشكلات.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات حل المشكلة (التمثيل الفراغي - التعلم التعاوني) في تنمية وتحسين مهارات الأفراد (المعتمدين على المجال ذوي التفكير الكلي والمستقلين عن المجال ذوي التفكير التحليلي) من خلال حل المشكلات التي تواجههم، إذ تعد الدراسة الحالية اختباراً لقدرة المستقل عن المجال الإدراكي، الذي يفكر بطريقة تحليلية، والتي غالباً ما تنسجم بصورة أفضل مع حل المشكلات الرياضية في التعامل مع مشكلات اجتماعية لمعرفة احتمالية تعديل نمطه في التفكير من الأسلوب التحليلي إلى الأسلوب الكلي الشامل، وبالمقابل اختبار مدى قدرة الفرد المعتمد على المجال الإدراكي الذي يفكر بطريقة كلية، والتي غالباً ما تنسجم بصورة أفضل مع حل المشكلات الاجتماعية في التعامل مع مشكلات رياضية لمعرفة احتمالية تعديل نمطه في التفكير من النمط الكلي الشامل إلى النمط التحليلي. ومن الجدير بالإشارة أن الدراسة الحالية لا تهدف إلى تغيير النمط المعرفي، وإنما تهدف إلى محاولة تغيير بعض خصائص التفكير الكلي إلى التحليلي وبالعكس، لكل نمط من الأنماط المعرفية من خلال التدريب على استراتيجيات مخالفة لأسلوب تفكيره.

أسئلة الدراسة

من خلال ما سبق، فإن الدراسة الحالية حاولت الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية تعزى لمتغيري النمط المعرفي (مستقل عن المجال) معتمد على المجال) أو التدريب على استراتيجيات حل المشكلة (التمثيل الفراغي والتعلم التعاوني) أو التفاعل بينها؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغيري النمط المعرفي (مستقل عن المجال) معتمد على المجال) أو التدريب على استراتيجيات حل المشكلة (التمثيل الفراغي - والتعلم التعاوني) أو التفاعل بينها؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من كونها المحاولة الأولى في حدود علم الباحثين في التدريب على استراتيجيات حل المشكلة، بحيث يكون التدريب مغايراً لنمط تفكير الأفراد المعتمدين على المجال الإدراكي والمستقلين عنه. وتنبع أهمية الدراسة أيضاً من أن أكثر الدراسات التي تناولت النمط المعرفي قد ركزت على الكشف عن العلاقات الارتباطية مع بعض المتغيرات مثل السمات الشخصية، والقدرات العقلية، وحل المشكلات والتفكير الناقد... الخ في حين لم تتعرض أي من تلك الدراسات إلى تنمية مهارة حل المشكلات لدى المعتمدين على المجال

الإدراكي والمستقلين عن المجال الإدراكي من خلال تدريب المستقلين عن المجال على استراتيجيات حل المشكلات الاجتماعية ذات الطابع الكلي في التفكير وتدريب المعتمدين على المجال على استراتيجيات حل المشكلات الرياضية ذات الطابع التحليلي في التفكير. ومن جانب آخر ربما تفتح الدراسة الحالية آفاقاً جديدة للتربويين في مجال توظيف أساليب التعليم آخذين بعين الاعتبار خصائص الأفراد المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال، وتزداد أهمية الموضوع إذا أدركنا أن موضوع حل المشكلات أصبح هدفاً من أهداف التربية الحديثة في الوقت الحاضر، حيث من الممكن دمج آليات حل المشكلات التي تتطلب التفكير التحليلي والكلي لكل من المستقلين عن المجال الإدراكي والمعتمدين على المجال الإدراكي.

تعريف المصطلحات

ورد في الدراسة عدد من المصطلحات يمكن توضيحها كما يلي:

حل المشكلة الاجتماعية أو الرياضية: مجموعة من المهارات التي يؤديها الفرد بهدف إزالة العائق أمام الهدف والتخلص منه. ويعرف إجرائياً بمجموع العلامة الكلية التي يحصل عليها المشارك من خلال استجابته على اختبار حل المشكلة المعد من قبل الباحثين في المجال الرياضي أو الاجتماعي.

النمط المستقل عن المجال الإدراكي: قدرة الفرد على إدراك جزء من المجال ويعرف إجرائياً بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المشارك من خلال استجابته على اختبار الأشكال المتضمنة المعد لهذه الغاية.

استراتيجيات حل المشكلة: هي نمط الاستجابة التي يستخدمها المشارك عندما يقوم بنشاط حل المشكلة على استراتيجيات التمثيل الفراغي البصري والتعلم التعاوني المستخدمة والموضحة في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتباع الباحثان المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال تصميم قبلي بعدي لأربع مجموعات تجريبية خضعت للمعالجة (التدريب على حل المشكلات الاجتماعية والرياضية وفق إستراتيجية التعلم التعاوني والتمثيل الفراغي البصري).

عينات الدراسة

قام الباحثان بتطبيق اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجماعية) على طلبة الصف التاسع

الأساسي الذكور والبالغ عددهم (١٠٠) طالب، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة موزعين على ثلاث شعب. وفي ضوء نتائج الاختبار، تم اختيار (٦٠) طالبا لتمثيل عينة الدراسة منهم (٣٠) طالبا صنّف على أنه معتمد على المجال الإدراكي و(٣٠) طالبا صنّف على أنه مستقل عن المجال الإدراكي. واعتمد الباحثان في معيار التصنيف إلى (مستقل ومعتمد) بأخذ أعلى ٣٠٪ من الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات على اختبار الأشكال المتضمنة، حيث تم تصنيفهم على أنهم مستقلون وأدنى ٣٠٪ على أنهم معتمدون عن المجال. ثم تم توزيع كل مجموعة من المعتمدين والمستقلين على المجال عشوائيا على مجموعتين أيضا لأغراض التدريب على استراتيجيات الحل ليصبح لدينا أربع مجموعات حسب النمط المعرفي (مستقل - معتمد) ونوع إستراتيجية حل المشكلة (التمثيل الفراغي - التعلم تعاوني) كما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة تبعا للنمط المعرفي واستراتيجية حل المشكلات

المجموع الكلي	التعلم التعاوني	التمثيل الفراغي البصري	الإستراتيجية النمط
٣٠	١٥	١٥	مستقل عن المجال
٣٠	١٥	١٥	معتمد على المجال
٦٠	٣٠	٣٠	المجموع الكلي

أدوات الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة الحالية، تم استخدام الأدوات التالية :

أولا: اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجماعية) Group Embedded Figures Test (GEFT): يستخدم هذا الاختبار لقياس (الاستقلال عن المجال/ الاعتماد على المجال) وهو من إعداد وتكن واولتمان وراسكن (Witkin, Oltman & Raskin, 1971) وطوره إلى البيئة الأردنية عليان وعوض (١٩٨٦). ويتكون الاختبار (GEFT) من ثلاثة أقسام: يخصص القسم الأول للتدريب، ولا تدخل درجته في حساب الدرجة النهائية للمفحوص. ويتكون القسم الثاني من تسع فقرات وزمن إجراءاته خمس دقائق، وتدخل درجته في حساب الدرجة النهائية للمفحوص. أما القسم الثالث فيتكون من تسع فقرات، وهو مكافئ للقسم الثاني، وزمن إجراءاته خمس دقائق، وتدخل درجته في حساب الدرجة النهائية للمفحوص. وتمثل كل فقرة من فقرات الاختبار شكلا هندسيا معقدا، يتضمن بداخله شكلا هندسيا بسيطا بصورة مخفية. وتتطلب طريقة الإجابة من المفحوص أن يوضح حدود الشكل البسيط المتضمن في الشكل المعقد باستخدام قلم الرصاص.

صدق وثبات الاختبار

يتمتع الاختبار في صورته الأصلية بدلالات صدق وثبات مناسبة فبلغ معامل الصدق المحكي ٠,٨٢ بالنسبة للذكور و ٠,٦٣ بالنسبة للإناث، وقيمة معامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية على عينة من الذكور والإناث ٠,٨٢ (Witkin, et al, 1971). ولتحديد صدق الاختبار وثباته بصورته المعدلة للبيئة الأردنية، بلغ معامل الصدق التلازمي ٠,٥٠ ومعامل ثباته حسب الطريق النصفية ٠,٧٦ (عليان و عوض، ١٩٨٦). كما تم استخدام الاختبار من قبل العديد من الدراسات الأردنية في مراحل عمرية مختلفة، وأيدت هذه الدراسات صدق وثبات الاختبار ومنها دراسة الجابري (١٩٩٣) والصمادي (١٩٩٢) والنابلسي (١٩٩٥) ورواشده (١٩٩٣)، لذلك فقد تم استخدام الصورة الأردنية للمقياس دون تعديل.

ثانياً: اختبار حل المشكلات

١- اختبار حل المشكلات الاجتماعية: تم تطوير هذا الاختبار لقياس قدرة الطالب على حل المشكلات الاجتماعية. واستند تطوير الاختبار بالرجوع إلى بعض الدراسات السابقة في مجال حل المشكلات والاطلاع عليها، ومنها اختبار القدرة على حل المشكلات لشواشره (٢٠٠٤) وقائمة هبزر وبيترسون (Heppner & Peterson, 1982) لحل المشكلات.

وقد استقر الاختبار بصورته النهائية على ثمان وعشرين فقرة، جاءت على صورة مواقف ينطوي كل منها على مشكلة اجتماعية منبثقة من مواقف الحياة اليومية. وتمت صياغة ثلاثة بدائل لكل موقف من المواقف - إحدى هذه البدائل تدل على قدرة مرتفعة على حل المشكلة الاجتماعية، واحتسبت لها ثلاث درجات، والثانية تدل على قدرة متوسطة على حل المشكلة، واحتسبت لها درجتان، والثالثة تدل على قدرة متدنية على حل المشكلة، واحتسبت لها درجة واحدة، وقد رتب البدائل بشكل عشوائي. وتم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين الذين أجمع أكثر من ٨٠٪ منهم على صدق محتوى الاختبار بجميع فقراته مع بعض التعديلات اللغوية. كما تم حساب صدق البناء وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة الصف التاسع الأساسي (٣٠ طالباً) إذ تم حساب معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للاختبار، وكان ارتباط كل فقرة مع العلامة الكلية للاختبار أكثر من (٠,٢٥) ودالة إحصائياً.

وتم حساب قيمة معامل الثبات من خلال بيانات العينة الاستطلاعية حيث بلغت قيمته للمقياس الكلي (٠,٨٢) وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية من خلال استخدام معادلة سبيرمان-براون وبلغت قيمة معامل الثبات النصفية للاختبار ككل (٠,٧٧). وتم إجراء التحليلات الإحصائية المتعلقة بالتكافؤ القبلي لمجموعات الدراسة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية حسب الإستراتيجية والنمط المعرفي وكان هنالك بعض

الفروق الظاهرية ولكنها كانت غير دالة إحصائياً مما يقترح أفضلية استخدام تحليل التباين المصاحب لاحقاً.

ب - اختبار حل المشكلات الرياضية: تم تطوير هذا الاختبار من قبل الباحثين لقياس قدرة الطالب على حل المشكلات الرياضية. ويتضمن الاختبار ٣٤ مسألة رياضية وتعد بمثابة مشكلات للمفحوص وعليه التوصل إلى الحل الصحيح لكل مسألة. واستند تطوير هذا الاختبار إلى بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها: دراسة شواشره (٢٠٠٤) واختبار حل المشكلات الرياضية لهيجارتي وكوزفينكوف (Hegarty & Kozhevnikov, 1999) واختبار جاردرن (Garderen, 2003) لحل المشكلات والاختبار الدولي للرياضيات والعلوم (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٣). وتم التأكد من صدق الاختبار وثباته، فقد تم عرضه على ثمانية من المحكمين المتخصصين في أساليب تدريس الرياضيات والقياس والتقويم، وذوي الخبرة في تدريس الرياضيات واتفق أكثر من ٨٠٪ على صحة محتوى فقرات الاختبار. كما تم حساب دلالات صدق البناء على العينة الاستطلاعية السابقة في ضوء حساب ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للاختبار مع اعتبار معيار ان لا يقل الارتباط عن ٠,٢٠، وأن يكون دالاً إحصائياً. وقد نجحت ٢٠ فقرة فقط من خلال هذين المعيارين وفق إجراءات صدق البناء. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار إلى الفقرات الناجحة بالصدق (٢٠ فقرة) باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون حيث بلغ تقدير معامل الثبات (٠,٩٥). وبعد جميع هذه الإجراءات أصبح عدد فقرات المقياس بصورته النهائية مكوناً من ٢٠ فقرة فقط.

كما تم إجراء التحليلات الإحصائية المتعلقة بالتكافؤ القبلي لمجموعات الدراسة على اختبار حل المشكلات الرياضية حسب الإستراتيجية والنمط، وكان هنالك بعض الفروق الظاهرية، ولكنها غير دالة إحصائياً مما يقترح أفضلية استخدام تحليل التباين المصاحب لاحقاً.

ثالثاً: البرنامج التدريبي على إستراتيجية التعلم التعاوني والتمثيل الفراغي البصري: تحقيقاً لأغراض الدراسة المتمثلة في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية والرياضية لعينة الدراسة (المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال)، فقد اختار الباحثان تطوير برنامج تدريبي يركز على إستراتيجيتين في تدريب أفراد الدراسة عليهما، وهما إستراتيجية التعلم التعاوني وتمثل (البعد الاجتماعي) وإستراتيجية التمثيل الفراغي البصري وتمثل (البعد الرياضي).

أ. التدريب على إستراتيجية التعلم التعاوني Cooperative Learning Strategy: تقوم هذه الإستراتيجية على افتراض مؤداه أن التواصل الاجتماعي منحى مهم في الحياة العملية، وأن التعلم التعاوني سيساعد الطلبة على توليد الكثير من الافكار ومناقشتها بين المجموعات،

وبالتالي سيساعد على فهم أفضل للمشكلة، وتوليد حلول فعالة وإبداعية، حيث إن مشاركة عدد من الأفراد يتفاوتون في خبراتهم ومعرفتهم وقيمهم ووجهات نظرهم، يترتب عليها توليد عدد أكبر ومتنوع من الأفكار اللازمة لحل المشكلة. تهدف هذه الإستراتيجية بشكل عام إلى تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى الأفراد المشاركين من خلال التعامل مع مواقف اجتماعية تتطلب التفاعل والنقاش والتفكير الإبداعي لحل المشكلة. وقد اتبعت الإستراتيجية الخطوات الآتية:

- يقسم الطلبة إلى مجموعات تتألف من 5 أعضاء متباينين في مستوى التحصيل المدرسي.
- يطرح المعلم مشكلة محددة تثير اهتمام الطلبة، ويطلب من المجموعات تحديدها.
- يبدأ أعضاء كل مجموعة بالتعاون فيما بينهم لدراسة القضايا المتعلقة بالمشكلة وجمع المعلومات والفرضيات ووضع خطة الحل، ومن ثم البحث عن حلول تناسب وحجم المشكلة.

- لكل مجموعة قائد تختاره المجموعة لتنظيم الحوار بين الأعضاء.
وقد يحدد دور المعلم في الإستراتيجية بمراقبة تفاعل الطلبة في المجموعات وتوفير المساعدة والتوضيح حسب الحاجة، وتقديم الاستشارة للطلبة ليتحدى تفكيرهم بطرح الأسئلة المناسبة حول المشكلة المطروحة ويشجع التعاون. كما يوجه المعلم الطلبة إلى مصادر المعرفة، ويتعد عن تزويد الطلبة بالمعلومات الجاهزة. وبذلك فإن المعلم يمنح الطلبة فرصة الاعتماد على النفس، وتحمل المسؤولية اللازمة أثناء حل المشكلة. أما دور الطالب فتمثل بالتحري والاستقصاء لتحديد المشكلة وتعرف طبيعتها وجمع المعلومات عنها وصياغتها ومناقشة الآخرين بها والمشاركة في إيجاد الحل المناسب لها.

ب. التدريب على إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري Visual-Spatial Representation Strategy: تقوم هذه الإستراتيجية على مجموعة من الافتراضات تتمثل بأن التخيل البصري يقوم بدور هام في عملية تعلم الطالب، ويساعد على فهم المشكلة، وذلك من خلال تصور هذه المشكلة. كذلك فإن كل أنماط التصور تقوم بدور وظيفي في حل المشكلات الرياضية.

تهدف هذه الإستراتيجية إلى تنمية مهارة حل المشكلات الرياضية من خلال مساعدة الطلبة على زيادة خبراتهم في مجال حل مشكلات رياضية حياتية وواقعية، وتنمية التفكير التحليلي لدى الطلبة عن طريق استخدام التخيل البصري لعناصر المشكلة، وتوظيف التصور بأشكاله المختلفة.

وتتلخص خطواتها بما يلي:

- تقديم المشكلة للطلبة وإثارة أسئلة حول ما يعرف الطلبة عن الموضوع المطروح وما لا يعرفونه.

- فهم المشكلة ثم تعريفها وصياغتها من خلال تحديد الحالة الأساسية المعطاة للمشكلة (المعطيات) وتحديد الهدف (المطلوب).
 - وضع خطة للحل من خلال استخدام التمثيلات البصرية للعناصر المتضمنة في المشكلة.
 - تنفيذ الطالب حل المسألة و مراجعة الحل والتحقق منه.
- المواقف التدريبية: اشتملت المواقف التدريبية على (٩) مواقف في مجال حل المشكلات الاجتماعية و(٩) مواقف في مجال حل المشكلات الرياضية موزعة على (١٣) جلسة تدريبية لكل مجموعة في حل المشكلات الرياضية باستخدام إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري، و(١٣) جلسة تدريبية لكل مجموعة في حل المشكلات الرياضية باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

صدق محتوى المادة التدريبية

تم عرض المواقف التدريبية التي تنطوي على مشكلات رياضية واجتماعية على خمسة من المحكمين ممن يحملون درجات علمية في تخصصات علم النفس التربوي وأساليب تدريس الرياضيات والدراسات الاجتماعية، كما تم عرضه على اثنين من المشرفين التربويين المتخصصين في الدراسات الاجتماعية وتدريس الرياضيات، وعلى اثنين من المعلمين ذوي الخبرة في مجال تدريس الرياضيات والدراسات الاجتماعية. وطلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم على المادة التدريبية من حيث الأهداف والمحتوى والإجراءات ومناسبة عدد المواقف التدريبية المصممة لتحقيق أهداف الدراسة، ووضوح الصياغة اللغوية وسلامتها. وقد تم أخذ الملاحظات الواردة من المحكمين بعين الاعتبار وفق معيار محدد من خلال اتفاق ٨٠٪ فأكثر من المحكمين. وأجرى الباحثان التعديلات المناسبة إلى أن خرجت هذه المواقف التدريبية بصورتها النهائية.

إجراءات التطبيق

- لتحقيق غرض الدراسة تم القيام بالإجراءات الآتية:
- تم الحصول على كتاب رسمي من مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة من أجل تسهيل مهمة الباحثين في تطبيق الدراسة.
- تم تحديد أفراد الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي للذكور بالطريقة المتيسرة.
- تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة على أفراد الدراسة بهدف تصنيفهم إلى (مستقل/ معتمد) على المجال الإدراكي. حيث تم اختيار (٦٠) طالبا، منهم (٣٠) طالبا يمثلون النمط المستقل عن المجال الإدراكي، و(٣٠) طالبا يمثلون النمط المعتمد على المجال الإدراكي.
- تم توزيع أفراد الدراسة على ٤ مجموعات تجريبية ضمت كل مجموعة ١٥ طالبا، مجموعتان

صنفوا على أنهم مستقلون عن المجال الإدراكي، ومجموعتان صنفوا على أنهم معتمدون على المجال الإدراكي.

- تم تطوير اختبارين وتطبيقهما على عينة إستطلاعية (٣٠ طالبا) من خارج عينة الدراسة ومن نفس مجتمع الدراسة، للتحقق من صدق الإختبارين وثباتهما، ومدى ملاءمتهما لمستوى طلبة الصف التاسع (عينة الدراسة)، وكذلك لتقدير الزمن الذي يستغرقه كل اختبار عند تطبيقه.

- تم تطبيق الاختبارات القبليّة على أفراد المجموعات التجريبية الأربع، تم تصحيح نتائج الاختبارات.

- تم إعداد أنشطة ومواقف تدريبيّة على حل المشكلات الإجتماعية باستخدام إستراتيجية العمل في مجموعات، ومواقف تدريبيّة على حل المشكلات الرياضية باستخدام إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري، وذلك بعد أن تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين.

- قبل البدء بالتدرب على مواقف حل المشكلات الإجتماعية والرياضية التقى الباحثان بالمعلمين اللذين سينفذان التدريب على مجموعات الدراسة الأربع، وهما معلمان أحدهما متخصص في تدريس مبحث الرياضيات، ولديه خبرة طويلة متميزة ببناء على رأي المشرف التربوي، والمعلم الثاني متخصص في تدريس المواد الاجتماعية، ولديه أيضا خبرة طويلة ومتميزة، يهدف توضيح الجوانب المتعلقة بآلية التطبيق.

- قبل البدء بالتطبيق عقد الباحثان جلسة تجريبية مع كل مجموعة من مجموعات الدراسة الأربع، ووضحا خلالها للمتدربين أغراض الدراسة وآلية التطبيق المستخدمة.

- قام معلم الرياضيات بتطبيق المادة التدريبيّة المتعلقة بالمشكلات الرياضية وفق إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري على مجموعتي التجربة، ضمت كل منهما ١٥ طالبا معتمدا على المجال و ١٥ طالبا مستقلا عن المجال.

- قام معلم الدراسات الاجتماعية بتطبيق المادة التدريبيّة المتعلقة بالمشكلات الاجتماعية وفق إستراتيجية العمل في مجموعات على مجموعتين ضمت كل مجموعة منهما ١٥ طالبا معتمدا على المجال و ١٥ طالبا مستقلا عن المجال.

- طبق الاختبار البعدي على المجموعات التجريبية الأربع بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

- تم تفرغ البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، والخروج بنتائج الدراسة ومناقشتها.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة عمد الباحثان إلى استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات

المعيارية، وتحليل التباين الثنائي المصاحب للتخلص من أثر الفروق الفردية وإن لم تكن دالة إحصائياً.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية تعزى لمتغير النمط المعرفي (مستقل عن المجال/معتمد على المجال) أو التدريب على إستراتيجيات حل المشكلة (التمثيل الفراغي - والتعلم التعاوني) أو التفاعل بينهما؟"، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية حسب الإستراتيجية (التمثيل الفراغي البصري والتعلم التعاوني) والنمط المعرفي (مستقل عن المجال/معتمد على المجال) والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية القبلي والبعدي حسب الاستراتيجية والنمط المعرفي

الإستراتيجية النمط المعرفي	الكلبي		التعلم التعاوني		تمثيل فراغي	
	رياضي قبلي	رياضي بعدي	رياضي قبلي	رياضي بعدي	رياضي قبلي	رياضي بعدي
مستقل عن المجال	المتوسط	٨,٢٠	١٠,٧٣	٦,٢٧	٧,٤٧	٧,٢٣
	الانحراف	٢,١٧٨	٢,٢٨٢	١,٩٨١	٢,٤٧٥	٢,٢٦٩
معتمد على المجال	المتوسط	٥,٠٧	٧,٦٧	٤,٩٣	٥,٩٣	٥,٠٠
	الانحراف	١,٩٤٤	٢,١٩٣	١,٨٧٠	٢,١٥٤	١,٨٧٥
الكلبي	المتوسط	٦,٦٣	٩,٢٠	٥,٦٠	٦,٧٠	٦,١٢
	الانحراف	٢,٥٨٠	٢,٦٩٦	٢,٠١٠	٢,٤٠٩	٢,٣٥١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك فرقا بين متوسط درجات أفراد الدراسة على اختبار حل المشكلات الرياضية البعدي لصالح المستقلين عن المجال حيث بلغ المتوسط الحسابي (٩,١٠) وانحراف معياري (٢,٨٧)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعتمدين على المجال (٦,٨٠) وانحراف معياري (٢,٣١)، كما يلاحظ ان الذين تدرّبوا على إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري قد تفوقوا على الذين تدرّبوا على إستراتيجية التعلم الاجتماعي حيث بلغ متوسط درجات إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري على اختيار حل المشكلات الرياضية البعدي (٩,٢٠) وانحراف معياري (٢,٧٠)، وهي أعلى من متوسط درجات إستراتيجية التعلم التعاوني (٧,٠٦) وانحراف معياري (٢,٨٣). ولاختبار الدلالة الإحصائية لبيان

الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب أو المغاير (Two Way Ancova) حسب الإستراتيجية (التمثيل الفراغي البصري والتعلم التعاوني) والنمط المعرفي (مستقل عن المجال/ معتمد على المجال) بوصفها متغيرات مستقلة والتفاعل بينهما على اختبار حل المشكلات الرياضية البعدي بوصفه عاملاً تابعاً، واعتبار درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية القبلي بوصفه عاملاً مصاحباً والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)

تحليل التباين الثنائي المصاحب لدرجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية البعدي حسب الإستراتيجية والنمط المعرفي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المصاحب (القبلي)	١٢٩,٠٩٧	١	١٢٩,٠٩٧	٥٠,٢٨٥	٠,٠٠١
النمط	٣,٢٣٩	١	٣,٢٣٩	١,١٧٣	٠,٢٨٢
الإستراتيجية	٣٩,٧٠٢	١	٣٩,٧٠٢	١٤,٢٨١	٠,٠٠١
النمط X الإستراتيجية	٠,٠٤٥	١	٠,٠٤٥	٠,٠١٦	٠,٨٩٩
الخطأ	١٥١,٨٣٦	٥٥	٢,٧٦١		
المجموع	٤٧٢,٨٥٠	٥٩			

يلاحظ من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية البعدي تعزى للنمط المعرفي (مستقل عن المجال - معتمد على المجال) حيث بلغت قيمة $F(1, 173)$. كما تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية البعدي تعزى للإستراتيجية حيث بلغت قيمة $F(1, 173)$. وقد جاءت الفروق لصالح إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري. كما اشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0,05)$ في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية البعدي، تعزى لأثر التفاعل بين النمط المعرفي والإستراتيجية حيث بلغت قيمة $F(0, 016)$.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

لإجابة عن السؤال الثاني "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية تعزى لمتغيري النمط المعرفي (مستقل عن المجال/ معتمد على المجال) أو إستراتيجيات حل المشكلة (التمثيل الفراغي - والتعلم التعاوني) أو التفاعل بينهما؟"، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية حسب النمط المعرفي (مستقل عن المجال/ معتمد

على المجال) والإستراتيجية (التمثيل الفراغي والتعلم التعاوني) في اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية القبلي والبعدي حسب الاستراتيجية والنمط المعرفي

الإستراتيجية النمط المعرفي		تمثيل فراغي		التعلم التعاوني		الكلبي	
مستقل عن المجال	المتوسط	اجتماعي قبلي	اجتماعي بعدي	اجتماعي قبلي	اجتماعي بعدي	اجتماعي قبلي	اجتماعي بعدي
مستقل عن المجال	٦٣,٨٧	٦٦,٤٠	٦٤,٩٣	٧١,٣٣	٦٤,٤٠	٦٨,٨٧	٦٤,٤٠
الانحراف	٧,٩٣٦	٦,٤٧٩	٩,٦٣٢	٦,٧١٥	٨,٦٨٨	٦,٩٥٢	٨,٦٨٨
معتمد على المجال	٦٣,٠٧	٦٦,٣٣	٦٦,٠٠	٧٣,٢٠	٦٤,٥٣	٦٩,٧٧	٦٤,٥٣
الانحراف	٨,٤٣٩	٥,٥٢٥	٦,٦٤٤	٤,٠٢١	٧,٦١٠	٥,٨٩٤	٧,٦١٠
الكلبي	٦٣,٤٧	٦٦,٣٧	٦٥,٤٧	٧٢,٢٧	٦٤,٤٧	٦٩,٢٢	٦٤,٤٧
الانحراف	٨,٠٥٩	٥,٩١٦	٨,١٤٨	٥,٥٢١	٨,٠٩٨	٦,٤٠٦	٨,٠٩٨

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن متوسط أداء أفراد المعتمدين على المجال على اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي كان أعلى من متوسط أداء أفراد المستقلين عن المجال، فبلغ متوسط أداء المعتمدين على المجال (٦٩,٧٧) وانحراف معياري (٥,٨٩)، في حين بلغ متوسط أداء المستقلين عن المجال (٨٦,٨٧) وانحراف معياري (٦,٩٥). وهذا يعني وجود فرق بسيط في متوسط درجات أفراد الدراسة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي يميل لصالح المجموعة التي تدرت في ضوء استراتيجية التعلم التعاوني، حيث بلغ متوسط أداء مجموعة التعلم التعاوني (٢٧,٧٢) وانحراف معياري (٥,٥٢) وهو أعلى من متوسط أداء المجموعة التي تدرت على استراتيجية التمثيل الفراغي البصري (٦٦,٣٧) وانحراف معياري (٥,٩٢).

ولاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two Way Ancova) حسب الاستراتيجية (التمثيل الفراغي البصري والتعلم التعاوني) والنمط المعرفي (مستقل عن المجال/ معتمد على المجال) بوصفها متغيرات مستقلة والتفاعل بينها على اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي بوصفها عاملا تابعا ودرجات اختبار حل المشكلات الاجتماعية القبلي بوصفها عاملا مصاحبا، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)

تحليل التباين الثنائي المصاحب لدرجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي حسب الإستراتيجية والنمط المعرفي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المصاحب (القبلي)	١٤٧٠,٨٦٧	١	١٤٧٠,٨٦٧	٢٠١,٣٣٩	٠,٠٠٠
النمط المعرفي	١٠,٠١٢	١	١٠,٠١٢	١,٣٧٠	٠,٢٤٧
الإستراتيجية	٣١٩,٩٧٤	١	٣١٩,٩٧٤	٤٣,٧٩٩	٠,٠٠٠
النمط X الإستراتيجية	٢,٢٢٣	١	٢,٢٢٣	٠,٣٠٤	٠,٥٨٣
الخطأ	٤٠١,٧٩٩	٥٥	٧,٣٠٥		
المجموع	٢٤٢٠,٩٨٣	٥٩			

يتبين من الجدول رقم (٥) ما يلي:

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=٠,٠٥) في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي تعزى لأثر النمط المعرفي (مستقل عن المجال/ معتمد على المجال) حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (١,٣٧٠) في اختبار حل المشكلات البعدي.

— وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=٠,٠٥) في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي تعزى لأثر الإستراتيجية، فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (٤٣,٨٠) وقد جاءت هذه الفروق لصالح استراتيجية التعلم التعاوني.

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=٠,٠٥) بين درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي تعزى لأثر التفاعل بين النمط المعرفي والإستراتيجية فقد بلغت قيمة ف المحسوبة (٠,٣٠٤).

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد الدراسة المستقلين عن المجال الإدراكي ومتوسط أداء أفراد الدراسة المعتمدين على المجال الإدراكي على اختبار حل المشكلات الرياضية البعدي. وهذا يعني أن المستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال لهما القدرة على حل المشكلات الرياضية، وأن اختلفت طريقة التفكير في حل المشكلة لكلا النمطين، إذ أشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط المعرفي على حل المشكلة بين أداء المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال إذا ما تم تقديم مفاهيم حل المشكلات لهم بشكل تدريجي يتناسب مع مستويات النمو لديهم (الشرقاوي، ١٩٩٥). وعلى هذا

فإن هذه النتيجة تعزى إلى أن أفراد الدراسة المستقلين والمعتمدين على المجال قد تعرضوا لمستوى من التدريب على حل المشكلة يتناسب مع مستويات نموهم المعرفي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من لي وإكسن ومنغ (Li, Xin & Ming, 2003) وفلكسر وروبرغ (Flexer & Roberge, 1986) ومولينا (Molina, 1998) والتي كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للنمط المعرفي (مستقل عن المجال/معتمد على المجال) في حل المشكلات، في حين جاءت هذه النتيجة متعارضة مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة اندرسون (Anderson, 1995) ودراسة وليامز (Williams, 2001) ودراسة داير (Dyer, 1996) التي أظهرت نتائجها تفوق النمط المعرفي المستقل عن المجال الإدراكي على النمط المعرفي المعتمد على المجال في حل المشكلات. ويعزو الباحثان تباين نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المشار إليها، إلى أن المشكلات التي استخدمت في الدراسات السابقة تختلف في طبيعتها عن المشكلات المستخدمة في الدراسة الحالية. أما فيما يتعلق بالنتيجة التي توصلت إليها الدراسة في الجزء الثاني من السؤال الخاص بمتغير الإستراتيجية التي تم تدريب أفراد الدراسة عليها فقد أظهرت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري، فقد تبين وجود أثر ملموس للتدريب على الاستراتيجية في حل المشكلات الرياضية. وتعني هذه النتيجة أن إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري التي تم استخدامها في حل المشكلات الرياضية كانت ناجحة ومنسجمة مع حل المشكلات الرياضية لأفراد الدراسة أكثر من إستراتيجية التعلم التعاوني. وبالرجوع إلى الأدب التربوي في هذا المجال فإنه يتفق مع كثير من الباحثين على أن إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري لها أهميتها في حل المشكلات الرياضية (Hegarty & Kozhenvikov, 1999). ويذكر جاردرن (Garderen, 2003) أن كل أنماط التصور تقوم بدور وظيفي في حل المشكلة الرياضية من خلال تحليل الموقف وإعادة بنائه بطريقة جديدة مما يؤدي إلى تنمية التفكير التحليلي. ومن هنا يمكن القول إن التدريب على إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري كان فعالا في حل المشكلات الرياضية، مما أدى إلى انعكاسه إيجابيا على تحسين مهارات الطلبة في حل المشكلات الرياضية، وتنمية قدراتهم في التعامل مع المشكلات الرياضية المعروضة. كما يبدو بشكل واضح أن التدريب الذي تلقاه أفراد الدراسة المستقلون عن المجال والمعتمدون على المجال من خلال هذه الإستراتيجية كان له أثر واضح في تحسين وتطوير مهارات الطلبة في حل المشكلات الرياضية. وتنسجم هذه النتيجة في هذا المجال مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات والتي أظهرت أن التدريب على حل المشكلات بشكل عام عمل على تحسين فعالية حل المشكلات، وأن الطلبة الذين لديهم مهارات متدنية قد استفادوا كثيرا من التدريب على حل المشكلات وتحسنت مهاراتهم في حل المشكلات الرياضية. وظهرت هذه النتيجة في دراسة ليفن (Levin, 1987) وفيزا (Vissa, 1985) وزواوي (1992).

وفيما يتعلق بالجزء الثالث من نتيجة السؤال الأول أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الرياضية تعزى للتفاعل بين النمط المعرفي (مستقل عن المجال/معتمد على المجال) وإستراتيجية التمثيل الفراغي البصري في حل المشكلات الرياضية، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن الأنماط المعرفية تتميز بالثبات النسبي وأنها لا تتغير بسرعة أثناء حياة الفرد العادية، وهذا ما أشار إليه ويتكن وآخرون (Witkin et al., 1977). ويؤكد السيد (١٩٨٩) أن التدريب لتغيير خصائص النمط المعرفي حسب تباين متغير الإستراتيجية يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين. ومن هنا فإنه يمكن الاستنتاج بأن ما يتميز به المستقلون عن المجال والمعتمدون على المجال من خصائص وسمات يحتاج تعديلها إلى وقت طويل وتدريب أطول مما تم استخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني أشارت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء أفراد الدراسة المستقلين عن المجال على اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي، ومتوسط أداء أفراد الدراسة المعتمدين على المجال على الاختبار البعدي، وتدل هذه النتيجة على أن المستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال لهما نفس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ان المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال قد تعرضوا لمستوى من التدريب على حل المشكلات الاجتماعية يتناسب مع مستويات نموهم المعرفي وإن اختلفت طريقة التفكير في حل المشكلات لدى الطرفين (تحليلي/كلي).

ومع عدم توافر دراسات تقارن بين درجات حل المشكلة الاجتماعية حسب النمط المعرفي، فإن هذه النتيجة قد اتفقت مع ما توصلت إليه بعض الدراسات في مجال حل المشكلات العامة كدراسة مولينا (Molina, 1998) ودراسة لي و إكسن ومنغ (Li, Xin, & Ming, 2003) ودراسة فلكسر وروبيرج (Flexer & Roberg, 1986) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنمط المعرفي (مستقل/معتمد على المجال) في حل المشكلات بشكل عام. في حين لم تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات أخرى كدراسة وليامز (Williams, 2001) ودراسة رواشدة (١٩٩٣) حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال في حل المشكلات لصالح المستقلين عن المجال. ويعزو الباحثان سبب تباين نتائج هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية، إلى أن المشكلات التي استخدمت في الدراسات السابقة تختلف في طبيعتها عن المشكلات المستخدمة في الدراسة الحالية، وربما يعود كذلك إلى اختلاف نوع الاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات في الدراسة السابقة عنها في الدراسة الحالية. ومع أن نتيجة الدراسة الحالية لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين

المعتمدين على المجال والمستقلين عن المجال في مجال حل المشكلات الاجتماعية. وفيما يتعلق بالجزء الثاني من السؤال، أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية لصالح استراتيجية التعلم التعاوني، حيث توضح النتيجة أن هناك أثرا ملموسا للتدريب على الإستراتيجية في حل المشكلات الاجتماعية. وأن دل ذلك على شئ فإنما يدل على أن استراتيجية التعلم التعاوني التي تم استخدامها في حل المشكلات الاجتماعية كانت فعالة ومنسجمة مع طبيعة المشكلات الاجتماعية بصورة أفضل من إستراتيجية التمثيل الفراغي البصري.

وفي جانب آخر يبدو من الواضح أن التدريب الذي تلقاه المعتمدون على المجال والمستقلون عن المجال في ضوء هذه الإستراتيجية قد أدى إلى تحسن واضح في تنمية مهاراتهم في حل المشكلات الاجتماعية، واكتسبوا مهارات التواصل الاجتماعي، وبنوا علاقات اجتماعية قوية مع زملائهم، وأن هذه الإستراتيجية قد زادت من قدراتهم على اقتراح حلول مناسبة للمشكلات المطروحة. ونمت لديهم العمل التعاوني في حل المشكلات. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي أظهرت أن التدريب قد أدى إلى تحسين مهارات حل المشكلات لديهم، وأن الطلبة الذين لديهم مهارات متدنية في حل المشكلات الاجتماعية قد استفادوا من التدريب كما في دراسات ليفن (Levin, 1987) وفيزا (Vissa, 1985) وزواوي (1992).

أما فيما يتعلق بالجزء الثالث من نتيجة هذا السؤال، فقد كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) في درجات الطلبة على اختبار حل المشكلات الاجتماعية البعدي تعزى للتفاعل بين النمط المعرفي (مستقل عن المجال/معتمد على المجال) واستراتيجية حل المشكلة (التعلم التعاوني/التمثيل الفراغي البصري).

إن ما توصلت إليه الدراسة الحالية في هذا الجزء يتفق مع معظم الدراسات التي تم بحثها في مجال الأنماط المعرفية، والتي أشارت إلى أن الأفراد بصفة عامة يميلون إلى الثبات النسبي تبعا للنمط المعرفي الذي ينتمون إليه (تحليلي، كلي)، فأكد وتكن (Witkin, et al., 1977) أن النمط المعرفي (المستقل عن المجال والمعتمد على المجال) ثابت نسبيا مع الزمن. ويبدو أن هذا ينسحب بطبيعة الحال على الخصائص التي تميز المستقلين عن المجال والمعتمدين على المجال. ومن هنا وكما هو الحال في السؤال الأول فإن محاولة تعديل خصائص تفكير النمط المعرفي في ضوء متغير الإستراتيجية ربما تحتاج إلى تدريب الأفراد لمدة زمنية أطول مما استغرقتة الدراسة الحالية مع أفراد الدراسة.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يقترح الباحثان التوصيات الآتية:

- إجراء المزيد من الدراسات على عينات عمرية مختلفة من الجنسين لمعرفة أثر متغير الجنس والعمر أو المرحلة في التأثير على مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية في ضوء التفاعل مع التدريب على استراتيجيات حل المشكلة والنمط المعرفي.
- إجراء المزيد من الدراسات على أنماط معرفية أخرى لبيان مدى اتساق النتائج أو تعارضها في ظل عدم وجود أثر للنمط المعرفي (مستقل - معتمد) على مهارات حل المشكلات الاجتماعية والرياضية.

المراجع

- الجابري، عبد الكريم (١٩٩٣). العلاقة بين مركز الضبط والجنس والنمط المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.
- رزق الله، رندا (٢٠٠٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى عينة من طلبة الصف الاول الثانوي. رسالة ماجستير، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- رواشدة، إبراهيم (١٩٩٣). أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعلم طلبة الصف الثامن الاساسي المعرفة العلمية لمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وحل المشكلة. رسالة دكتوراه، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- زواوي، رنا (١٩٩٢). أثر الارشاد الجمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض التوتر. رسالة ماجستير، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن.
- الزيات، فتحي (٢٠٠١). علم النفس المعرفي. دراسات وبحوث. (الجزء الأول). مصر دار النشر للجامعات.
- السيد، صالح (١٩٨٩). استخدام الاختبار الجمعي للأشكال المتداخلة لقياس مدى الاعتماد على الاستقلالية عن المجال كنمط معرفي. مجلة علم النفس، (٩)، ٦٧-٩٥.
- السيد، عبد الحميد (١٩٩٠). علم النفس العام. القاهرة: مكتبة غريب.
- الشرقاوي، أنور (١٩٩٥). الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية القاهرة. القاهرة: الانجلو المصرية.
- الشرقاوي، أنور (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة مكتبة الانجلو المصرية.
- شريف، نادية (١٩٨٢). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. مجلة عالم الفكر، ١٣ (٢)، ١٠٩-١٣٤.
- شواشرة، عاطف (٢٠٠٤). اختبار نموذج سببي للقدرة على حل المشكلات. رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

الصمادي، عبد الله (١٩٩٢). أثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الحميد، شاعر (١٩٩٩). علاقة الاعتماد والاستقلال عن المجال بالإبداع. مجلة علم النفس. (٥٢)، ٩٠-١٢٨.

العتوم، عدنان (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان الأردن: دار المسيرة. قطامي، يوسف (١٩٩٠). تفكير الأطفال تطوره وطرق تعلمه. عمان، الأردن: الأهلية للنشر والتوزيع.

عليان، خليل. وعوض، عزت (١٩٨٦). اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) باللغة العربية. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن: وحدة الاختبارات والمقاييس.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٣). الاختبار الدولي للرياضيات والعلوم، (أدلة إرشادية في الرياضيات). عمان-الأردن: المؤلف.

منصور، علي (١٩٩٣). علم النفس التربوي. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

النابلسي، رانية (١٩٩٥). أثر التدريب على اختبار الأشكال المتضمنة الجماعي في الأسلوب المعرفي. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Anderson, J. (1995). **Cognitive psychology and its Implication** (4th Eds). Freeman and company, New York.

Antonietti, A. & Gioletta, M. (1995). Individual differences in analogical problem solving. **Personality and individual Differences**. 18 (5), 611-619.

Arrington, H (1989). An investigation of the relationships between cognitive style, visualization, and problem-solving in eighth-grade males and females. **ProQuest-Dissertation Abstracts, AAC 8814441**.

Bonwell, C (2001). Creating excitement in the classroom, UIUC teaching Retrieved on 2/12/2004 From the world wide web : <http://www.cas.uiuc.edu>. For the most current information.

Carol, G (1996). **Successful problem solving techniques**. NY Creative publication. Inc.

Dyer, J. (1996). Effects of teaching approach on achievement, retention, and problem solving ability of Illinois agricultural education students with varying learning styles. **ProQuest-Dissertation Abstract AAC 9543575**.

Endler, N. (2000). The interface between personality and cognition. **European Journal of Personality**, 14 (5), 377-339.

Flexer, B. & Roberge, J. (1986). IQ, Field dependence-independence and the development of formal operational thought. **Journal of General Psychology**. 103, (G), 115-125.

- Fritz, R. Stewart, B & Norwood, M. (2002) Comparison of field- dependence cognitive styles of professionals in purchasing and consumer service and secondary marketing education students, with implications for workforce development. **Journal of Career and Technical Education**. **18** (2), 1-16.
- Garderen, D. (2003). **Visual imaging and mathematical work problem solving by students of varying abilities**. (DAI-A 63/04,p.1303).
- Hegarty, M & Kozhevnikov, M. (1999). Types of visual-spatial Representations and Mathematical problem solving. **Journal of Educational Psychology**. **91**(4), 684-689.
- Heppner, P. & Petersen, c. (1982). The Development and implications of personal problem solving inventory. **Journal of Counseling and Psychology**. **29** (1), 66-75.
- Lee, J. (1992). **Problem solving strategies of different types of gifted student's on three Types of problems**. Doctoral dissertation university of Jeorgia, Abell and Howell information company.
- Levin, K. (1987). The relationship between method of teaching computer programming and improvement in problem-solving skills. **AAC 8716089 ProQuest-Dissertation Abstracts**.
- Li, J. Xin, W. & Ming, Z. (2003). Field dependent-independent cognitive style in solving dynamics problems. **Psychological reports**. **92** (3), 867.
- Maccini, P. & Hughes, C. (2000). **Effects of problem solving strategy on the introductory Algebra performance of secondary students with learning disabilities**. Research and practice Disabilities. Retrieved on: 4/9/2005 From the world wide web: <http://www.Ebscohost.html.com>.
- Marinas, C. (1999). A study of mathematical using concepts in a logo environment using mapping activities with education majors of differing cognitive styles (problem-solving). **ProQuest-Dissertation Abstracts AAC9922663**.
- Messick, S. (1984). The nature of Cognitive style Problems and Promise in educational Practice. **Journal of Educational Psychology**. **19** (2), 59-74.
- Molina, L. (1998). The influence of field dependence on high school students problem-solving performance in a computer based Geographic learning activity. **ProQuest - Dissertation Abstracts AAC9801256**.
- Ormrod, J. (1995). **Educational psychology: Principles and applications**. Ohio, Merrill, and emprint of Prentice hall.
- Riding, R. (1997). On the nature of the cognitive style. **Educational Psychology**. **17** (1,2), 29-50.

- Riding, R & Cheema, J. (1991). Cognitive style: an overview and iteration, **Educational Psychology**, 11 (3-4), 193-215.
- Riding, R & Rayner, S. (1997). Towards a categorization of cognitive style and learning style. **Educational Psychology**, 17 (1,2), 5-29.
- Riding, R. Glass, A. & Douglas, G. (1993). Individual differences in thinking. Cognitive and neurophysiological perspectives. Special issues : Thinking. **Educational Psychology**, 13 (3&4), 267-279.
- Sternberg, R (2003). **Cognitive psychology**. (3rd ed.). Wadsworth, Australia: Thomson.
- Vissa, M. (1985). Inductive pattern search problems for seventh & eighth graders: A study of skills and processes. **Dissertation Abstract International**. 45 (8).
- Williams, M. (2001). The effects of conceptual model provision and cognitive style on problem-solving Performance of Learners engaged in an exploratory learning environment. **ProQuest-Dissertation Abstracts AAC3009545**.
- Witkin, H & Goodenough, D. (1981). **Field dependence & independence cognitive styles : Essence and origins**. New York. International universities press.
- Witkin, H. Moore, C. Goodenough, D. & Cox, P. (1977). Field dependent and field _ independent cognitive styles and their educational implications. **Review of Educational Research**, 47 (1), 1-64.
- Witkin, H. Oltman, P. & Raskin, E. (1971). **A manual for the embedded figures tests**. NY: Consulting psychological press. Inc.

الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات

د. كاشف نايف زايد
قسم التربية الرياضية
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات

د. كاشف نايف زايد

قسم التربية الرياضية

كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية العاملين بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، كما وهدفت الدراسة أيضاً إلى تعرف أثر بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية) على مستوى الرضا الوظيفي. ولتحقيق أغراض هذه الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس للرضا الوظيفي يتألف من أربعة أبعاد وتم تطبيقه على عينة عشوائية تألفت من ١٣١ معلماً ومعلمة للتربية البدنية بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، ولتحليل النتائج استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة. وأظهرت النتائج أن ٣٦٪ من أفراد عينة الدراسة لديهم مستويات جيدة من الرضا الوظيفي بصورة عامة، في حين أن ٤٤٪ لديهم مستويات منخفضة، و٢٠٪ منهم ليسوا راضين وظيفياً، وأظهرت النتائج أيضاً أن أكثر عوامل الرضا الوظيفي تأثيراً هو العامل المتعلق بالعائد المالي للوظيفة. وكشفت النتائج أيضاً أن أفراد عينة الدراسة ذوي سنوات الخبرة الأقل يظهرون مستويات رضا أعلى من أقرانهم ذوي سنوات الخبرة الأكثر، كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة البكالوريوس وحملة الدبلوم، وذلك لصالح حملة البكالوريوس، وبينت النتائج أن أفراد العينة من المتزوجين لديهم مستويات رضا وظيفي أقل من أقرانهم غير المتزوجين، في حين لم تظهر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، التربية الرياضية، معلمي التربية الرياضية.

Omani Physical Educators' Job Satisfaction and its Relationship with Selected Variables

Dr. Kashef N. Zayed
Dept of Physical Education
Sultan Qaboos University

Abstract

The current study aimed at investigating the relationship between selected variables (gender, qualification, marital status, and years of experience) and job satisfaction of Omani physical educators working at governmental schools. A job satisfaction scale consisted of four sub-scales was developed and administered on a random sample consisted of 131 male and female physical educators.

The results explored that 36% were highly satisfied with there jobs, 44% were moderately satisfied, and 20% are dissatisfied from there jobs.

The study also revealed that the most factor affecting job satisfaction is the finance income, whereas more than 75% of the sample either dissatisfied or slightly satisfied regarded their salaries.

The results also showed that the educators who had less than five years of service are more satisfied than their counterparts who had more than five years of service. Regarding qualification variable, the study illustrated that Bachelor degree holders were more job satisfied than the Two- Years Diploma holders.

Lastly, the study revealed that married physical educators were less job satisfied than singles physical educators, whereas no significant differences in job satisfaction scale and its four sub-scales have been found between males and females.

Key words: job satisfaction, physical education, physical educators.

الرضا الوظيفي لعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات

د. كاشف نايف زايد

قسم التربية الرياضية

كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

مقدمة الدراسة

يعد الرضا الوظيفي للمعلم من المرتكزات الهامة لنجاح العملية التعليمية، على اعتبار أن أداء المعلم لوظيفته يتأثر بصورة كبيرة بمقدار ما تشبع لديه هذه الوظيفة من حاجات مادية ونفسية واجتماعية. فقد أشار العديد من الدراسات إلى أن تلبية احتياجات المعلمين الوظيفية والشخصية والإنسانية تسهم في زيادة الكفاءة الوظيفية لهم، وترفع من مستوى الإنتاجية، وتحد من احتمالات سعيهم لتغيير مهنتهم، كما تحد من مرات الغياب عن العمل، وتؤثر إيجابيا على العلاقات الاجتماعية (Wilson & Rosenfeld, 1990; Maghradi, 1999) ويعرف لوك (Locke, 1976, p1300) الرضا الوظيفي (بأنه انفعالات إيجابية سارة ناجمة عن مردودات المهنة أو الخبرات المرتبطة بها)، أما داويس و لوفكويست (Dawis & Lofquist, 1984) فينظران للرضا الوظيفي على أساس أنه مدى الإشباع الذي تقدمه بيئة العمل لحاجات العاملين.

ولقد أجريت العديد من الدراسات في العديد من دول العالم لاستقصاء مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين واستكشاف العوامل المرتبطة به (Dinham & Scott, 2000; Kostelios, 2001). فقد قام باركهوس وهولمن (Parkhouse & Holmen, 1980) بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى الرضا المهني لمعلمي التربية البدنية العاملين في المناطق الحضرية والريفية، حيث درس الباحثان أبعادا أربعة للرضا الوظيفي (الرضا عن العمل، والزملاء، والإشراف، والعائد المالي) وتوصلا إلى أن الأفراد الذين لديهم عدم رضا عن الأبعاد الداخلية للمهنة (العمل، والزملاء، والمشرفين) لديهم رضا عن العائد المالي للمهنة.

أما سفر (Safar, 1988) فقد توصل في دراسته التي هدفت إلى تعرف مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في دولة الكويت إلى أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين مستوى الرضا الوظيفي والعائد المالي، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والأمن والاستقرار الوظيفي.

وقام آل ناجي والمحجوب (١٩٩٣) بدراسة لتعرف العلاقة بين الرضا الكلي والرضا

الجزئي لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية، وقد توصل إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين الرضا الكلي والرضا الجزئي المتمثل في كل من الرضا عن محتوى العمل وعوامله، والرضا عن بيئة العمل وعوامله، وتوصل أيضاً إلى وجود تأثير دال إحصائياً للعمر والجنس، والجنسية، وسنوات الخبرة، على الرضا عن بيئة العمل، في حين أن متغير الجنسية يؤثر فقط على الرضا الكلي عن العمل.

وتوصلت بن منصور (Benmansour, 1998) في دراستها التي هدفت لتفحص الضغوط الوظيفية والرضا الوظيفي واستراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى عينة مؤلفة من ١٥٣ معلماً مغربياً يدرسون في المرحلة الثانوية إلى أن ٤٥٪ من المعلمين غير راضين وظيفياً، وأكثر من نصف أفراد عينة الدراسة يعانون من ضغوطات عالية لها تأثير سلبي دال على الرضا الوظيفي للمعلمين.

ودرس تانج ويونج (Tang & Yeung, 1999) مدى تأثير مصادر الضغوط التي تحيط بمعلمي المرحلة الثانوية في هونج كونج: الطلاب، المشرفين والمديرين، المناهج، المهام غير التدريسية، التدريس وما يرتبط به، وعدم تقدير الدور الذي يقوم به المعلمون. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٥٩ معلماً، وتوصل الباحثان إلى أن المصادر الستة للضغوط لها تأثيرات ذات دلالة على الوصول لمرحلة الاحتراق، ومن أكثرها تأثيراً الأعباء التدريسية للمعلمين، في حين أن الطلاب والمصادر الأخرى لها آثار قوية على الرضا الوظيفي للمعلمين.

وخلصت الدراسة التي قام بها دنهام وسكوت (Dinham & Scott, 2000) إلى أن عوامل الرضا عن الوظيفة كانت تتعلق بنواح لها علاقة برضا الأفراد الداخلي عن دورهم في تعليم الآخرين، في حين أن عوامل عدم الرضا كانت تظال جوانب خارجية ذات صلة بالمرودود المادي والاجتماعي لمهنة التدريس.

وأجرى كوستيلوس (Koastelios, 2001) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الرضا الوظيفي لعينة المعلمين اليونانيين، وطبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض الخصائص الشخصية للمعلمين، وقد خلصت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة راضون عن وظائفهم بحد ذاتها وعن عملية الإشراف التربوي، بيد أنهم ليسوا راضين عن العائد المالي وفرص الترقيات، وتوصلت الدراسة أيضاً بأن متغيري الجنس والسن يتنبآن في بعض مظاهر الرضا الوظيفي للمعلمين.

أما هين وجاريت (Hean & Garrett, 2001) فقد خلصا في دراستهما إلى أن معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في تشيلي راضين عن تفاعلهم مع طلبتهم وعلاقتهم بمدارسهم وعن إسهامهم في إعداد جيل المستقبل، في حين أن لديهم عدم رضا عن العائد المالي لوظائفهم، وعن الأعباء التدريسية، وعن الأنماط الشخصية للطلبة وعن التسهيلات التدريسية.

أما والكر (Walker, 2001) فقد قام بإجراء دراسة لتعرف أثر كل من العوامل الداخلية

والخارجية والدينية على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين بمدارس بنسلفانيا الاتحادية المسيحية. وتألقت عينة الدراسة من ٣٦٩ معلما يعملون في ٣٤ مدرسة، وخلصت النتائج إلى أن معلمي المدارس المذكورة كانت لديهم معدلات متوسطة من الرضا الوظيفي، وأن أكثر العوامل تأثيراً على الرضا المهني هي العوامل المرتبطة بالدين، وأن أقلها تأثيراً هي تلك العوامل الخارجية. كما خلصت الدراسة أيضاً إلى أن العوامل الخارجية والعوامل الداخلية والعوامل الدينية يمكن أن تحدد مستوى الرضا الوظيفي الخارجي والداخلي والديني. وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة في مستويات الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث. وقام ميرتler (Mertler, 2002) بدراسة الرضا الوظيفي لعينة مؤلفة من ٧١٠ من معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية، وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لتغيري الجنس (ذكور - إناث) والمرحلة التعليمية (إعدادية - ثانوية).

وأجرى المشعان (٢٠٠٣) دراسة على عينة من المعلمين العاملين بدولة الكويت وتوصل إلى وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي، حيث أظهر الذكور رضا وظيفياً أكثر من الإناث، وكذلك وجود فروق جوهرية بين المدرسين الكويتيين والمصريين في مستوى الرضا الوظيفي، والمتغيرات المتضمنة فيه، فكان المصريون أكثر رضا وظيفياً من الكويتيين.

أما ساري (Sari, 2004) فقد أجرى دراسة تحليلية للعوامل المسؤولة عن الرضا الوظيفي والاحترق المهني لدى المعلمين في تركيا، وقد توصل إلى أن الإناث أكثر رضا عن وظائفهن مقارنة بالذكور، وأن المعلمين ذوي الخبرة الأطول لديهم إعياء انفعالي وميل للاكتئاب، وكذلك انخفاض في مستوى الرضا الوظيفي مقارنة بزملائهم ذوي سنوات الخبرة الأقل.

وأجرى رومان (Roman, 2004) دراسة لتعرف العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في الرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية في بورتوريكو، حيث حددت الدراسة العوامل الخارجية بالعائد المالي وظروف العمل، والإشراف، أما العوامل الداخلية فتمثل الإنجاز والتقدير ومهنة التعليم بحد ذاتها. وقد خلصت النتائج إلى أن العوامل الخارجية لها تأثيرات كبيرة في خفض مستويات الرضا المهني، وأن العوامل الداخلية لها تأثيرات كبيرة في رفع مستويات الرضا المهني. ولم تظهر الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في مستويات الرضا الوظيفي.

وأخيراً فقد قام العاجز ونشوان (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، حيث توصلوا إلى أن أكثر عوامل الرضا الوظيفي إسهاماً في تطوير فعالية أداء المعلمين كانت: سلامة النظام والانضباط المدرسي، ومراعاة احتياجات المعلمين المهنية في الجدول المدرسي، وتوفير الأمن والأمان والحرية والديمقراطية للمعلمين، ثم استخدام أساليب متنوعة وحديثة في الإشراف التربوي، كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسي وفقاً للجنس لصالح الذكور، ووفقاً للمرحلة التعليمية

لصالح المرحلة الإعدادية، ووفقاً للمؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا. واستناداً إلى ما تم عرضه من أدب نفسي وتربوي مستخلص من الدراسات التي أجريت في شتى أنحاء العالم، والتي تطرقت إلى موضوع الرضا الوظيفي للمعلمين بوصفه الركيزة الهامة التي يتوقف عليها الأداء المهني للمعلم، ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية في الوطن العربي على وجه العموم، وإلى عدم التطرق المسبق لمثل هذا الموضوع في السلطنة على وجه الحصر، فقد برزت الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الرياضية في سلطنة عمان، وتعرف علاقتها ببعض المتغيرات، كالجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ومن المتوقع أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى فهم أفضل لطبيعة الظروف المحيطة بالمعلمين وبالتالي قد تساهم بصورة مباشرة أو غير مباشرة في التأثير على مستوى الرضا الوظيفي لديهم الأمر الذي من شأنه أن يقود نحو الارتقاء بالأداء الوظيفي لمعلمي التربية الرياضية في السلطنة ومهنة التعليم بشكل عام.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

- الأول: ما مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان؟
 الثاني: هل هناك فروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي والحالة الاجتماعية؟
 الثالث: هل يتأثر مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان بعدد سنوات خبرتهم في التدريس؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تتطرق إلى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان الأمر الذي قد ينتج عنه فهم أعمق للمشكلات والعقبات التي تعترضهم، وتشخيص الأسباب التي تحد من فعاليتهم، ومن ثم فإنها تمهد المجال لاقتراح السبل الكفيلة بزيادة مستوى الرضا المهني لدى المعلمين والمعلمات، وبالتالي الارتقاء بمستوى استقرارهم النفسي وأدائهم المهني. ومما يزيد من أهمية الدراسة الحالية قلّة الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية في الوطن العربي على وجه العموم، وإلى عدم التطرق المسبق لمثل هذا الموضوع في السلطنة على وجه الحصر.

مصطلحات الدراسة

الرضا الوظيفي: الإشباع النفسي والمعنوي والمادي الذي تحققه المهنة، ويتحدد في الدراسة الحالية في ضوء مجموع الدرجات التي يسجلها المعلم / المعلمة على مقياس الرضا الوظيفي. **الرضا عن طبيعة المهنة:** الإشباع النفسي الذي تحققه مهنة التعليم بصفة عامة، ومهنة تعليم التربية الرياضية بصفة خاصة، ويتحدد في الدراسة الحالية في ضوء مجموع الدرجات التي يسجلها المعلم / المعلمة على فقرات هذا البعد.

الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي: مدى التوافق مع المناخ الإداري السائد في البيئة التعليمية، ومدى الرضا عن أساليب الإشراف التربوي التي ينتهجها المشرفون. ويتحدد في الدراسة الحالية في ضوء مجموع الدرجات التي يسجلها المعلم / المعلمة على فقرات هذا البعد. **الرضا عن النواحي الاجتماعية:** تقييم طبيعة ما تحققه المهنة على صعيد المكانة الاجتماعية، وما تتيحه من فرص للتفاعل الاجتماعي في نطاق بيئة العمل. ويتحدد في الدراسة الحالية في ضوء مجموع الدرجات التي يسجلها المعلم / المعلمة على فقرات هذا البعد.

الرضا عن العائد المالي: تقييم مدى كفاية الراتب الذي يتقاضاه المعلم / المعلمة في مواجهة الأعباء والمتطلبات المادية الحياتية. ويتحدد في الدراسة الحالية في ضوء مجموع الدرجات التي يسجلها المعلم / المعلمة على فقرات هذا البعد.

محددات الدراسة

- العينة المستخدمة في الدراسة تتألف من معلمي التربية الرياضية بمختلف مناطق السلطنة وبالتالي فإن نتائج الدراسة لا تعمم على معلمي المواد الدراسية الأخرى.
- طبقت الدراسة خلال شهري أكتوبر ونوفمبر من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ وبالتالي فإن نتائج الدراسة محددة زمنياً بالفترة التي أجريت بها.
- نتائج الدراسة الحالية مرهونة بما توفر للمقياس من دلالات صدق وثبات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي بهدف تعرف مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات. كذلك فإن الدراسة تهدف إلى تحديد أهم العقبات الميدانية التي تواجه القائمين على تدريس التربية الرياضية في السلطنة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات العمانيين العاملين في تدريس مادة التربية الرياضية بمراحل التعليم المختلفة في سلطنة عمان والذين يبلغ إجمالي عددهم (٩١٧) بواقع (٣٢٢) معلما و(٥٩٥) معلمة، وبالنسبة للمؤهل الأكاديمي فإن (٤٧٩) من أفراد مجتمع الدراسة يحملون درجة البكالوريوس، و(٤٣٨) يحملون درجة الدبلوم.

عينة الدراسة

تألفت العينة من (١٣١) معلما ومعلمة من المواطنين العاملين بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان. وقد تم الاختيار بالطريقة العشوائية ليمثلوا مجتمع الدراسة أصدق تمثيل. ويوضح الجدول رقم (١) وصفا للعينة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة

العدد	الجنس		الحالة الاجتماعية		المؤهل الدراسي		سنوات الخبرة	
	ذكور	إناث	متزوجون	غير متزوجين	بكالوريوس	دبلوم	أقل من ٥ سنوات	٦ - ١٠ سنوات
٧٤	٥٦	١٠٤	٢٦	٧٤	٥٧	٤٥	٤١	٤٤
المجموع	١٣٠	١٣٠	١٣٠	١٣٠	١٣١	١٣٠	١٣٠	١٣٠

يلاحظ أن أحد أفراد العينة لم يجب عن السؤال المتعلق بالجنس

** يلاحظ أن أحد أفراد العينة لم يجب عن السؤال المتعلق بالحالة الاجتماعية

□ يلاحظ أن أحد أفراد العينة لم يجب عن السؤال المتعلق بعدد سنوات الخبرة

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم مقياس للرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية بعد مراجعة الأدبيات المتعلقة بالرضا المهني، والاطلاع على الأدوات المستخدمة في القياس. وأرفق معه أسئلة لتحديد بعض المتغيرات كالجنس والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي. وقد تألف المقياس بصورته النهائية من ٢٥ فقرة موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

أولاً: الرضا عن طبيعة المهنة: وتقيسه العبارات (١، ٢، ٦، ٩، ١٠، ١١، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٥)

ثانياً: الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي: وتقيسه العبارات (٣، ٧، ١٢، ١٩، ٢٢)

ثالثاً: الرضا عن العائد المالي للمهنة: وتقيسه العبارات (٤، ٨، ١٣، ١٧)

رابعاً: الرضا عن النواحي الاجتماعية: وتقيسه العبارات (٥، ١٤، ٢١، ٢٤)

هذا ويتوجب على المعلم أن يجيب على كل عبارة من خلال تحديد مدى موافقته عليها ومدى أهميتها بالنسبة له وفق مقياس رباعي متدرج (موافق بشدة - موافق - غير موافق - غير موافق بشدة)، تترجم إلى (٤ - ٣ - ٢ - ١) نقطة على التوالي. وكلما زاد مستوى المتوسط الحسابي للفقرة أو البعد أو المقياس ككل عن (٢,٥) فما فوق فإنه يعبر عن ارتفاع مستوى الرضا، وكلما انخفض عن (٢,٥) فإنه يشير إلى عدم الرضا سواء بالنسبة للفقرة أو البعد أو المقياس.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة تم عرض المقياس وأبعاده على ١٧ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الرياضية، وقسم علم النفس، وقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة السلطان قابوس. ثم تم إعداد الصورة النهائية للمقياس بعد إجراء التعديلات المناسبة التي حظيت بموافقة تفوق ٩٠٪ من المحكمين.

ثبات الإدارة

للتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة عشوائية تألفت من ١٨ معلماً ومعلمة (٩ معلمين، ٩ معلمات) يعملون في مدارس بمناطق السيب والخوض والمعبيلة، وذلك بتاريخ ٢٦/٩/٢٠٠٦ وأعيد التطبيق مرة أخرى على نفس العينة، وذلك يومي ١٧/١٠/٢٠٠٦. ولقد تم احتساب معامل الارتباط بين التطبيقين حيث بلغ ٠,٨٧، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات تجعل منه أداة مناسبة لتحقيق الغرض الذي بني لأجله. بعد تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة تم احتساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس الكلي بطريقة ألفا - كرونباخ حيث بلغت النسبة ٠,٨٥ وهي نسبة تشير إلى درجة اتساق ملائمة.

المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب والعمليات الإحصائية التالية: الإحصاء الوصفي، معامل ألفا - كرونباخ Alpha Chronbach، اختبار (ت) T test، تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA، اختبار شافيه Scheffe للمقارنات البعدية، معامل الاتساق الداخلي.

عرض النتائج

أولاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الأول

نص هذا السؤال على "ما مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الأربعة. ويوضح الجدول رقم (٢) النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين وأبعاده الأربعة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠,٤٥١	٢,٩٩٧٩	الرضا عن طبيعة المهنة
٠,٥٩٨	٢,٦٤٧٣	الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي
٠,٥٥٦	٢,٤٥٤٢	الرضا عن العائد المالي للمهنة
٠,٤١٥	٣,٠١٨٤	الرضا عن النواحي الاجتماعية
٠,٣٨٠	٢,٨٤٥٣	المقياس العام (الرضا الوظيفي)

يظهر الجدول رقم (٢) أن أفراد عينة الدراسة راضون إلى حد ما عن وظائفهم بصفة عامة. وفيما يتعلق بالأبعاد الأربعة للمقياس فإن أفراد عينة الدراسة راضون عن النواحي الاجتماعية وعن طبيعة المهنة أكثر من رضاهم عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي. ويظهر الجدول أيضا أن أفراد عينة الدراسة ليسوا راضين عن العائد المالي للوظيفة. ولمزيد من التوضيح، تم احتساب النسب المئوية لتوزيع متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة (أقل من ٢,٥ ، ٢,٥١ - ٢,٩٩ ، ٣ - ٤) كما يظهر الجدول رقم (٣)

الجدول رقم (٣)
النسبة المئوية لتكرارات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الأربعة

الرضا عن النواحي الاجتماعية (البعد الخامس)		الرضا عن العائد المالي للمهنة (البعد الثالث)		الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي (البعد الثاني)		الرضا عن طبيعة المهنة (البعد الأول)		الرضا الوظيفي (المقياس العام)		
العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
٢٠	١٥,٣	٧٩	٦٠,٣	٤٥	٣٤,٤	٢٣	١٨	٢٦	٢٠	عدم رضا
٢٢	١٧,٦	٢٠	١٥,٣	٣٨	٢٩	٣٣	٢٥	٥٨	٤٤	رضا قليل
٨٨	٦٧,٢	٣٢	٢٤,٤	٤٨	٣٦,٦	٧٥	٥٧	٤٧	٣٦	رضا جيد

يتضح من الجدول رقم (٣) أن ٢٠٪ من أفراد عينة الدراسة ليسوا راضين عن وظائفهم بصورة عامة، في حين أن حوالي ٦٠٪ من مجمل أفراد العينة ليسوا راضين عن العائد المالي للوظيفة، وقرابة ٣٤٪ ليسوا راضين عن القيادة والإشراف التربوي. ويظهر الجدول (٣)

أيضا أن ٣٦٪ لديهم رضا وظيفي جيد بصورة عامة، في حين أن أكثر ٦٧٪ من أفراد العينة لديهم رضا جيد عن النواحي الاجتماعية المرتبطة بالمهنة، و٥٧٪ لديهم رضا جيد عن طبيعة المهنة، و٦، ٣٦٪ لديهم رضا جيد عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات مقياس الرضا الوظيفي، كما يشير إليه الجدول رقم (٤)

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات مقياس الرضا الوظيفي مرتبة تنازليا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٨	أشعر بالسعادة للعلاقة القائمة بيني وبين طلابي	٢,٦٧١٨	٠,٥٤٦٩	١
٢١	تربطني علاقات اجتماعية جيدة بزملائي في العمل	٢,٦٦١٥	٠,٥٣٦٣	٢
٦	وظيفتي لا تقل أهمية عن باقي الوظائف لأخرى	٢,٦٠٧٧	٠,٧٨٢٥	٣
٥	لا أحيذ تطوير علاقتي بزملاء العمل	٢,٥٨١٤	٠,٥٦٨٧	٤
١٥	أحب مهنتي وأقدرها	٢,٤٢٣١	٠,٦٦٩٠	٥
٢٣	أشعر بالسعادة للفائدة التي يقدمها عملي للمجتمع	٢,٢٨٤٦	٠,٧١٧٨	٦
١٠	أشعر بالفخر بعملتي مدرساً للتربية الرياضية	٢,٢٢٣١	٠,٧٨٠٢	٧
١٦	لا أرى أن وظيفتي مهمة بالنسبة للمجتمع	٢,١٧٠٥	٠,٨٥٨١	٨
٢٥	أشعر بالندم لاختياري هذه المهنة	٢,٠٥٣٨	٠,٩٢٦٠	٩
١	تتيح لي وظيفتي الفرصة لإبراز قدراتي ومهاراتي	٢,٩٩٢	٠,٨٧٦	١٠
١٢	أشعر بالطمأنينة والأمان في مجال وظيفتي	٢,٨٨٤٦	٠,٨٥٠٣	١١
٤	لا يتناسب الراتب الذي أتقاضاه مع مؤهلي وخبرتي	٢,٨٦٦١	٠,٨٣٩١	١٢
٢٠	لا أحب المهام والواجبات التي تتطلبها وظيفتي	٢,٨١٥٤	٠,٧٧٥٤	١٣
٣	أشعر بالرضا عن الحرية الممنوحة لي في إنجاز أعمالي	٢,٧٨١٣	٠,٨٨٦٨	١٤
١٤	يتقهم المديرون والمشرفون الظروف الاجتماعية للمدرسين	٢,٧٠٣١	٠,٨١٦٧	١٥
٧	لا يتعامل رؤسائي في العمل بعدل وإنصاف مع الجميع	٢,٦٠٧٧	٠,٩٢٧٦	١٦
٨	الراتب الذي أتقاضاه يكفي لتغطية تكاليف الحياة	٢,٥٧٨١	٠,٨٤٧٥	١٧
١٩	لا يقدر رؤسائي في العمل الجهود التي أقوم بها	٢,٥١٥٦	٠,٩٣٩٠	١٨
٢٢	أشعر بأن الوزارة تتعامل معي بعدل وإنصاف	٢,٤٤٠٩	٠,٨٩٦٧	١٩
١١	لا تتيح لي وظيفتي الفرصة لأن أحقق أهدافي	٢,٣٥٣٨	٠,٨٥٨٤	٢٠
٢	لا توفر لي وظيفتي الفرصة للنمو والتطور المهني	٢,٣١٥٤	٠,٨١٦٨	٢١
١٣	أرى أن سياسة الحوافز والمكافآت ملائمة	٢,٢٨٢٤	١,٠٦٩٠	٢٢
٢٤	بيئة العمل لا تلبي حاجاتي النفسية والاجتماعية	٢,١٣١٨	٠,٧٧٤٤	٢٣
١٧	لا أشعر بالرضا عن مقدار الزيادات السنوية	٢,٠٩٤٥	٠,٨٤٩٢	٢٤
٩	إذا أتاحت لي الفرصة فسأنتقل إلى مهنة أخرى	٢,٠٦٩٢	٠,٩٨٩٨	٢٥

يظهر الجدول رقم (٤) أن أفراد عينة الدراسة سجلوا أفضل مستوى من الرضا في

استجابتهم على الفقرات (١٨ ، ٢١ ، ٦ ، ٥ ، ١٥ ، ٢٣ ، ١٠ ، ١٦ ، ٢٥) في حين سجلوا أدنى مستوى من الرضا في استجاباتهم على الفقرات (٩ ، ١٧ ، ٢٤ ، ١٣ ، ٢ ، ١١ ، ٢٢) .

ثانياً: الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني

نص هذا السؤال على: "هل هناك فروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والحالة الاجتماعية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمتغيرات المستقلة لمعرفة أثر الجنس، المؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية على مستوى الرضا الوظيفي (المقياس العام)، كما يظهر الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

اختبار «ت» لتحديد مدى دلالة كل من متغير الجنس، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية على درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي (العام)

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكور	٧٤	٢,٨١٢٩	٠,٣٦١٦	١,٢٠٢	٠,٢٣١
	إناث	٥٦	٢,٨٩٤٠	٠,٤٠٤٦		
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٧٤	٢,٩٢٣٧	٠,٣٤٢٤	٢,٧٥٠	٠,٠٠٧
	دبلوم	٥٧	٢,٧٤٣٦	٠,٤٠٦٦		
الحالة الاجتماعية	متزوجون	١٠٤	٢,٨١٧٥	٠,٣٨٦٩	١,٨٢٦	٠,٠٧٠
	غير متزوجين	٢٦	٢,٩٦٨٩	٠,٢٢٨٤		

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي، وذلك لصالح حملة البكالوريوس. ويشير الجدول (٥) أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة هامشية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من غير المتزوجين، في حين أنه لا توجد فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس.

ولمعرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية على الرضا المهني عن طبيعة المهنة (البعد الأول) تم استخدام اختبار «ت» للمتغيرات المستقلة. ويظهر الجدول رقم (٦) النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول رقم (٦)
اختبار (ت) لتحديد مدى دلالة كل من متغير الجنس، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية على درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن طبيعة المهنة (البعد الأول)

الدلالة الإحصائية	قيمة «ت»	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	المتغير	الرضا عن طبيعة المهنة (البعد الأول)
٠,١٣٩	١,٤٨٩	٠,٤١١٩	٢,٩٥٢٧	٧٤	ذكور	الجنس	
		٠,٤٨٤٦	٣,٠٧١٠	٥٦	إناث		
٠,٠٠١	٣,٥٠٢	٠,٣٩٣٥	٣,١١٤٠	٧٤	بكالوريوس	المؤهل الدراسي	
		٠,٤٧٨٨	٢,٨٤٧٠	٥٧	دبلوم		
٠,٠٦٦	١,٨٥٦	٠,٤٤٨٩	٢,٩٦٢٦	١٠٤	متزوجون	الحالة الاجتماعية	
		٠,٤٤٥٧	٣,١٤٥١	٢٦	غير متزوجين		

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن طبيعة المهنة تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي، وذلك لصالح حملة البكالوريوس. ويشير الجدول رقم (٦) أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة هامشية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن طبيعة المهنة وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من غير المتزوجين، في حين أنه لا توجد فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس.

ومعرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية على الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي (البعد الثاني) تم استخدام اختبار "ت" للمتغيرات المستقلة. ويظهر الجدول رقم (٧) النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول رقم (٧)
اختبار "ت" لتحديد مدى دلالة كل من متغير الجنس، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية على درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي (البعد الثاني)

الدلالة الإحصائية	قيمة «ت»	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	حجم العينة	المجموعة	المتغير	الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي (البعد الثاني)
٠,٥٩١	٠,٥٣٨	٠,٥٦١٤	٢,٦٢٣٠	٧٤	ذكور	الجنس	
		٠,٦٥٢٠	٢,٦٨٠٤	٥٦	إناث		
٠,٠٢٥	٢,٢٧٥	٠,٥٦٠٦	٢,٧٥٠٠	٧٤	بكالوريوس	المؤهل الدراسي	
		٠,٦٢٣٤	٢,٥١٤٠	٥٧	دبلوم		
٠,٤٦٧	٠,٧٢٩	٠,٦٢٢٨	٢,٦٢٣٢	١٠٤	متزوجون	الحالة الاجتماعية	
		٠,٤٨٧١	٢,٧٢٨٨	٢٦	غير متزوجين		

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي وذلك لصالح حملة البكالوريوس، في حين أنه لا توجد فروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية أو متغير الجنس.

ولمعرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية على الرضا عن العائد المالي للمهنة (البعد الثالث) تم استخدام اختبار "ت" للمتغيرات المستقلة. ويظهر الجدول رقم (٨) النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول رقم (٨)

اختبار "ت" لتحديد مدى دلالة كل من متغير الجنس، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية على درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن العائد المالي للمهنة (البعد الثالث)

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكور	٧٤	٢,٤٠٦٥	٠,٦٠٣٠	١,٠٢٣	٠,٣٠٨
	إناث	٥٦	٢,٥٠٧٤	٠,٤٨٨٨		
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٧٤	٢,٤١٧٨	٠,٥٣٩١	٠,٨٥٢	٠,٣٩٦
	دبلوم	٥٧	٢,٥٠١٥	٠,٥٨٠٥		
الحالة الاجتماعية	متزوجون	١٠٤	٢,٤٣٢٧	٠,٥٨١٨	٠,٩٤١	٠,٣٤٨
	غير متزوجين	٢٦	٢,٥٤٨١	٠,٤٥٢٩		

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن العائد المالي للمهنة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية.

ولمعرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية على الرضا عن النواحي الاجتماعية للمهنة (البعد الرابع) تم استخدام اختبار "ت" للمتغيرات المستقلة. ويظهر الجدول رقم (٩) النتائج التي تم التوصل إليها:

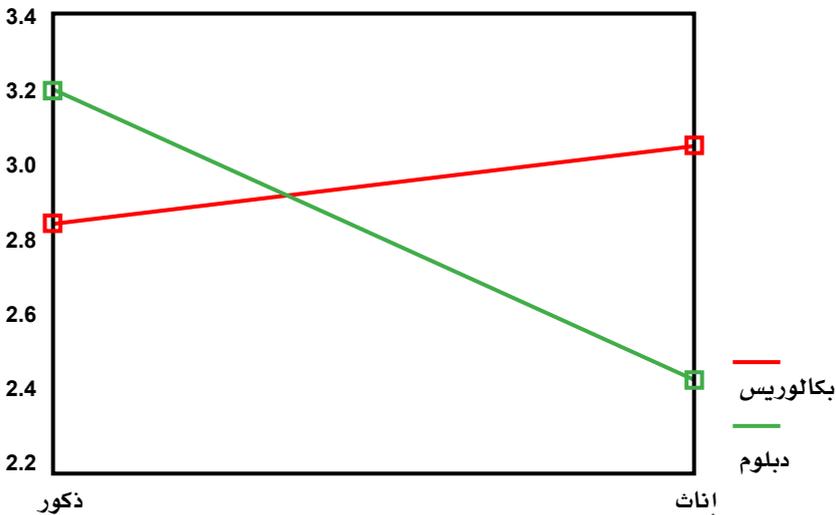
الجدول رقم (٩)

اختبار "ت" لتحديد مدى دلالة كل من متغير الجنس، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية على درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن النواحي الاجتماعية للمهنة (البعد الثالث)

المتغير	المجموعة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكور	٧٤	٣,٠٢٧٠	٠,٣٨٦٧	٠,٢٠٨	٠,٧٩٢
	إناث	٥٦	٣,٠٠٧٤	٠,٤٥٧٣		
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٧٤	٣,٠٦٠٨	٠,٤٠٨١	١,٣٣٤	٠,١٨٥
	دبلوم	٥٧	٢,٩٦٣٥	٠,٤٢٢٠		
الحالة الاجتماعية	متزوجون	١٠٤	٢,٩٨٩٦	٠,٤٢٢٠	١,٨٢٤	٠,٠٧١
	غير متزوجين	٢٦	٣,١٥٣٨	٠,٣٦١١		

يتضح من الجدول رقم (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية هامشية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن النواحي الاجتماعية للمهنة تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية، وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة من غير المتزوجين. ويظهر الجدول (٩) أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس النواحي الاجتماعية للمهنة وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل الدراسي.

ولتحديد طبيعة التفاعل بين المتغيرات تم اللجوء إلى تحليل التباين المتعدد لتحديد مدى تأثير الرضا الوظيفي بمتغيرات الجنس والسن والمؤهل العلمي، وقد تبين أن دلالة التفاعل كانت فقط بين الجنس والمؤهل بالنسبة لأفراد عينة الدراسة غير المتزوجين كما يظهر الشكل رقم (١):



الشكل رقم (١)

تفاعل المؤهل الأكاديمي مع جنس أفراد عينة الدراسة من غير المتزوجين

يشير الشكل (١) أن أفراد عينة الدراسة الإناث اللاتي يحملن درجة البكالوريوس أكثر رضا من اللاتي يحملن درجة الدبلوم، في حين أن أفراد عينة الدراسة الذكور الذين يحملون درجة الدبلوم أكثر رضا من أقرانهم الذين يحملون درجة البكالوريوس.

ثالثاً: الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث

نص هذا السؤال على "هل يتأثر الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان بعدد سنوات الخبرة؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده الأربعة تبعاً لسنوات الخبرة. ويوضح الجدول رقم (١٠) النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول رقم (١٠)

تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا

الوظيفي وأبعاده الأربعة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
٠,٠١٢	٤,٥٥٦	٠,٦٢٥	٢	١,٢٤٩	بين المجموعات	متوسطات درجات مقياس الرضا الوظيفي (المقياس العام)
		٠,١٣٧	١٢٧	١٧,٤١٤	داخل المجموعات	
٠,٠٣٥	٣,٤٤٠	٠,٦٦٥	٢	١,٣٢٠	بين المجموعات	متوسطات درجات الرضا عن طبيعة المهنة (البعد الأول)
		٠,١٩٣	١٢٧	٢٤,٥٤٧	داخل المجموعات	
٠,٠٠٦	٥,٣٦٤	١,٨٠٣	٢	٣,٦٠٦	بين المجموعات	متوسطات درجات الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي (البعد الثاني)
		٠,٣٣٦	١٢٧	٤٢,٦٨٩	داخل المجموعات	
٠,١١٦	٢,١٩٢	٠,٦٧١	٢	١,٣٤٢	بين المجموعات	متوسطات درجات الرضا عن العائد المالي للمهنة (البعد الثالث)
		٠,٣٠٦	١٢٧	٣٨,٨٧٨	داخل المجموعات	
٠,٠٧٠	٢,٧١٢	٠,٤٥٨	٢	٠,٩١٦	بين المجموعات	متوسطات درجات الرضا عن النواحي الاجتماعية للمهنة (البعد الرابع)
		٠,١٦٩	١٢٧	٢١,٤٤٦	داخل المجموعات	

يتضح من الجدول رقم (١٠) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي (المقياس العام) والبعدين الأول والثاني، في حين أنه توجد دلالة هامشية بالنسبة للبعد الرابع، ولا توجد دلالة بين درجات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة على مقياس الرضا عن العائد المالي للوظيفة (البعد الثالث). ولتحقق طبيعة هذه العلاقة تم اللجوء إلى مقارنات بعدية Post Hoc Test بطريقة شافيه

Scheffe وتبين أن الفروق في درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي (العام) كانت لصالح ذوي سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات ($M = 2,2923$)، وكذلك من ٦-١٠ سنوات ($M = 2,9140$) من جهة وسنوات الخبرة الأكثر من إحدى عشرة سنة ($M = 2,7118$) من جهة ثانية وذلك لصالح المجموعتين الأوليتين. أما بالنسبة للفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن طبيعة المهنة (البعء الأول) فقد تبين أنها بين ذوي سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات ($M = 3,1207$) وسنوات الخبرة الأكثر من إحدى عشرة سنة ($M = 2,8675$) وذلك لصالح أفراد عينة الدراسة الأقل خبرة. وبالنسبة لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي (البعء الثاني) تبين أن الفروق كانت لصالح ذوي سنوات الخبرة الأقل من خمس سنوات ($M = 2,7478$)، وكذلك من ٦-١٠ سنوات ($M = 2,7927$) من جهة وسنوات الخبرة الأكثر من إحدى عشرة سنة ($M = 2,4193$) من جهة ثانية، وذلك لصالح المجموعتين الأقل خبرة.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى رضا معلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان عن وظائفهم، ولتحقيق هذه الغاية تم بناء مقياس للرضا الوظيفي، وطبق مع مجموعة من الأسئلة على عينة مؤلفة من ١٣١ معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ٤٤٪ من أفراد العينة لديهم مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي، وأن ٢٠٪ من أفراد العينة ليسوا راضين عن وظائفهم، في حين أن ٣٦٪ منهم لديهم مستويات جيدة من الرضا. وعلى الرغم من اتفاق نتائج هذه الدراسة إلى حد ما مع بعض الدراسات ومنها دراسة بن منصور (Benmansour, 1988) التي خلصت في دراستها إلى أن ٤٥٪ من المغاربة غير راضين عن وظائفهم، فإنها تتطلب مزيدا من الاستقصاء لتحديد أهم العوامل التي تقود إلى تدني مستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر عوامل عدم الرضا تأثيرا في النتائج التي تم التوصل إليها هو العامل المتعلق بالعائد المالي للوظيفة، حيث تبين أن ما يزيد على ٧٥٪ من أفراد عينة الدراسة غير راضين عن العائد المالي أو أنهم راضون بدرجة متدنية عنه. وقد تبدو هذه النتيجة طبيعية إلى درجة ما إذا ما تم الأخذ بعين الاعتبار المعدلات المتزايدة لارتفاع مستوى تكاليف المعيشة عالميا وإقليميا ومحليا، ومما يؤكد ذلك اتفاق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كثيرة أجريت في العديد من دول العالم ومنها على سبيل المثال لا الحصر تلك التي أجريت في المغرب واليونان وتشيلي (Benmansour, 1988; Koastelios, 2001; Hean, 2001; & Garrett, 2001).

وخلصت نتائج هذه الدراسة أيضا إلى أن أفراد عينة الدراسة يظهرون مستويات منخفضة من الرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي، وهو أمر يستدعي الدراسة والبحث حيث إن تحقيق أهم هدف للمشرف التربوي، وهو الارتقاء بمستوى الأداء المهني للمعلم، مرتبط إلى درجة كبيرة بمدى تقبل المعلم لدور المشرف، على اعتبار أن النواحي الإدارية والإشراف التربوي لها أثر كبير على مستوى الرضا الوظيفي العام للمعلم (Parkhouse & Holmen, 1980; Tang & Yeung, 1999; Koastelios, 2001).

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن متغيري الجنس والحالة الاجتماعية لا يؤثران بصورة عامة على مستوى الرضا الوظيفي، وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يتشابهون إلى درجة كبيرة في نظرتهم إلى المهنة، وفي الوقت الذي تنفق فيه هذه النتيجة مع ما توصل إليه رومان (Roman, 2004)، الذي درس الرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية في بورتوريكو، فإنها تتعارض مع نتائج دراسة المشعان التي أجريت في الكويت (المشعان، ٢٠٠٣)، ومع دراسات أخرى أجريت في بعض دول العالم (Mertler, 2002; Walker, 2001; Coastelios, 2001; Sari, 2004; Herrera & YeanSub, 2003)، وربما تعزى هذه النتائج إلى اختلاف البيئات التي أجريت فيها تلك الدراسات، أو اختلاف العينات، أو ربما اختلاف أدوات القياس المستخدمة.

وكشفت النتائج أنه في الوقت الذي تبين فيه أن عددا كبيرا من أفراد عينة الدراسة ليسوا على توافق مع وظائفهم أو أنهم أقل تمسكا بها، فإنهم عبروا عن تقدير وظيفتهم وقناعتهم بأهميتها. وتعد هذه النتيجة التي تدل على تناقض معرفي بمثابة مؤشر إلى أن عدم التكيف مع المهنة ومتطلباتها لا يرتبط بطبيعة المهنة بحد ذاتها بقدر ما يرتبط بتأثيرات خارجية ذات صلة بها، وبالتالي فإن الحاجة ملحة لإجراء مزيد من الدراسات لتحديد أهم المعوقات التي تعترض سبيل المهنة وأخرى لفهم طبيعة اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو مهنتهم.

وتوصلت الدراسة الحالية أيضا أن متغير المؤهل الدراسي له تأثير ذو دلالة على الرضا الوظيفي (المقياس العام) والرضا عن طبيعة المهنة (البعد الأول) والرضا عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي (البعد الثاني) حيث أشارت النتائج إلى أن حملة البكالوريوس أكثر رضا عن الوظيفة وعن طبيعة المهنة (البعد الأول)، وعن النواحي الإدارية والإشراف التربوي (البعد الثاني) من أقرانهم حملة الدبلوم. ويمكن تفسير تدني مستويات الرضا المهني لحملة الدبلوم بأنه عائد لعوامل لها علاقة بعدم قناعتهم بمستوى تحصيلهم العلمي، وهو أمر يحتاج إلى مزيد من الدراسة.

وخلصت الدراسة الحالية إلى أن سنوات الخبرة عامل مهم في تحديد مستوى الرضا الوظيفي بصورة عامة، ومستوى الرضا عن طبيعة المهنة، وعن النواحي الإدارية والإشراف التربوي على وجه الخصوص، حيث أظهرت أن هناك علاقة عكسية بين سنوات الخبرة

والرضا الوظيفي، فأفراد عينة الدراسة ذوي سنوات الخبرة الأقل يظهرون مستويات رضا أعلى من أقرانهم ذوي سنوات الخبرة الأكثر. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفراد ذوي سنوات الخبرة الأقل لم تتأثر مستويات دافعتهم للعمل بصورة سلبية بفعل حماسهم في سنوات خدمتهم الأولى، في حين يبدو أن ضغوطات المهنة ونقص الحوافز المادية والمعنوية تبدأ بالتأثير سلباً على الرضا الوظيفي مع تزايد سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ساري (Sari, 2004) من أن المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأطول لديهم إعياء انفعالي، وميل للاكتئاب، ونقص في الرضا الوظيفي مقارنة بزملائهم ذوي سنوات الخبرة الأقل، ولكن نتائج هذه الدراسة لم تتفق مع ما توصل إليه هاريرا ووين ساب (Herrera & YenSub, 2003) من أن الرضا الوظيفي لمدربي كرة القدم يزداد مع تنامي الخبرة العملية. وأخيراً أدلت النتائج أيضاً أن أفراد عينة الدراسة من ذوي سنوات الخبرة التي تزيد على عشر سنوات ليسوا راضين عن النواحي الإدارية والإشراف التربوي، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ذوي الخبرة الطويلة إما أنهم يعتقدون بسنوات خبرتهم وبالتالي يتحسسون من المشرفين التربويين أو الإداريين الذين يقلون عنهم - في الغالب - من حيث سنوات الخبرة ويزيدون عليهم من حيث المؤهل الأكاديمي. ورغم ذلك فإنه لا بد من إجراء المزيد من الدراسات لتحديد الأسباب التي تقف وراء هذه النتائج للوصول إلى مقترحات من شأنها زيادة الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان بصورة عامة.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تم استخلاص التوصيات التالية:
- إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن الاتجاهات نحو المهنة، وعن العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي، وكذلك طبيعة الضغوطات التي تواجه المعلمين والمعلمات.
- عقد دورات وورش عمل وندوات ولقاءات دورية بحضور المشرفين التربويين ومعلمي ومعلمات التربية الرياضية بين الحين والآخر؛ لمناقشة المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف مناهج التربية الرياضية وأنشطتها بمدارس التعليم العام في السلطنة.
- التأهيل الأكاديمي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية من حملة الدبلوم، لما لذلك من أثر في زيادة مستوى الرضا الوظيفي لديهم.
- زيادة المخصصات المالية والمكافآت وخاصة للمعلمين والمعلمات المتميزين.
- نظراً لأهمية دور التربية الرياضية في المجتمع بوصفها المسؤولة عن الارتقاء بمستوى الصحة البدنية والنفسية للتلاميذ، غرس القيم الاجتماعية والأخلاقية السليمة، واكتشاف ورعاية المواهب الرياضية فإن الدراسة توصي بتبني نظام حوافر يستثير دافعية المعلمين والمعلمات لمزيد من العطاء والإنجاز.

المراجع

آل ناجي، محمد والمحبوب، عبد الرحمن (١٩٩٣). متغيرات الرضا الوظيفي في علاقتها ببعض العوامل الشخصية لدى عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، ٨ (٢٩). تمت زيارة الموقع الإلكتروني بتاريخ ١٠ مايو ٢٠٠٧ <http://www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=4365>

العاجز، فؤاد و نشوان، جميل (٢٠٠٤). عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. بحث غير منشور عرض في المؤتمر التربوي الأول «التربية في فلسطين وتغيرات العصر». كلية التربية، الجامعة الإسلامية. قطاع غزة

المشعان، عويد سلطان (٢٠٠٣). العلاقة بين سلوك النمط أ والرضا الوظيفي لدى عينة من المدرسين الكويتيين والمدرسين المصريين. *المجلة التربوية، جامعة الكويت* ١٧ (٦٧). تمت زيارة الموقع الإلكتروني بتاريخ ١٠ مايو ٢٠٠٧ <http://www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/abstract.asp?id=4364>

- Baron, R. (1986). **Behavior in organizations**. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan. **Mediterranean Journal of Educational Studies**, 3 (1) 13-33.
- Bogg, J., & Cooper, C. (1995). Job satisfaction, mental health, and occupational stress among senior civil servants. **Human Relations**, 48, 327-341.
- Dawis, R. & Lofquist, L. (1984) **A psychological theory of work adjustment**. University of Minnesota Press, MI.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third outer domain of teacher satisfaction. **Journal of Educational Administration**, 38, 379-96.
- Hassard, T. L. (1991). A study of the job satisfaction of Nebraska public. High School principals. **Dissertation Abstract International** 52106, P. 1464.
- Hean, Sarah & Garrett, R. (2001). Sources of job satisfaction in science secondary school teachers in chile. **Compare**, 31(3) 363-79
- Herrera, Roberto & YeanSub, jon Lim (2003) Job satisfaction among athletic trainers in NCAA Division Iaa Institutions. **Sport Journal**, 6 (1) 251-272.
- Koastelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. **The International Journal of Educational Management**, 15, 354-364.
- Locke, E. A. (1976). **The nature and causes of job satisfaction: Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. Chicago, IL. Rand McNally.

- Maghradi, A. (1999). Assessing the effect of job satisfaction on managers, **International Journal of Value – Based Management**, **12**, 1-12.
- Mertler, C. A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teacher. **American Secondary Education**, **31** (1), 43-53
- Parkhouse, B. & Holmen, M. G. (1980). Differences in job satisfaction among suburban and inner-city high school physical education faculty. **Research Quarterly**, **51**(4), 654-62
- Roman, B. G. (2004) An evaluation of job satisfaction of public schools physical educators in Porto Rico. **Dissertation Abstracts International**, **65**(5-A).
- Safar, H. A. (1988). A study of job satisfaction as perceived by secondary school principals in Kuwait. **DAL-A 48/121** p.3026.
- Sari, H. (2004) An analysis of burnout and job satisfaction among turkish special school head-teachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. **Educational Studies**, **30** (3), 291-306.
- Tang, T. & Yeung, A. S. (1999). Hong Kong teachers' sources of stress, burnout, and job satisfaction. **ERIC #:ED429954**.
- Walker, B. E. (2001). A study of job satisfaction of teachers in the Tennessee association of Christian schools. **Dissertation Abstracts International**, **62**(4-A).
- Wilson, D. C. & Rosenfeld, R. H. (1990). **Managing organizations**. McGraw-Hill. London.

فاعلية برنامج تدريبي في إشباع الحاجات النفسية لأطفال الروضة

د. حنان عبد الحميد العناني

قسم العلوم التربوية - كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

فاعلية برنامج تدريبي في إشباع الحاجات النفسية لأطفال الروضة

د. حنان عبد الحميد العناني

قسم العلوم التربوية - كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في إشباع الحاجات النفسية لأطفال الروضة. ولتحقيق ذلك تم بناء أداة الدراسة التي طبقت على (٧١) طفلاً وطفلة بين (٥-٦) سنوات تم اختيارهم من روضة دينا بمنطقة المقابلين، كما تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وعدد أفرادها (٣٤)، والأخرى تجريبية وعدد أفرادها (٣٧). وبعد تحليل النتائج إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية، وتحليل التباين الثنائي تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة إشباع الحاجات النفسية تعزى لأثر البرنامج التدريبي، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو لتفاعل الجنس مع البرنامج.

الكلمات المفتاحية: الحاجات النفسية، أطفال الروضة، برنامج تدريبي.

The Effectiveness of a Training Program in Satisfying Psychological Needs of Kindergarten Children

Dr. Hanan A. Alanani
Princess Alia University College
Balgaa Applied University

Abstract

The present study aimed at examining the effectiveness of a training program in satisfying psychological needs of kindergarten children.

The psychological needs scale was administrated. The sample of the study consisted of (71) male and female children between (5-6) years old from Deana kindergarten in AL-Moquablain District. The sample was divided into a control (N=34), and an experimental group (N=37). The researcher used the means and ANCOVA to answer the questions of the study. The finding of the study showed that there were significant differences in the degrees of satisfying the psychological needs due to the training program. The findings of the study also showed no significant differences due to gender or the interaction between gender and program.

Key words: psychological needs, kindergarten children, training program.

فاعلية برنامج تدريبي في إشباع الحاجات النفسية لأطفال الروضة

د. حنان عبد الحميد العناني

قسم العلوم التربوية - كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

مقدمة

الطفولة هي المرأة التي نرى من خلالها مستقبل الشعوب، ونقيس بها مدى تقدم الأمم؛ لذلك فإن الكثير من الدول تولي اهتماماً بالغاً بهذه المرحلة العمرية للأطفال، والتي تعد من أهم مراحل العمر، ففيها تنمو قدرات الطفل، وتفتح مداركه، ويكون سريع التأثر قابلاً للتعلم. ويحتاج الطفل لكي ينمو نمواً سليماً إلى إشباع حاجاته، حيث تتأثر شخصيته تأثراً كبيراً بما يصيب هذه الحاجات من إهمال أو حرمان، يؤدي إحباطها إلى كثير من اضطرابات الشخصية. كما تتأثر شخصية الطفل بالطريقة التي تواجه بها هذه الحاجات وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

وقد شغلت دراسة الحاجات علماء النفس طويلاً، وحاولوا الإجابة عن السؤال الذي مفاده: لماذا يسلك الإنسان بطريقة معينة ولا يسلك بطريقة أخرى. ويعد موراي من أهم العلماء الذين أولوا الحاجات اهتماماً كبيراً، وعد الحاجة نقطة البداية في أي سلوك إنساني موجه، ورأى أن الإنسان يسعى دائماً ويطمح إلى تحقيق حاجاته الأساسية في الحياة اليومية. وصنف موراي هذه الحاجات إلى حاجات فسيولوجية، ونفسية، واجتماعية (عبد الرحمن، ١٩٩٨). أما ماسلو (Maslow, 1970) فقد توصل إلى تصنيف هرمي للحاجات تقع في قاعدته أقوى الحاجات، وهي التي تتطلب الإشباع الفوري، وتقل قوة هذه الحاجات كلما تدرجنا صعوداً في الهرم إلى مستوياته العليا. ويبدأ الهرم في القاعدة بالحاجات الفسيولوجية تليها حاجات الامن، والانتماء، فحاجة تقدير الذات، وتحقيق الذات. ثم أضاف ماسلو مستويين لهذه الحاجات وهما حاجات المعرفة والحاجات الجمالية. ورأى أن الحاجة إلى تحقيق الذات هي الهدف الأسمى للنمو الإنساني.

وأما أريكسون فقد اعتقد أن لجميع البشر نفس الحاجات، الأساسية، وكل مجتمع يجب أن يشبع تلك الحاجات بطريقة ما (أبو أسعد، ٢٠٠٥). ورأى أنه إذا لم يتم إشباع حاجات الطفولة بشكل مناسب فسوف يستمر الشخص في خوض معاركه الأولية في مراحل لاحقة، ففي كل مرحلة من هذه المراحل أزمة نفسية اجتماعية على الفرد أن يحلها، وعلى سبيل المثال في مرحلة الطفولة المبكرة من الضروري أن يشبع الطفل حاجته للاستقلالية، ويتغلب

على الشعور بالحنج، ويتعلم المبادأة ويتخلص من الخوف والتردد (ميلر، ٢٠٠٥). ويرى ريان (Ryan, 1995) من خلال نظرية محددات الذات، أن إشباع الحاجات النفسية المتمثلة في الاستقلال والكفاءة والانتماء يؤدي إلى إحداث التكامل في الشخصية وإلى النمو الاجتماعي، بينما يؤدي عدم إشباعها إلى التشتت والاعترا ب. كما أكد ديسي وريان (Decian & Ryan, 2000) على أهمية العوامل البيئية والشخصية الإيجابية في إشباع هذه الحاجات، واعتقدا أن البيئة والشخصية السلبية تعلمان على إلحاق الضرر بصحة الفرد النفسية وإصابته بالصراع والاضطراب.

وثمة دراسات عدة اهتمت بالحاجات النفسية وعلاقتها بالجنس والعمر وضرورة إشباعها لدى الفرد، ومن تلك دراسة وارد ووليامز (Ward & Williams, 1982) التي شملت (١٠٠) طالب وطالبة في ماليزيا. وقد بينت النتائج أن الذكور اتسموا بالسيطرة والقوة والاجتماعية والمغامرة والاستقلالية بدرجة أكثر من الإناث اللواتي اتسمن بالانطوائية وعدم الاجتماعية والاستسلام والاعتماد على الغير.

وحاولت رمضان (١٩٩٤) تعرف مدى إشباع الأطفال المتحفين وغير المتحفين بالرياض لبعض الحاجات النفسية، ومن أجل ذلك شملت دراستها عينة تكونت من (٢٤٩) طفلاً وطفلة بأعمار (٥-٦) سنوات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الأطفال الذين التحقوا بالرياض ومتوسط درجات الأطفال الذين لم يلتحقوا بها في الحاجات النفسية وهي: الصداقة، والانتماء، والتقدير الاجتماعي، والنجاح، والحرية، والاستقلال، وتحمل المسؤولية، والطمأنينة، والأمن النفسي، وكانت الفروق لصالح الأطفال المتحفين بالرياض.

وهدف دراسة حسونة (١٩٩٥) إلى الكشف عن تأثير برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية. حيث أجريت على عينة تكونت من (١٤٠) طفلاً وطفلة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الاستقلالية والمهارات الاجتماعية بشكل عام، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وكشفت دراسة أحمد (١٩٩٧) عن فاعلية برنامج مقترح في خدمة الجماعة لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لأعضاء الأسر الطلابية. وبلغ حجم العينة (٣٠) طالباً من جامعة حلوان. وأشارت النتائج إلى أن أكثر الحاجات اهتماماً لدى أفراد المجموعة التجريبية هي الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين (الانتماء)، والحاجة إلى الإنجاز وتحقيق الذات، كما تبين أن البرنامج المقترح قد أسهم في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لأعضاء الأسر الطلابية.

أما دراسة ايتو (Ito, 1997) فقد هدفت إلى الكشف عن مساهمة المعلمين في تنمية سلوك المبادأة لدى أطفال الروضة في اليابان، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طفلاً. وبعد جمع

ملاحظات المعلمين وتحليل البيانات أكدت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية سلوك المبادرة لدى الأطفال.

وهدفت دراسة باتز (Butz, 2000) إلى معرفة دور اللعب في تنمية المبادرة لدى أطفال الروضة. وتكونت العينة من (١٦) طفلاً، تم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال في المجموعة التجريبية قد أبدوا مبادأة ملحوظة مقارنة بالمجموعة الضابطة مما يشير إلى فاعلية اللعب في تنمية المبادرة لدى الأطفال.

وحاولت دراسة السرسبي وعبد المقصود (٢٠٠٠) الكشف عن أهمية الحاجات النفسية المتمثلة في الحاجة للكفاءة، والاستقلال، والقرب من الآخرين (الانتماء) لدى الأطفال الملتحقين بالرياض، وهل تختلف هذه الحاجات النفسية باختلاف الجنس، وتكونت العينة من (١٠٠) طفل، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين أبعاد مقياس الحاجات النفسية والمقياس ككل لصالح الإناث، وتبين أن الحاجات النفسية لدى الأطفال ذكوراً وإناثاً طبقاً لدرجة إشباعها من الأكثر إشباعاً إلى الأقل جاءت كالآتي: القرب من الآخرين، فالاستقلالية، فالكفاءة.

وأجريت دراسة حياة (Hayatt, 2001) على (٢٤) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة بهدف تنمية المبادرة لديهم. وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية تم فيها استخدام التعزيز لتنمية المبادرة، ومجموعة تجريبية أخرى تم تدريبها على المبادرة من خلال الأنشطة. وأوضحت النتائج أن الأطفال في المجموعتين الثانية والثالثة قد أظهروا مجموعة من سلوكيات المبادرة الإيجابية مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة.

وفي الإطار نفسه حاولت دراسة ايبس (Ibis, 2001) الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المبادرة لدى (٥٦) طفلاً مشرداً في سن ما قبل المدرسة، واستخدم البرنامج أساليب عدة لتنمية المبادرة منها: لعب الدور، والمشاركة والتواصل اللفظي. وأوضحت النتائج أن البرنامج كان له تأثير إيجابي على تنمية المبادرة لدى الأطفال.

وهدفت دراسة الغرابوي (٢٠٠٢) إلى تعرف الحاجات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة المكفوفين والعادين، وفقاً لنظرية محددات الذات، وقد تكونت العينة من (٧٤) طفلاً وطفلة تم اختيارهم من رياض الأطفال بمدينة القاهرة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الحاجة إلى الانتماء بين الأطفال العاديين والمكفوفين، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد الاستقلال بينهما لصالح الأطفال العاديين.

كما بحث هولفورد وآخرون (Houlford, Koestner, Joussement, Nantel; & Lekes, 2002) تأثير مكافآت الإنجاز الطارئة على تحقيق الاستقلالية والكفاءة، حيث قاموا بإجراء دراستين للوصول إلى معرفة هذا التأثير، واشترك في الدراسة الأولى (٨٥) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير ضعيف للمكافآت على تحقيق الاستقلالية بين طلبة الجامعة، حيث لم تكن الاستقلالية متأثرة بالمكافآت، بينما وجد أن المكافآت المستمرة تؤثر

بدرجة مرتفعة في الشعور بالكفاءة. أما الدراسة الثانية فقد طبقت على (١٤٥) طالباً من الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس بواقع (٦٥) من الذكور و(٨٠) من الإناث، وقد أكدت الدراسة الثانية النتائج التي أظهرتها الدراسة الأولى، وأوضحت أن الاستقلالية ترتبط بالفعالية الذاتية، بينما ترتبط الكفاءة بالتمكن الاجتماعي وتحقيق الإنجاز. وأجرى فيلاك وشيلدون (Filak & Sheldon, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تلبية الحاجات النفسية للطلبة على التقييمات التي يعطيها المعلمون؛ حيث تم إجراء دراستين متتابعتين، استندتا نظرية محددات الذات لتعرف على الحاجات الثلاث: الاستقلالية، الكفاءة، والانتماء، وتوصلتا إلى أن الطلبة الذين تم إشباع حاجاتهم النفسية بدرجة أكبر سواء أكانت حاجة الاستقلالية، أو الكفاءة، أو الانتماء، يحصلون على معدلات أعلى في المساق، وكان تقييم المعلمين لهم أكثر إيجابية، وأنه لم يكن لعمر المعلمين وتجاربهم العامة ارتباط مع تلبية الحاجات النفسية عند الطلبة.

وهدف دراسة المومني (٢٠٠٣) إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح على تنمية مهاراتي التكيف الاجتماعي (مع الرفاق ومع المعلمة)، والمبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة. وتكون مجتمع الدراسة من الأطفال الملتحقين بالرياض في محافظة عجلون بالأردن، حيث تم اختيار ثلاث شعب ضمت (٦٩) طفلاً وطفلة. وبينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مهاراتي التكيف الاجتماعي والمبادأة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي دربت تدريباً كاملاً على البرنامج التدريبي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، أو لتفاعل الجنس مع المجموعة.

أما دراسة عبد المقصود (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى إكساب أطفال الروضة السلوك الاستقلالي من خلال برنامج مقترح قائم على الأنشطة، واشتملت العينة على (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال الرياض بالقاهرة. ووزعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمت ملاحظة الأطفال أثناء قيامهم بالأنشطة وبعدها. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل تطبيق الأنشطة وبعدها لصالح ما بعد التطبيق، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق الأنشطة لصالح المجموعة التجريبية. وتوصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بعد تطبيق الأنشطة.

وهدف دراسة أبو أسعد (٢٠٠٥) إلى تعرف أثر التكيف الزواجي في التكيف النفسي وتلبية الحاجات النفسية الأساسية لدى الأبناء، وحاولت معرفة ما إذا كان لكل من تحصيل الطفل وجنسه دور في تكيفه وتلبية حاجاته النفسية. وتألقت عينة الدراسة من (٣٨٤) أسرة تتكون من أب أو أم مع أحد أبنائهما، وتراوحت صفوف الأبناء بين الخامس والتاسع. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التكيف النفسي وتلبية الحاجات النفسية لدى الأبناء تعزى

لمستويات التكيف الزوجي ولصالح مستوى التكيف الزوجي الأعلى. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تلبية الحاجات النفسية لدى الأبناء تعزى لجنس الطفل. وبناءً على الدراسات السابقة يتضح أن بعض الدراسات السابقة تناولت الحاجات النفسية لأطفال الرياض، وطلاب المدارس والجامعات، تناولت الفروق بين الحاجات النفسية التي تعزى للجنس أو البرنامج أو الاثنين معاً، استخدم المنهج الوصفي والمنهج التجريبي في دراسة الحاجات النفسية. كما اهتمت بالكشف عن مجموعة من الحاجات النفسية للأفراد مثل؛ الاستقلالية، وتحقيق الذات، والانتماء، والإنجاز. يتضح من عرض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات تهتم بالحاجات النفسية الأساسية لطفل الروضة في الأردن، وكذلك عدم وجود دراسات سابقة تناولت الحاجات النفسية الأساسية الأربع لطفل الروضة وهي: الكفاءة، والاستقلالية، والمبادأة، والانتماء مما دعا الباحثة للقيام بهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة

إن سنوات الطفولة المبكرة لها أهميتها البالغة في تنشئة الطفل، وفي حياته النفسية الحاضرة والمستقبلية، لذلك فإن من أهداف الروضة الرئيسة إحداث تغييرات إيجابية في اتجاهات الأطفال وعاداتهم ومهاراتهم وتنمية قدراتهم من النواحي الجسمية والحسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية، وذلك عن طريق الأنشطة والخبرات المختلفة التي تتوافر في الروضة. وهنا تبرز أهمية بناء برامج تدريبية تعمل على تنمية أطفال الروضة في جميع النواحي وتحقيق لهم التكيف والصحة النفسية، وعليه تحددت مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في إشباع الحاجات النفسية لأطفال الروضة.

هدف الدراسة

استهدفت هذه الدراسة تعرف فاعلية برنامج تدريبي في إشباع الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة

١. هل تختلف الحاجة للكفاءة في درجة إشباعها لدى أطفال الروضة باختلاف جنسهم والتعرض للبرنامج التدريبي، والتفاعل بين الجنس والبرنامج؟.
٢. هل تختلف الحاجة للاستقلالية في درجة إشباعها لدى أطفال الروضة باختلاف جنسهم، والتعرض للبرنامج التدريبي، والتفاعل بين الجنس والبرنامج؟.
٣. هل تختلف الحاجة للمبادأة في درجة إشباعها لدى أطفال الروضة باختلاف جنسهم، والتعرض للبرنامج التدريبي والتفاعل بين الجنس والبرنامج؟.

٤. هل تختلف الحاجة للانتماء في درجة إشباعها لدى أطفال الروضة باختلاف جنسهم، والتعرض للبرنامج التدريبي، والتفاعل بين الجنس والبرنامج؟.
٥. هل تختلف الحاجات النفسية ككل في درجة إشباعها لدى أطفال الروضة باختلاف جنسهم، والتعرض للبرنامج التدريبي، والتفاعل بين الجنس والبرنامج؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتعرض له وهو الحاجات النفسية، ومما لا شك فيه أن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية أو التطبيقية.

فمن الناحية النظرية نجد أن الدراسات والبحوث قد أكدت ضرورة إشباع الحاجات النفسية للفرد وأهمية ذلك لسوائه النفسي، والاجتماعي، (Ryan,1995; Inghilleri, 1999)؛ السرسري وعبد المقصود، (٢٠٠٠)، وحيث إن مرحلة الطفولة المبكرة هي الأساس الذي ينهض عليه نمو الطفل، لذلك تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة تربوية مهمة يمكن من خلالها الإسهام في إشباع حاجات الطفل. كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في إعدادها لمقياس حاجات طفل ما قبل المدرسة والتي تم تحديدها في هذه الدراسة بالاستقلالية، والمبادأة، والانتماء، والكفاءة.

أما من الناحية التطبيقية فيمكن أن تساهم - الأنشطة التي تضمنها البرنامج التدريبي الحالي - في إشباع حاجات طفل الروضة الأساسية والتي تم تحديدها بناءً على ما قدمته الدراسات والبحوث السابقة في مجال الحاجات النفسية.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أطفال الصف التمهيدي بروضة دينا بمنطقة المقابلين في مدينة عمان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على العينة خلال النصف الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٧) واقتصر قياس أثر البرنامج على الحاجات الأربع المحددة في الدراسة.

مفاهيم الدراسة

الحاجة: اعتقد موراي أن الحاجة تكوين فرضي يستند إلى قوة لا يعرف أساسها الفسيولوجي والكيميائي في المخ، قوة تنظم الإدراك والتفكير والتخيل، وتنظم السلوك وتقويه وتوجهه نحو أهداف معينة. (عبد الرحمن، ١٩٩٨). والحاجة كما يرى ماسلو (Maslow, 1970) تعبر عن نفسها في صورة رغبة أو أمنية. أما زهران (١٩٩٩) فيرى أن الحاجة هي الافتقار

إلى شئ ما إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي، والحاجة شئ ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (حاجة فسيولوجية) أو للحياة بأسلوب أفضل (حاجة نفسية).

التعريف الإجرائي للحاجات النفسية: هي مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطفل على مقياس الحاجات النفسية والذي يضم: الاستقلالية، والمبادأة، والانتماء، والكفاءة. وتقاس درجة إشباع هذه الحاجات من خلال تقدير المعلمة على هذا المقياس الذي أعدته الباحثة لتحقيق أغراض الدراسة.

الحاجة للاستقلالية: وترى ماهلر وباين وبرجمان المشار إليهم في عبدالرحمن (١٩٩٨) أن الاستقلال يحدث خلال الأعوام الثلاثة الأولى من عمر الطفل في إطار علاقة عاطفية حميمة بين الأم وطفلها كما ذكر (ميلر، ٢٠٠٥).

وترى عبد المقصود (٢٠٠٥) أن الاستقلالية سلوك إيجابي يدفع الفرد للأمام، ويجعله يتخذ قراراته ويصل إلى هدفه بثقة واعتماد على النفس وتحمل للمسؤولية في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ويرى ديسي وريان أن الحاجة للاستقلالية تشبع عندما يشعر الناس بأنهم مسؤولون عن سلوكهم، وأنهم قادرون على الاختيار، كما يؤدي إشباع هذه الحاجة إلى تنمية القدرة على التعبير عن وجهات النظر المختلفة (Carver and Schever, 2000).

التعريف الإجرائي للاستقلالية: هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل والتي تشير إلى قدرته على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية والقدرة على التعبير عن وجهة نظره الخاصة، وتقاس الاستقلالية من خلال تقدير المعلمة لدرجة الاستقلالية على المقياس الذي أعدته الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

الحاجة للمبادأة: يرى أريكسون المشار إليه في البيلاوي (١٩٨٦) أن الأطفال في العامين الرابع والخامس من العمر يعيشون فترة من الخيال الخصب والمخاطرة والتجريب. ولما كانوا يواجهون صعوبة في فصل الخيال عن الواقع فإنهم يشعرون بالذنب حيال بعض أفكارهم أو تصرفاتهم غير اللائقة. ويرى مومني (٢٠٠٣) أن الحاجة للمبادأة لدى الطفل تشبع عن طريق قيامه بالأنشطة بدافع ذاتي. وهناك نوعان من المبادأة: المبادأة الشخصية الاجتماعية، والمبادأة الشخصية الأكاديمية.

التعريف الإجرائي للمبادأة: هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل، والتي تشير إلى جراته ومحاولاته للقيام بآداء معين بدافع ذاتي. وتقاس المبادأة من خلال تقدير المعلمة لدرجة المبادأة على المقياس الذي أعدته الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

الحاجة للانتماء: يعرف موراي الانتماء بأنه النزوع الإيجابي نحو الناس والاستمتاع بالتعاون معهم ومحاوله كسبهم وتكوين صداقات معهم، والعمل على إسعاد الآخرين والإخلاص لهم. (عبد الرحمن، ١٩٩٨). أما ار جايل (١٩٨٧) فيرى أن الانتماء دافع

يدفع الفرد للبحث عن مواقف اجتماعية دافئة ووثيقة، وعن التقبل وحب الآخرين. التعريف الإجرائي للانتماء: هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل، والتي تشير إلى قيامه بالعمل مع الآخرين، وإقامة علاقات معهم تتسم بالمشاركة والمسؤولية والتعاطف، ويقاس الانتماء من خلال تقدير المعلمة لدرجة الانتماء على المقياس الذي أعدته الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

الحاجة للكفاءة: وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة فقد عرفها رايت وزملاؤه المشار إليه في موسى (١٩٩٤) بأنها قدرة الفرد على أن يكون فاعلاً نشطاً ومباشراً في محاولاته لضبط بيئته والسيطرة عليها. ويمكن القول: إن الكفاءة هي توافر الإمكانيات الشخصية لدى الفرد والتي تتيح له بذل الجهود ليتمكن من حل المشكلات التي تواجهه والتغلب على العقبات التي لا يمكن لغيره أن يتخطاها، وتحقيق الأهداف التي لا يمكن لغيره بلوغها.

ويرى دويك أن الكفاءة تعني شعور الفرد بالفعالية في سلوكاته وتوجد عندما يصبح الفرد مسؤولاً عن المهام التي يقوم بها، وتؤدي الكفاءة إلى الشعور بالثقة في التغلب على المصاعب وتزود الفرد بالإحساس بالنضج والتغذية الراجعة (Guay, Senecal, Cauthier & Glaude, ٢٠٠٣).

التعريف الإجرائي للكفاءة: هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل والتي تشير إلى قيامه بسلوك معين وبذل أقصى جهد للنجاح فيه، وتقاس من خلال تقدير المعلمة لدرجة الكفاءة على المقياس الذي أعدته الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة.

البرنامج التدريبي: هو مجموعة من الخطوات المنظمة المتسلسلة وفق إطار نظري يجري تطبيقه على الأطفال بهدف إشباع حاجاتهم النفسية والتي تضم الحاجة للاستقلالية، والمبادأة، والانتماء والكفاءة.

طفل الروضة: هو الطفل الصغير الذي يتراوح عمره ما بين الثالثة والسادسة، والذي يتم إلحاقه بالمؤسسة التربوية الخاصة بطفل ما قبل المدرسة بهدف تنميته وإشباع حاجاته من خلال أنشطة متنوعة، وفي هذه الدراسة سيتم دراسة أطفال الروضة الملتحقين بالصف التمهيدي والذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤,٥-٦ سنوات (تعريف إجرائي).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج البحث

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم التجريبي لمجموعتين بالقياسين القبلي والبعدي، حيث تم اختيار مجموعتين تم التأكد من تجانسهما، وبعد ذلك قَدِّم البرنامج للمجموعة التجريبية وهو عبارة عن أنشطة متنوعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من أطفال الصف التمهيدي بروضة دينا بمنطقة المقابلين في مدينة عمان والذين بلغ عددهم (٧١) طفلاً وطفلة وبلغ متوسط أعمارهم (٥,٥٧) سنة. وقد أجريت الدراسة على شعبتين تم اختيار إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك عن طريق القرعة. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع العينة في ضوء المجموعة والجنس.

الجدول رقم (١)
توزيع العينة في ضوء المجموعة والجنس

النسبة المئوية	المجموع	الجنس		المتغير	
		الإناث	الذكور		
٤٧,٩%	٣٤	١٧	١٧	ضابطة	المجموعة
٥٢,١%	٣٧	١٩	١٨	تجريبية	
١٠٠%	٧١	٣٦	٣٥	-	المجموع

تكافؤ المجموعتين

قامت الباحثة بإجراء التحليل المتعلق بالتكافؤ القبلي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وليبيان ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للأداء القبلي للمجموعتين.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للأداء القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	الحاجات النفسية
٠,٦٤٨	٠,٤٥٩ -	٠,٣٦	٢,٢١	التجريبية	الكفاءة
		٠,٢٩	٢,٣٤	الضابطة	
١,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٢٣	٢,٦٢	التجريبية	الاستقلالية
		٠,٢٧	٢,٦٢	الضابطة	
٤٦٤	٠,٧٣٧	٠,٣٥	٢,٥٠	التجريبية	المبادرة
		٠,٢٤	٢,٥٦	الضابطة	
٠,٦٧٨	٠,٤١٧	٠,٢٧	٢,٧٠	التجريبية	الانتماء
		٠,٣٠	٢,٦٠	الضابطة	
٠,٧٨٤	٠,٢٧٥ -	٠,٢٥	٢,٥٣	التجريبية	الكلية
		٠,٢٦	٢,٥٥	الضابطة	

يلاحظ من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال في

المجموعتين التجريبية والضابطة، على مقياس الحاجات النفسية، مما يشير إلى وجود التكافؤ بين هاتين المجموعتين قبل البدء بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

أداة الدراسة

تم تصميم البطاقة بهدف تحديد الحاجات النفسية التي يحققها البرنامج التدريبي لأطفال الروضة عينة الدراسة. واعتمدت الباحثة في بناء البطاقة على أخذ رأي المتخصصين، وإجراء دراسة استطلاعية، والاطلاع على أدب المجال، وعلى مقاييس الحاجات الشائعة، مثل مقياس عبد الرحمن (١٩٩٨)، وجابر وعمر (١٩٩٢)، والسرسي وعبد المقصود (٢٠٠٠). وقد تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (٣٢) فقرة موزعة على الحاجات الأربع بالتساوي، بحيث تقاس كل حاجة من خلال (٨) فقرات، وقد تراوحت الإجابة عن جميع الفقرات بين نعم (ثلاث درجات)، وإلى حد ما (درجتان)، ولا (درجة واحدة).

صدق الأداة وثباتها

تم التأكد من صدق البطاقة عن طريق عرضها على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والتخصص، وقد تم استبعاد الفقرات التي لم تحز على نسبة اتفاق مقدارها (٨٠٪)، كما عدلت بعض الفقرات وأضيفت أخرى بناءً على مقترحات المحكمين. كما تم التأكد من ثبات البطاقة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيمة هذا المعامل كالاتي: الكفاءة (٠,٨٢)، الاستقلالية (٠,٨٠)، المبادرة (٠,٨١)، الانتماء (٠,٨١)، المقياس ككل (٠,٩٠).

البرنامج التدريبي

قامت الباحثة بإعداد البرنامج الخاص بإشباع الحاجات النفسية لأطفال الروضة، وفيما يلي عرض لأهم ملامح هذا البرنامج.

التعريف بالبرنامج: يقدم هذا البرنامج للأطفال المشاركين فيه الفرصة لتعرف على أنشطتهم وممارستها والتي تنمي لديهم الثقة، والجرأة، والمشاركة، والمسؤولية، والتعاطف مع الآخرين، وتمنحهم القدرة على الاختيار والتعبير عن وجهة نظرهم.

فلسفة البرنامج: تعد بيئة الروضة مجالاً مهماً يمكن تنمية جوانب النمو لدى الطفل من خلال إعدادها بأسلوب سليم، كما تعد الأنشطة والخبرة التي تقدم للطفل عاملاً رئيساً في رعايته، ومما لا شك فيه أن دور المعلمة يعد فاعلاً في هذا المجال، وذلك لقدرتها على جذب الأطفال لممارسة الأنشطة وتنظيم بيئة التعلم، وبراعتها في التدخل والمبادرة لإشباع حاجات الطفل عن طريق تحقيق الأهداف التي تترجم إلى أنشطة غنية بالخبرات المتنوعة.

التخطيط للبرنامج: ويشمل تحديد الخبرة التعليمية، وتحليل محتواها إلى مفاهيم أساسية، وتحديد

النواحي المطلوب تمتيتها لدى الطفل، وصياغة الأهداف السلوكية، وتحديد أدوات التقويم، وترجمة الأهداف السلوكية إلى مواقف تربوية، ثم تحديد الطرق والوسائل التربوية اللازمة لتحقيق الأهداف، ثم توجيه التعليمات للمعلمة والملاحظة بما يساعدهما على تحقيق الأهداف.

وقد أعدت الباحثة البرنامج بعد الاطلاع على الأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، كما تم عرض البرنامج على ستة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.

الأهداف العامة للبرنامج: هدف البرنامج المعد في هذه الدراسة إلى إشباع حاجات الأطفال النفسية والمتمثلة في: الاستقلالية، والمبادأة، والكفاءة، والانتماء، وذلك من خلال:

- تشجيع الطفل على القيام بأعمال لها قيمتها.
- تعويده الحرص على النجاح في أعماله.
- إكسابه الثقة بالنفس.
- تشجيعه على بذل أقصى جهد عند القيام بسلوك معين.
- تنمية قدرته على اتخاذ القرار.
- تعويده على تحمل المسؤولية.
- تنمية قدرته على التعبير عن ذاته.
- تدريبه على المبادرة في قيادة زملائه، وفي الحديث، وتقديم المساعدة للآخرين.
- تشجيعه على مشاركة الآخرين أعمالهم وألعابهم.
- تنمية شعوره بالسعادة عندما يشارك الآخرين.
- تشجيعه على التعاطف.
- تنمية ارتباطه بزملائه ومجتمعه ووطنه.

محتوى البرنامج: تضمن البرنامج (٣٦) نشاطاً اعتمدت على الخبرة العلمية والسلوكيات اللازمة لإشباع الحاجات النفسية لطفل الروضة، وقد تمت ممارسة الأنشطة من خلال مواقف تعليمية وبإشراف المعلمة وتوجيهاتها، كما تعددت أنشطة البرنامج حيث تضمنت أنشطة قصصية، وفنية، ولعب موجه، وأنشطة حركية، وألعاب دور، ومسرح عرائس. وقد راعت الباحثة تصميم أنشطة متنوعة فردية وجماعية، كما وجهت المعلمة إلى استخدام طرق متعددة في تقديمها. واعتمدت الأنشطة أثناء تنفيذها أدوات محسوسة مثل البطاقات والصور والقصص، والخامات البيئية المتنوعة، مثل القماش والخشب والعرائس اليدوية، والملابس والأثاث اللازم للعب الدور.

وتراوح الزمن المستغرق لكل نشاط بين (٣٠-٤٠) دقيقة في حين استغرق تنفيذ البرنامج ككل مدة ثلاثة شهور.

تقويم البرنامج: تم تقويم البرنامج من خلال:

١- ملاحظة الاطفال أثناء الأنشطة وبعدها لتعرف جوانب القوة والضعف لمعرفة مدى

إشباع الأطفال لحاجاتهم.
٢- تطبيق مقياس الحاجات النفسية.

المعالجات الإحصائية

- للحصول على النتائج التي هدفت إليها الدراسة تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام نظام (SPSS) للتحليل الإحصائي، حيث أجريت المعالجات الآتية:
- ١- المتوسطات الحسابية للحاجات النفسية موضوع الدراسة.
 - ٢- تحليل التباين الثنائي (٢×٢) لمعرفة أثر كل من الجنس والبرنامج والتفاعل بينهما.
 - ٣- معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- وعدت الفروق دالة إحصائياً عندما يكون مستوى دلالتها (٠,٠٥) وأقل.

خطوات التنفيذ

- ١- بعد التأكد من تجانس العينتين الضابطة والتجريبية، قامت الباحثة بالتعاون مع الملاحظة المشاركة بتطبيق مقياس الحاجات النفسية.
- ٢- تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر، بينما استمر أفراد العينة الضابطة في تلقي برنامجهم الدراسي العادي طوال هذه المدة.
- ٣- بعد انتهاء البرنامج تم إجراء القياس البعدي للحاجات النفسية للعينتين التجريبية والضابطة.
- ٤- تم تصحيح مقياس الحاجات النفسية للقياسات القبلي والبعدي، وإعداد قوائم الدرجات ثم معالجة النتائج إحصائياً بوساطة الحاسوب.

عرض نتائج الدراسة

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الثنائي (٢×٢) بهدف فحص دلالة الفروق في نتائج الاداء البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على "هل تختلف الحاجة للكفاءة في درجة إشباعها لدى أطفال الروضة باختلاف جنسهم، والتعرض للبرنامج التدريبي، والتفاعل بين الجنس والبرنامج؟".
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للاداء البعدي - نتيجة إزالة أثر الاختبار القبلي - للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما ويوضح الجدول رقم (٣) ذلك:

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي على بعد الحاجة للكفاءة حسب
المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع الكلي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
ضابطة	٢,٣٢	٠,١٧٧	٢,٣١	٠,١٦٤	٢,٣٢	٠,١٦٩
تجريبية	٢,٨٠	٠,١٦١	٢,٨٩	٠,١٨٣	٢,٨٤	٠,١٧٠
المجموع الكلي	٢,٥٦	٠,١٧١	٢,٦٠	٠,١٧٤		

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٣) إلى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدل للمجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث نلاحظ أن متوسط إشباع الحاجة للكفاءة في المجموعة التجريبية يفوق متوسط إشباع هذه الحاجة لدى أقرانهم في المجموعة الضابطة، كما أن متوسط إشباع الحاجة للكفاءة لدى الإناث في المجموعة التجريبية يفوق متوسط إشباعها لدى الذكور.

ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين المشترك لدرجات الحاجة للكفاءة حسب
الجنس والبرنامج والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
متغير التباين المشترك	٣,٢٢٦	١	٣,٢٢٦	١١١,٠٨٢	٠,٠٠٠
المجموعة	٤,٨٢٩	١	٤,٨٢٩	١٦٥,٧٨٨	٠,٠٠٠
الجنس	٠,٠٢٠	١	٠,٠٢٠	٠,٦٩٠	٠,٤٠٩
المجموعة X الجنس	٠,٠٦٠	١	٠,٠٦٠	٢,٠٤٥	٠,١٥٧
الخطأ	١,٩٢٣	٦٦	٠,٠٢٩	-	-
المجموع	٩,٩٢٩	٧٠		-	-

تُظهر نتائج تحليل التباين المشترك الثنائي في الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الحاجة للكفاءة تعزى للبرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» (١٦٥,٧٨) في حين كانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠٠)، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (٣) نجد أن هذه الفروق كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الحاجة للكفاءة تعزى للجنس والتفاعل بين الجنس والبرنامج.

ثانياً: نتائج عرض السؤال الثاني

نص هذا السؤال على (هل تختلف الحاجة للاستقلالية في درجة إشباعها لدى أطفال الروضة باختلاف جنسهم، والتعرض للبرنامج التدريبي، والتفاعل بين الجنس والبرنامج؟). للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي على بعد الحاجة للاستقلالية حسب البرنامج والجنس والتفاعل بينهما، ويوضح الجدول رقم (٥) ذلك:

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي على بعد الحاجة للاستقلالية حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف المعياري
ضابطة	٢,٦٤	٠,١٤٨	٢,٦٦	٠,١٤٠	٢,٦٥	٠,١٤٥
تجريبية	٢,٨٤	٠,١٣٥	٢,٧٧	٠,١٥٢	٢,٨١	٠,١٤٥
المجموع	٢,٧٤	٠,١٤١	٢,٧١	٠,١٤٤		

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٥) إلى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدل للمجموعتين الضابطة والتجريبية. حيث يلاحظ أن متوسط إشباع الحاجة للاستقلالية في المجموعة التجريبية يفوق متوسط إشباع هذه الحاجة لدى أطفال المجموعة الضابطة. كما أن متوسط إشباع الحاجة للاستقلالية عند الذكور يفوق متوسط إشباعها لدى الإناث، ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات الحاجة للاستقلالية حسب الجنس والبرنامج والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
متغير التباين المشترك	١,٠٨٧	١	١,٠٨٧	٥٢,٣٨٢	٠,٠٠٠
المجموعة	٠,٤٣٦	١	٠,٤٣٦	٢١,٠١٤	٠,٠٠٠
الجنس	٠,٠٠٩	١	٠,٠٠٩	٠,٤٤٠	٠,٥٠٩
المجموعة X الجنس	٠,٠٣٤	١	٠,٠٣٤	١,٦٥٣	٠,٢٠٣
الخطأ	١,٢٧٠	٦٦	٠,٠٢١	-	-
المجموع	٣,٠٨٠	٧٠	-	-	-

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الحاجة للاستقلالية تعزى للبرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» (٢١,٠١٤) بينما

بلغت دلالتها الإحصائية (0,000)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إشباع الحاجة للاستقلالية تعزى للجنس أو للتفاعل بين الجنس والبرنامج.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على "هل تختلف الحاجة للمبادأة في درجة إشباعها لدى أطفال الروضة باختلاف جنسهم، والتعرض للبرنامج التدريبي، والتفاعل بين الجنس والبرنامج؟". للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات أفراد العينة على بعد الحاجة للمبادأة، والجدول رقم (٧) يبين ذلك:

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية المعدلة للأداء البعدي على بعد الحاجة للمبادأة حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
ضابطة	٢,٤٩	٠,١٦٠	٢,٥٨	٠,١٥٢	٢,٥٤	٠,١٥١
تجريبية	٢,٨٩	٠,١٤٤	٢,٩١	٠,١٦١	٢,٩٠	٠,١٥٢
المجموع	٢,٦٩	٠,١٥٣	٢,٧٤	٠,١٥٦		

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٧) إلى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي المعدل للمجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث يلاحظ أن متوسط إشباع الحاجة للمبادأة في المجموعة التجريبية يفوق متوسط إشباع هذه الحاجة لدى أفراد المجموعة الضابطة، كما أن متوسط إشباع الحاجة للمبادأة لدى الإناث يفوق متوسط إشباعها لدى الذكور. ولفحص دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات الحاجة للمبادأة حسب الجنس والبرنامج والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
متغير التباين المشترك	٢,٠٩٢	١	٢,٠٩٢	٨٨,٦٩٨	٠,٠٠٠
المجموعة	٢,٣١١	١	٢,٣١١	٩٧,٩٧٥	٠,٠٠٠
الجنس	٠,٠٤١	١	٠,٠٤١	١,٧٢٩	٠,١٩٢
المجموعة × الجنس	٠,٠٢٢	١	٠,٠٢٢	٠,٩٢٢	٠,٣٣٨
الخطأ	١,٥٥٧	٦٦	٠,٠٢٤	-	-
المجموع	٦,٠٨١	٧٠	-	-	-

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات

الحاجة للمبادأة تعزى للبرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» (٩٧,٩٧) وكانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠٠)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات هذه الحاجة تعزى للجنس، وللتفاعل بين الجنس والبرنامج.

عرض نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على "هل تختلف الحاجة للانتماء في درجة إشباعها لدى أطفال الروضة باختلاف جنسهم، والتعرض للبرنامج التدريبي، والتفاعل بين الجنس والبرنامج؟". للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات أفراد العينة على بعد الحاجة للانتماء، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية المعدلة للاداء البعدي على بعد الحاجة للانتماء تبعاً للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
ضابطة	٢,٦٢	٠,١٥٦	٢,٧٢	٠,١٤٤	٠,١٥١
تجريبية	٢,٨٨	٠,١٤٠	٢,٨٩	٠,١٥٦	٠,١٥٢
المجموع	٢,٧٥	٠,١٤٧	٢,٨٠	٠,١٥٠	

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (٩) إلى اختلاف متوسطات الأداء المعدل لأفراد المجموعة التجريبية والضابطة، حيث يلاحظ أن متوسط الأداء البعدي المعدل لدى إشباع الحاجة للانتماء في المجموعة التجريبية أعلى من متوسط إشباع هذه الحاجة لدى المجموعة الضابطة، كما أن متوسط إشباع الحاجة للانتماء لدى الإناث يفوق متوسط إشباعها لدى الذكور. وللقوف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٠)
نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات الحاجة للانتماء حسب الجنس والبرنامج والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
متغير التباين المشترك	١,٢٦٢	١	١,٢٦٢	٥٦,٩٤١	٠,٠٠٠
المجموعة	٠,٧٢٢	١	٠,٧٢٢	٣٢,٥٢٩	٠,٠٠٠
الجنس	٠,٠٤٢	١	٠,٠٤٢	١,٨٧٩	٠,١٧٥
المجموعة X الجنس	٠,٠٢٨	١	٠,٠٢٨	١,٢٦١	٠,٢٦٥

تابع الجدول رقم (١٠)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح.	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الخطأ	١,٤٦٤	٦٦	٠,٠٢٢	-	-
المجموع	٣,٩٢٥	٧٠	-	-	-

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الحاجة للانتماء تعزى للبرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» (٣٢,٢٥٩) وكانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠٠)، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو للتفاعل بين الجنس والبرنامج.

عرض نتائج السؤال الخامس

نص هذا السؤال على "هل تختلف الحاجات النفسية ككل في درجة إشباعها لدى أطفال الروضة باختلاف جنسهم، والتعرض للبرنامج التدريبي، والتفاعل بين الجنس والبرنامج؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مقياس الحاجات النفسية، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية المعدلة للاداء البعدي على مقياس الحاجات النفسية

حسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

الجنس المجموعة	ذكر		أنثى		المجموع
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
ضابطة	٢,٥٢	٠,١١١	٢,٥٦	٠,١٠٣	٢,٥٥
تجريبية	٢,٨٥	٠,٠٩٧	٢,٨٦	٠,١٠٨	٢,٨٦
المجموع	٢,٦٩	٠,١٠٦	٢,٧١	٠,١٠٨	

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (١٠) إلى اختلاف متوسطات الأداء على القياس البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث يلاحظ أن متوسط إشباع الحاجات النفسية في المجموعة التجريبية يفوق متوسط إشباع هذه الحاجات لدى أطفال المجموعة الضابطة، كما أن متوسط إشباع الحاجات النفسية لدى الإناث يفوق متوسط إشباع هذه الحاجات لدى الذكور.

ومعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام تحليل التباين الثنائي والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٢)
نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات أفراد العينة على مقياس الحاجات
النفسية تبعاً لمتغيري الجنس والبرنامج والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح.	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
متغير التباين المشترك	١,٤٦٥	١	١,٤٦٥	١٣٣,٤١٩	٠,٠٠٠
المجموعة	١,٦٩٧	١	١,٦٩٧	١٥٤,٤٨٥	٠,٠٠٠
الجنس	٠,٠٠٩	١	٠,٠٠٩	٠,٧٩٩	٠,٣٧٥
المجموعة X الجنس	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٣١٠	٠,٥٧٩
الخطأ	٠,٧٢٥	٦٦	٠,٠١١	-	-
المجموع	٤,٠٧٤	٧٠	-	-	-

يلاحظ من الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الحاجات النفسية تعزى للبرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة «ف» (١٥٤,٤٨٥) في حين كانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠٠) بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو للتفاعل بين الجنس والبرنامج.

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحاجات النفسية (ككل وعلى كل بعد من أبعاد هذا المقياس) تعزى للبرنامج التدريبي، وهذا يعني تفوق الأطفال في المجموعة التجريبية في درجات إشباعهم للحاجات النفسية على أقرانهم في المجموعة الضابطة، وتعزى هذه النتيجة إلى الأنشطة الملائمة لسن الأطفال، التي اشتملت على اللعب الحر والدرامي، وحكاية القصص وتمثيلها، والأنشطة الفنية والحركية والموسيقية، لقد اتسمت هذه الأنشطة بالقدرة على جذب الأطفال إليها، والاندماج معها أثناء ممارستها مما أدى إلى الاستفادة منها. كما تعود النتيجة التي توصلت إليها الدراسة إلى قدرة المعلمة المتخصصة والمدرية على تنفيذ البرنامج والتي اهتمت باستخدام أساليب التكرار والتعليم المقصود والمناقشات الجماعية والإجابة عن كل أسئلة الأطفال، فكان الحوار له الأثر الفعال في إشباع حاجات الأطفال موضوع الدراسة. كما تعود هذه النتيجة إلى تنوع الوسائل التعليمية التي استخدمت أثناء تنفيذ الأنشطة، وإلى التعاون المثمر والمستمر بين الباحثة والمعلمة، وإلى فاعلية البرنامج التدريبي بشكل عام والذي تم إعداده بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والأدب النظري في مجال الحاجات النفسية، والطفولة المبكرة، وعلى وجه الخصوص نظرية محددات الذات ونظرية إريكسون. وعليه تضمن البرنامج أنشطة متعددة لإشباع الحاجة للكفاءة، وللانتماء، والمبادأة، والالتزام. كما روعي أثناء تنفيذ الأنشطة أن تكون مدة تطبيقها مناسبة وكافية لتنفيذها بدقة والاستفادة منها.

إن ارتفاع درجات الأطفال في المجموعة التجريبية على مقياس الحاجات النفسية، وكما ظهر من الجدول رقم (١١) وارتفاع درجاتهم في كل بعد على حدة كما اتضح من الجدول (٣)، (٥)، (٧)، (٩). كل هذا يشير إلى تناسق أبعاد المقياس وترابطه ومدى استفادة الأطفال من الأنشطة التي قدمت بشكل مترابط ومتكامل.

من ناحية أخرى أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات النفسية (ككل وكل حاجة على حدة) تعزى للجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء التشابه بين الذكور والإناث في هذه العينة، حيث تم اختيارهم من فئة عمرية واحدة، كما أنهم ينتمون إلى بيئة اجتماعية واحدة، وهذا من شأنه أن يؤثر في الأطفال، وفي قدرتهم على الاستفادة من أنشطة البرنامج التدريبي.

كما ترجع هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى تنوع أنشطة البرنامج التي اشتملت على أنشطة جماعية عديدة يشترك فيها جميع الأطفال من الذكور والإناث. كذلك تبشر هذه النتيجة بزيادة الوعي التربوي لدى الأسر والقائمين على تربية الأطفال مما أدى إلى حرصهم على استخدام الأساليب الحديثة في التربية والتي تؤكد المساواة بين الجنسين وعدم التفريق بينهما في الرعاية.

وفي مجال مناقشة النتائج تتم مقارنتها بالدراسات السابقة على النحو التالي:
أولاً: النتائج المتعلقة بقدرة البرنامج التدريبي على إشباع الحاجات النفسية لأطفال الروضة.

أوضحت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على بعد الكفاءة تعزى للبرنامج التدريبي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هولفورد (Houlford, et al, 2000).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى قدرة البرنامج التدريبي على إشباع الحاجة للاستقلالية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من حسونة (١٩٩٥) وعبد المقصود (٢٠٠٥). وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة على بعد المبادرة تعزى للبرنامج التدريبي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من إيتو (Ito, 1997)، وباتز (Butz, 2000)، وإيبس (Ibis, 2001)، حيث أشارت هذه النتائج إلى فاعلية البرامج التدريبية المستخدمة في تنمية المبادرة.

أما بالنسبة للحاجة للانتماء فقد أوضحت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة كان فاعلاً في إشباع الحاجة للانتماء لدى أطفال الروضة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (١٩٩٧).

ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر الجنس والتفاعل بين البرنامج التدريبي والجنس على إشباع الحاجات لأطفال الروضة.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال تعزى للجنس، وذلك بالنسبة للمقياس ككل، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة السرسى وعبد المقصود (٢٠٠٠) حيث أشارت إلى وجود فروق في الحاجات النفسية تعزى للجنس ولصالح الإناث.

كما توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الحاجة للاستقلالية، تعزى للجنس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من عبد المقصود (٢٠٠٥)، وأبو أسعد (٢٠٠٥).

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السرسى وعبد المقصود (٢٠٠٠) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستقلالية تعزى للجنس لصالح الإناث. وتختلف النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية مع دراسة وارد ووليامز (Ward and Williams, 1982) حيث أوضحت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاستقلالية تعزى للجنس لصالح الذكور.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على بعد المبادأة تعزى للجنس والتفاعل بين الجنس والبرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المومني (٢٠٠٣). أما فيما يتعلق بالنتيجة الخاصة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على بعد الانتماء فقد اختلفت مع دراسة السرسى وعبد المقصود (٢٠٠٠) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الانتماء تعزى للجنس لصالح الإناث.

وبالنسبة للنتيجة الخاصة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على بعد الحاجة للكفاءة تعزى للجنس، فقد اختلفت مع دراسة السرسى وعبد المقصود (٢٠٠٠) والتي أوضحت أن الفروق بين هذه المتوسطات كانت لصالح الإناث. ويمكن تفسير الاختلافات في النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وبعض الدراسات السابقة حول أثر الجنس على إشباع الحاجات النفسية على ضوء الاختلافات بين العينات وانتماءاتها العمرية أو الاجتماعية ولاختلاف طبيعة المنهج المستخدم في الدراسة.

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- ١- تأكيد دور الروضة في إشباع الحاجات النفسية للأطفال المتحقين بها.
- ٢- عقد ندوات تربية للوالدين لتعريفهم بأهم حاجات الطفولة، وأساليب إشباعها لديهم.
- ٣- التأكيد على دور الإعلام في تنمية الوعي التربوي لدى الأسر والمربين، وفي تقديم البرامج التي تساهم في إشباع حاجات الأطفال.

أما البحوث المقترحة فهي:

- ١- فاعلية برنامج تدريبي في إشباع الحاجات النفسية لأطفال المرحلة الأساسية.
- ٢- دور التلفاز في إشباع الحاجات النفسية لأطفال الروضة.
- ٣- فاعلية برنامج تدريبي في إشباع الحاجات النفسية لأطفال مؤسسات الإيواء.
- ٤- إجراء دراسات أخرى على عينات متنوعة من أطفال الرياض وذلك للتأكد من فاعلية البرنامج، وإفادة أطفال آخرين من أنشطته.

المراجع

- أبو أسعد، أحمد (٢٠٠٥). أثر التكيف الزوجي في التكيف النفسي وتلبية الحاجات النفسية الأساسية لدى الأبناء. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- أحمد، نبيل (١٩٩٧). تأثير برنامج مقترح في خدمة الجماعة لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لأعضاء الأسر الطلابية. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع، مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، القاهرة: جامعة عين شمس.
- أرجايل، ميتشيل (١٩٨٧). علم النفس ومشكلات الحياة اليومية، (ترجمة عبد الستار ابراهيم). القاهرة: دار العلم.
- الببلاوي، فيولا (١٩٨٦). الأسس النفسية لبناء المناهج في رياض الأطفال في الوطن العربي. تونس: المنظمة العربية للثقافة والفنون.
- جابر، جابر وعمر، محمود (١٩٩٢). الترتيب الولادي وعلاقته بالحاجات النفسية ومستوى الطموح، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر، ١ (١)، ٤٨-٦٩.
- حسونة، أمل (١٩٩٥) تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة: جامعة عين شمس.
- رمضان، عفاف (١٩٩٤). الحاجات النفسية للأطفال المتحقين وغير المتحقين برياض الأطفال. دراسة مقارنة، كلية التربية، جامعة القاهرة.
- زهران، حامد (١٩٩٩). علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة، القاهرة: عالم الكتب.
- السوسي، أسماء وعبد المقصود، أماني (٢٠٠٠). دراسة للحاجات النفسية لدى الأطفال في مراحل تعليمية متباينة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤ (٢٤)، ٦٢-٩٨، القاهرة: مكتبة زهران الشرق.
- عبد الرحمن، محمد (١٩٩٨). مقياس الحاجات النفسية في ضوء نظرية موراي. دراسات في الصحة النفسية، (ج ١)، القاهرة: دار قباء.

- عبد المقصود، حسنية (٢٠٠٥). فاعلية برنامج لإكساب طفل ما قبل المدرسة الاستقلالية. دراسات وبحوث في علم نفس الطفل، القاهرة: عالم الكتب، ٦٢٧-١٧٢.
- الغرباوي، وائل (٢٠٠٢). الحاجات النفسية لطفل ما قبل المدرسة، دراسة مقارنة بين الطفل الكفيف والطفل العادي. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة: جامعة عين شمس.
- موسى، رشاد (١٩٩٤). سيكولوجية الكفاءة الدراسية، في: علم النفس الدافعي. دراسات وبحوث، القاهرة: دار النهضة العربية، ٢١٥ - ٢٨٢.
- المومني، عبد اللطيف (٢٠٠٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في النمو الاجتماعي على تنمية مهارتي التكيف والمبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- ميللر، باترشيا (٢٠٠٥). نظريات النمو، (ترجمة محمود سالم ومجدي الشحات وأحمد عاشور). عمان، الأردن: دار الفكر.

- Butz, A. (2000). Facilitating social development setting, **Dis-Abs – International**, 61 (1-A) P 78
- Carver. C, Scheier.S & Michael .F (2000). Autonomy of self-regulation, **Psychological Inquiry**, 11 (4), 1-8.
- Deci E, & Ryan, R. (2000). The What and Why of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior . **Psychological Inquiry**, 11 (2), 227-268.
- Filak.V, & Sheldon F, (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher – course evaluations. **Educational Psychology**, 23 (3), 235-247.
- Guay; F. Senecal C; Cauthier, C; & Glaude .F .(2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. **Journal of counseling Psychology**, 50 (2), 165-177.
- Houlford, M, Koestner, R, Joussement, M, Nantel, A, & Leke, A. (2002). The impact of performance contingent reward on perceived autonomy and competence. **Motivation and Emotion**, 26 (4), 279-295.
- Hyatt. E (2001). A comparison of social skills training approaches on preschool teacher child behaviors. **Dis -Abs- international**, 62, (A-I), 127.
- Ibis. B. (2001) A program for homeless children, ages two to five based on Erikson's Theory of psychological development. **Dis–Abs- International**. 62, (4), 248.
- Inghilleri .P. (1999). **From subjective experience to cultural change'** (translated by E. Bartoli) Cambridge University press, N.Y.

-
- Ito. S (1997) Promoting jihatsusei invative in children: Japanese preschool educator's. **Dis –Abs– international**, **58** (Z-b), 381.
- Maslow .A. (1970). **Motivation and personality**, N. Y. Harper and Row.
- Ryan .R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. **Journal of Personality**, **63** (3), 397– 427.
- Ward. C., & Williams.J. (1982). A psychological needs analysis of male and female sex trait sterotypes in Malaysia. **International Journal of Psychology**, **17**, 369-381.

الخصائص القياسية للصورتين القصيرة والمختصرة لمقياس آيزنك للشخصية على عينات سورية

أ. د. امطانيوس مخائيل
قسم القياس والتقويم
كلية التربية- جامعة دمشق

الخصائص القياسية للصورتين القصيرة والمختصرة لمقياس آيزنك للشخصية على عينات سورية

د. امطانيوس مخائيل

قسم القياس والقيوم

كلية التربية- جامعة دمشق

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الخصائص القياسية لكل من الصورتين القصيرة والمختصرة لمقياس آيزنك للشخصية المراجع للتأكد من ملاءمتهما للاستخدام في سورية. وسعيًا للوصول إلى هذا الهدف استخدمت طرائق متنوعة في دراسة الثبات والصدق، كما استخدمت «تشكيلة» واسعة من عينات البحث.

أظهرت البيانات الخاصة بالصدق والثبات معاملات ثبات مرضية عموماً لكل من المقاييس الفرعية الأربعة للصورة القصيرة S وهي: الذهانية P ، والانبساط E ، والعصابية N ، والكذب L ، كما وفرت دلالات هامة للصدق التقاربي والتباعدي والبنوي (أو التكويني) لهذه المقاييس. من جهة ثانية، أعطت الدراسة مؤشرات ثبات وصدق يمكن وصفها بأنها مقبولة إلى حد ما للمقاييس الفرعية الأربعة للصورة المختصرة (P, E, N, L)، مع أنها لا تصل إلى مستوى المؤشرات التي أعطتها الصورة القصيرة S .

ويرى الباحث أنه سيكون من المناسب استعمال الصورة S في البيئة السورية، في حين أنه لا بد من مراعاة الكثير من الحيطة والحذر عند استعمال الصورة A ، والاقتصار في استعمالها على تلك الحالات التي يصعب فيها استعمال الصورة S . كما يقترح الباحث إخضاع كل من الصورتين S و A للمزيد من الدراسة والبحث.

الكلمات المفتاحية: الخصائص القياسية، مقياس آيزنك للشخصية، الصورة القصيرة، الصورة المختصرة.

Psychometric Properties of EPQR-S and EPQR-A in Syrian Context

Prof. Amtanyos Michael
College of Education
University of Damascus

Abstract

This study aimed at assessing the psychometric properties of Eysenk Personality Questionnaire - Short form (EPQR-S) and Eysenk Personality Questionnaire-Abbreviated form (EPQR-A), to ascertain their suitability to be used in Syria. In order to achieve the objectives of the study various methods of reliability and validity were used, and the two instruments under investigation were administered to a wide variety of samples.

Validation data collected for each of the four subscales of EPQR-S, i.e. Psychoticism P, Extraversion E, Neuroticism N, and Lie L subscales showed satisfactory coefficients of reliability, and established convergent and divergent validity, as well as construct validity for these subscales. On the other hand, this study gave, to some extent, satisfactory coefficients of reliability and validity for the four subscales of EPQR-A, although lower than those obtained for the EPQR-S subscales .

The researcher proposes that the EPQR-S is suitable to be used in Syrian context; whereas much attention should be taken in using the EPQR-A which ought to be used merely when it is difficult to use the EPQR-S. The researcher also suggests that the two instruments under consideration should be subjected to further investigations.

Key words: psychometric properties, eysenk personality questionnaire, short form, abbreviated form.

الخصائص القياسية للصورتين القصيرة والمختصرة لمقياس آيزنك للشخصية على عينات سورية

د. امطانيوس مخائيل

كلية التربية - جامعة دمشق

مقدمة

يعد مقياس آيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire والمعروف اختصاراً بالأحرف EPQ حلقة هامة في سلسلة المقاييس التي أعدها آيزنك، واعتمد فيها نهج التقرير الذاتي في دراسة الشخصية وقياسها. ولعل مما يضيف أهمية خاصة على هذه الأداة أنها كانت نتاج عدد كبير من التعديلات المتلاحقة التي أجراها آيزنك على أدواته السابقة الخاصة بقياس الشخصية وهي: اختبار مودسلي الطبي MMQ (١٩٥٢)، وقائمة مودسلي للشخصية MPI (١٩٥٩)، وقائمة آيزنك للشخصية EPI (١٩٦٤). والواقع أن آيزنك سعى من وراء إعداد هذه الأداة إلى تخطي الكثير من النواقص والعيوب التي عانت منها الأدوات السابقة، كما عكست هذه الأداة في الوقت نفسه، التطور الهام الذي شهدته نظرية آيزنك في الشخصية آنذ والذي تمثّل في إدخال بعد ثالث لها وهو: بعد الذهانية أو الميل الذهاني Psychoticism وإضافته لبعديها الرئيسين وهما: بعد الانبساط Extraversion (مقابل الانطواء Introversion)، وبعد العصاوية Neuroticism (مقابل الاتزان الانفعالي Emotional stability).

لقد تضمنت الصورة الأولى لمقياس آيزنك للشخصية لعام ١٩٧٥ EPQ (٩٠) فقرةً توزعت على ثلاثة مقاييس فرعية تصدى كل منها لبعد واحد من أبعاد الشخصية الثلاثة وهي: مقياس الانبساط E، والعصاوية N، والذهانية P، هذا بالإضافة إلى مقياس رابع أعد للكشف عن الكذب وهو مقياس الكذب أو المراءاة (Lie) (Eysenck & Eysenck, 1975). ومع أن البحوث المتلاحقة لهذا المقياس أعطت مؤشرات ثبات وصدق مرضية بمجمليها، فقد ظهر أن هناك نواقص سيكومترية لا يستهان بها يعاني منها أحد مقاييسه الفرعية وهو: مقياس الذهانية P. هذا مع الإشارة إلى أن هذه النواقص والعيوب، وإن لم تكن تؤثر في صدق مقياس الذهانية عند استخدامه في المقارنات الجمعية، فإنها جعلت تطبيقه بصورة إفرادية واستخدامه لأغراض التشخيص الفردي عملاً محفوفاً بشيء من المخاطرة. وتتلخص هذه النواقص والعيوب في: ضعف مستوى الثبات (حيث بلغ وسيط معاملات الاتساق

الداخلي ٠,٧٤ لدى الذكور و٠,٦٨ لدى الإناث)، وضيق مدى الدرجات، إضافة إلى التوزيع المتلوي التواء شديداً للدرجات (Eysenck, Eysenck & Barrett, 1985). وسعيًا وراء تخطي العيوب السابقة أعدت صورة جديدة معدلة للمقياس حذف منها بعض الفقرات وأضيفت فقرات جديدة. وأمكن من خلال هذه الصورة فعلاً رفع مستوى الاتساق الداخلي للمقياس الفرعي P، وتحسين شكل التوزيع الذي تعطيه الدرجات المتحصلة عن هذا المقياس، بحيث يصبح أقرب إلى الاعتدال، إضافة إلى رفع متوسط الدرجات المتحصلة عنه وتباينها. وبذلك تم إخراج مقياس آيزنك المراجع بشكله النهائي والمعروف بـ Eysenck personality questionnaire - revised واختصاراً بـ EPQ-R عام ١٩٨٥. وتضمن هذا المقياس مئة فقرةً توزعت على المقاييس الفرعية الأربعة وهي: مقياس الانبساط E، ومقياس العصابية N، ومقياس الذهانية P، ومقياس الكذب L. وقد أكدت دراسات لاحقة أجريت على هذا المقياس تحسن خصائصه السيكومترية بالمقارنة مع سابقه (المقياس التسعيني) وتخطيه للعيوب والنواقص التي سبقت الإشارة إليها إلى درجة ما (Torrubia & Muntaner, 1987, Corulla, 1987).

لقد تم تطوير الصورة القصيرة لمقياس آيزنك للشخصية المراجع Short Scale EPQ-R بهدف توفير أداة يمكن استعمالها حين لا يسمح الوقت باستعمال المقياس الأصلي (المثوي). واختيرت فقرات هذه الصورة مباشرة من المقياس المثوي، بحيث يتضمن كل من مقاييسها الفرعية الأربعة ١٢ فقرة فقط، وهي الفقرات التي أعطت أعلى الارتباطات مع بقية الفقرات (في إطار المقياس الفرعي الواحد).

لقد أسفر التحليل العاملي الفقرات الصورة القصيرة، والذي اعتمد طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فاريماكس، عن استخلاص أربعة عوامل تقابل الأبعاد الأربعة التي تتناولها هذه الصورة، ووفر بذلك مؤشراً هاماً لصدقها العاملي. في موازاة ذلك ظهر أن معاملات الاتساق الداخلي (ألفا) المحسوبة لمقياس الذهانية P في الصورة القصيرة هبطت عنها في المقياس الأم EPQ-R حيث بلغت (٠,٦٨) و(٠,٦٢) لدى الذكور في الصورة القصيرة مقابل (٠,٨١) و(٠,٧٨) لدى الذكور في المقياس الأم، كما بلغت (٠,٥١) و(٠,٦١) لدى الإناث في الصورة القصيرة مقابل (٠,٧٣) و(٠,٧٦) في المقياس الأم (Eysenck et. al., 1985). ومع أن هذا الهبوط يمكن تفسيره، ولو جزئياً، عند ملاحظة أن مستوى الاتساق الداخلي للمقياس يهبط عموماً مع تضاؤل عدد الفقرات التي يتكون منها، كما يشير إليه الباحثون (Gulliksen, 1950; Murphy & Davidshofer, 2001)، فإن من الواضح أن مثل هذا الهبوط لا بد أن يحد من قيمة المقياس P بصورته القصيرة. هذا مع الإشارة إلى أن هذا الهبوط أكدته دراسات أخرى (Forrest, Lewis & Shevlin, 2000; Francis, Lewis & Ziebertz, 2006). ومهما يكن من أمر، فإن معاملات الاتساق الداخلي للمقياس الثلاثة

الأخرى للصورة القصيرة وهي L,N,E كانت أعلى بوضوح من تلك التي أعطتها المقياس P حيث بلغت (0,88) و(0,84) لمقياس E، و(0,84) و(0,80) لمقياس N، و(0,77) و(0,73) لمقياس L، لدى الذكور والإناث وعلى التوالي. ومن الملاحظ أن هذه المعاملات لا تهبط كثيراً عن تلك التي أعطتها الصورة الأم EPQ-R (والتي بلغت 0,90 و0,85 لمقياس E، و0,88 و0,85 لمقياس N، و0,82 و0,79 لمقياس L لدى الذكور والإناث على التوالي). وهذا ما يصب في مصلحة هذه المقاييس الفرعية الثلاثة للصورة القصيرة بصورة واضحة.

من جهة ثانية أظهرت دراسة الترابطات الداخلية بين المقاييس الفرعية الأربعة للصورة القصيرة أن هذه الترابطات لا تختلف كثيراً عن تلك التي أعطتها الصورة الأم، فقد كانت قريبة من الصفر أو متدنية، وغير دالة مما يؤكد "استقلالية" كل من المقاييس الأربعة التي تتضمنها. ومن الواضح أن هذه النتيجة يمكن أن تصب أيضاً في مصلحة الصورة القصيرة وتدعم صدقها (Lanyon & Goodstein, 1997)، كما يمكن أن تسوّغ استخدامها مع عدم تجاهل أن النتائج التي قد يسفر عنها المقياس P لا تتمتع بالمستوى المطلوب من الثقة.

لقد تبين بمرور الوقت أن الصورة القصيرة المكونة من (٤٨ فقرة) لم تكن تلبّي الغرض المرسوم لها وهو: اختصار الوقت اللازم للتطبيق، بدرجة كافية. لهذا السبب عمد فريق من الباحثين إلى وضع الصورة المختصرة للمقياس (Francis, Abbreviated Form EPQR- (Brown & Philipchalk, 1992). وقد اختيرت فقرات الصورة المختصرة مباشرة من فقرات الصورة القصيرة، وبحيث يتضمن كل من مقاييسها الفرعية الأربعة ست فقرات فقط، وهي الفقرات التي أعطت أعلى الارتباطات مع بقية الفقرات في إطار المقياس الفرعي الواحد المؤلف من ١٢ فقرة.

لقد أظهرت دراسة فرنسيس وزملائه (Francis et. al, 1992) أن المقاييس المختصرة، وكما هو متوقع، أعطت معاملات ثبات أدنى في معظمها من تلك التي أعطتها المقاييس الأطول. إلا أن هذه المعاملات لم تظهر هبوطاً شديداً، وقد تراوحت معاملات ألفا لمقياس E بين (0,74) و(0,84) ولمقياس N بين (0,70) و(0,77) مما يعطي مؤشراً واضحاً ومسترعياً للنظر حول وثوقي الثقة هذين المقياسين على الرغم من أن كلاهما يتألف من ٦ فقرات فقط. أما معامل ألفا لمقياس L فقد تراوح بين (0,59) و(0,65) ولم يبتعد كثيراً عن المعاملات المستخرجة للمقاييس الأطول لـ L. هذا في حين أن معاملات ألفا لمقياس P (٦ فقرات) تراوحت من (0,33) إلى (0,52) وهي أدنى من مثيلاتها المحسوبة لمقياس P (١٢ فقرة) في دراسة آيزنك وزملائه، ولكنها تكاد تطابق المعاملات المستخرجة لمقياس P (١٢ فقرة) في دراسة فرانسيس وزملائه (والتي تراوحت من 0,31 إلى 0,51). وهذا يشير، على أية حال، إلى أن مقياس P بصورته المختصرة يعاني من ضعف الثقة، وإن لم يكن يقل ثقة عن نظيره المؤلف من ١٢ فقرة كما ظهر في دراسة فرانسيس وزملائه. مهما يكن من

أمر، فإن النتائج السابقة بمجموعها قد توفر مسوغاً لاستعمال الصورة المختصرة، ولا سيما في الحالات التي يتعذر أو يصعب فيها استخدام المقاييس الأطول، مع مراعاة الحذر، وعدم التسرع في تفسير النتائج التي قد يسفر عنها المقياس P.

لقد درس صدق الصورة المختصرة EPQR-A من خلال حساب الترابطات بين المقاييس الفرعية التي تتضمنها وبين نظرائها في المقاييس الأطول. واستخرجت هذه الترابطات من أداء عينات من الطلبة من إنكلترا وكندا والولايات المتحدة وأستراليا. وأظهرت هذه الدراسة أن الصورة المختصرة أعطت ترابطات عالية وقوية مع الصورة القصيرة في ثلاثة مقاييس فرعية (تراوح الترابط بين E و E من ٠,٩٣ إلى ٠,٩٥ وبين N و N من ٠,٩٢ إلى ٠,٩٤ وبين L و L من ٠,٩٠ إلى ٠,٩٢ في الصورتين)، كما أعطت ترابطاً عالياً نسبياً في مقياس P حيث تراوح الترابط من ٠,٨٠ إلى ٠,٨٧. ويمكن أن تؤخذ هذه الترابطات دليلاً على أن الصورة المختصرة تعكس بشكل كامل أبعاد الشخصية التي تغطيها الصورة القصيرة EPQR-S، كما يرى فرنسيس وزملاؤه أن مقاييسها ذات الفقرات الست هي "أشكال مختصرة أو معادلة وظيفياً لمقاييس الصورة القصيرة" (Francis et. al 1992, p.447). بالإضافة إلى ذلك فإن ترابطات مقاييس الصورة المختصرة مع المقاييس المناظرة لها في الصورة الأطول EPQ (٩٠فقرة) والتي تراوحت ما بين (٠,٨٤) و(٠,٩٠) في الدراسة السابقة تؤكد تشابه المقاييس المختصرة مع نظرائها الأطول في المقياس التسعيني وتدعم صدقها بطبيعة الحال.

من جهة أخرى، يتبين من دراسة الترابطات الداخلية بين المقاييس الفرعية للصورة المختصرة ومقارنتها بالترابطات الداخلية للمقاييس الفرعية للصورة القصيرة أن هناك شبيهاً من الاتساق والتوافق بينهما يبدو واضحاً لدى عينات الدراسة الأربع السابقة المأخوذة من أربع دول. وهذا ما يوفر دعماً إضافياً لتكافؤ أو تعادل هاتين الصورتين، ويقدم مؤشراً آخر للصدق.

لقد أجريت دراسات عديدة على الصورة المختصرة. من هذه الدراسات دراسة وفرنسيس كاتز (Francis & Katz, 2000) للصورة العبرية للمقياس التي أجريت على عينة من طالبات الجامعة في فلسطين المحتلة (N=٤١٥) وأظهرت تشابهاً بين الصورتين القصيرة (S) والمختصرة (A)، كما وفرت مؤشرات عالية الثقة بالمقاييس الفرعية للصورتين (باستثناء مقياس الذهانية P الذي أعطى درجة أدنى من ثقة ولكن مقبولة. ودراسة فورست وزملائه (Forrest, Lewis & Shevlin, 2000) التي أعطت مؤشرات ثقة لا بأس بها لكل من مقياس الانبساط E والعصائية N ولكنها أظهرت هبوطاً واضحاً لمقياس الذهانية P والكذب L للصورة A، ودراسة شيفلين وزملائه (Shevlin, Baily & Adamson, 2002)، التي اتفقت نتائجها مع دراسة فورست، وأخيراً دراسة لويس وزملائه (Lewis, Francis, Shevlin & Forrest, 2002) للصورة الفرنسية المختصرة EPQR-A للمقياس التي أظهرت أحادية كل من الأبعاد الأربعة Uni-dimensionality التي تناولها وقدمت المزيد من الدعم

لصدق العاملي لهذه الصورة. ومن الواضح أن هذه الدراسات توفر المزيد من المؤشرات السيكمترية التي تصبّ في مصلحة الصورة المختصرة للمقياس مدار البحث، كما تظهر الاهتمام الذي لقيه هذا المقياس في بلدان مختلفة من العالم.

ولا بد من الإشارة إلى ظهور اهتمام واضح لدى الباحثين العرب بآيزنك ونهجه في دراسة الشخصية وقياسها. وقد تصدت دراسات عربية عديدة لمقياس آيزنك للشخصية التسعيني EPQ الصادر عام ١٩٧٥. من هذه الدراسات دراسة خضر والشناوي (١٩٩١) التي استهدفت إعداد صورة عربية للمقياس وتقنيها في البيئة السعودية، ودراسة صلاح الدين أبو ناهية (١٩٨٩) في مصر التي استهدفت بدورها إعداد صورة عربية للمقياس ونشر دليل له. هذا بالإضافة إلى الدراسة الموسعة التي أعدها عبد الخالق والتي استهدفت أيضاً إعداد صورة عربية للمقياس وتقنيها في البيئة المصرية، ونشر دليل خاص به للراشدين والأطفال (آيزنك وآيزنك ١٩٩١)، ودراسة بدر الأنصاري (٢٠٠٢) في جامعة الكويت التي اعتمدت الصورة المصرية ذاتها التي وضعها عبد الخالق وأخضعتها للتقنين في الكويت. وأخيراً دراسة سامر رضوان في سورية (غير منشورة) التي عملت على فحص البنية العالمية للمقياس وتحديد الفروق بين الجنسين على كل من أبعاده الأربعة واستخدمت أيضاً الصورة المصرية التي وضعها عبد الخالق.

مشكلة الدراسة

يظهر العرض الخاص بالدراسات السابقة الاهتمام الكبير بمقاييس آيزنك للشخصية والجهود التي بذلت لتحسينها وتخطي النواقص التي تعاني منها، إضافة إلى دراسة خصائصها القياسية في بلدان عديدة من العالم. في الوقت نفسه يتبين من العرض السابق أن الدراسات العربية للمقياس اقتصرت على صورته الصادرة عام ١٩٧٥ وأغفلت تماماً صورته المعدلة الصادرة عام ١٩٨٥ والمعروفة بالمقياس المثنوي EPQ-R، كما لم تتناول - في حدود المعلومات المتوافرة لدينا - أيًا من الصورتين القصيرة أو المختصرة اللتين اشتقتا من المقياس المثنوي. ولعل هذا النقص الواضح في الدراسات العربية للمقياس من جهة، والشعور بإمكانية الاستفادة منه في البيئة السورية من جهة ثانية، هو مما دفع الباحث إلى طرح المسألة (أو المشكلة) التي ستتناولها الدراسة الحالية والتي يمكن تلخيصها في السؤال التالي: ما الخصائص القياسية للصورتين العربيتين الموازيتين لكل من الصورة الإنكليزية القصيرة EPQR-S، والمختصرة EPQR-A على عينات سورية؟

أهداف الدراسة

يتلخص الهدف الرئيس للدراسة الحالية في دراسة الخصائص القياسية للصورتين القصيرة

EPQR-S والمختصرة EPQR-A لمقياس آيزنك للشخصية المراجع للتأكد من صلاحهما للاستخدام في البيئة السورية. ويتفرع هذا الهدف إلى مجموعة من الأهداف الخاصة بكل من هاتين الصورتين، والتي تتمثل في استخراج دلالات الثبات (بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي)، والصدق بأشكاله المختلفة (الصدق التقاربي والتباعدي، والصدق التمييزي، والصدق البنيوي) لكل منهما.

أسئلة الدراسة

يمكن تلخيص الأسئلة التي تطرحها هذه الدراسة وتسعى من خلالها إلى تحقيق الأهداف المرسومة لها فيما يلي:

- ١- ما معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية الأربعة التي تتكون منها كل من الصورتين العربيتين القصيرة والمختصرة مدار البحث؟
- ٢- ما دلالات الصدق التقاربي والتباعدي convergent and divergent validity التي تعطيهما كل من الصورتين العربيتين بدلالة عدد من المقاييس المحكية؟
- ٣- ما دلالات الصدق التمييزي discriminant validity التي تعطيهما كل من الصورتين العربيتين من خلال تطبيقهما على مجموعات متعارضة (أو فرق متقابلة) من الأفراد ينتمون إلى فئات اجتماعية مختلفة؟
- ٤- ما دلالات الصدق البنيوي (أو الافتراضي) construct validity التي توفرها الترابطات البينية intercorrelations للمقاييس الفرعية الأربعة لكل من الصورتين العربيتين موضع البحث؟
- ٥- ما دلالات الصدق البنيوي التي توفرها الترابطات المحسوبة بين كل مقياس فرعي من المقاييس الأربعة لكل صورة ونظيره في الصورة الأخرى من جهة، وفي الصورة الأم من جهة ثانية؟

أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة في أنها تتصدى للصورتين القصيرة والمختصرة لمقياس آيزنك للشخصية المراجع EPQ-R الذي كان امتداداً وتعديلاً وتحسيناً للمقياس السابق EPQ، وارتكز كسابقه على نظرية آيزنك في الشخصية بعد إدخال البعد الثالث فيها (وهو بعد الذهانية) وإضافته لبعديها الأساسيين وهما: العصبية والانبساط، كما كان، في الوقت نفسه، الداعم الأقوى لهذه النظرية. وقد كانت الصورتان القصيرة والمختصرة للمقياس المراجع حصيلة جهود دؤوبة بذلها آيزنك ورفاقه في مجال تحسين أدوات القياس التي وضعوها مع مراعاة أهمية اختزال الوقت اللازم لإجرائها و"مواءمتها" لعصر السرعة من خلال تقليصها إلى الحدود القصوى المتاحة.

وإدراكاً من الباحث لأهمية كل من الصورتين القصيرة والمختصرة للمقياس وضرورة الإفادة منهما في البيئة السورية انصبت جهوده نحو إعداد صورة موازية لكل منهما وإخضاعها للدراسة والتجريب على نطاق واسع، وبما يجاري الطرائق والأساليب التي اتبعت في دراسة الأصل الأجنبي لكل منهما، وصولاً إلى استخراج معايير "أولية" خاصة بكل منهما في البيئة السورية.

ومن الواضح أن الدراسة الحالية تذهب بذلك أبعد من الدراسات العربية التي اقتصر على المقياس السابق آيزنك بصورته الصارة عام ١٩٧٥ على الرغم من نواقصه السيكومترية. كما أن هذه الدراسة تسير بدرجة ما محاولات التحسين والتجديد التي طالت مقاييس آيزنك.

حدود الدراسة

مما يضع حدوداً لهذه الدراسة الأدوات المستخدمة فيها وهما: الصورتان القصيرة (٤٨ فقرة) والمختصرة (٢٤ فقرة) لمقياس آيزنك للشخصية المراجع والتان انطلقتا من نظرة آيزنك للشخصية، كما اعتمدتا نهج التقرير الذاتي في دراستها، وما يقوله المبحوث عن نفسه بغض النظر عن مطابقته للواقع.

وبطبيعة الحال فإن النتائج المتحصلة من هذه الدراسة تتحدد بالعينات التي اختيرت لها من الأفراد ومدى تمثيلها للمجتمع الأصلي، كما تتحدد بأداء أفراد تلك العينات على الأدوات موضع البحث والمقاييس المحكية المعتمدة، وبالفترة الزمنية التي طبقت فيها تلك الأدوات والتي امتدت من بداية الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ وحتى نهايته.

مصطلحات الدراسة

الذهانية (أو الميل الذهاني) P: هي سمة أساسية في الشخصية توجد بدرجات معينة لدى الأسوياء، وبدرجات كبيرة لدى المرضى. والأشخاص ذوو المستوى العالي في الذهانية يميلون إلى التمرکز حول الذات، والتهور، وعدم الحساسية للآخرين، ومعارضة العادات الاجتماعية. وقد يستخدم مصطلح العقل الصلب (أو العقل الصارم) Tough-mindedness بديلاً عن هذا المصطلح.

الانبساط E: ويشير إلى أية استجابات للفرد تتسم بالاجتماعية والانفتاح على الآخر. ومن الصفات الهامة للشخص المنبسط أنه متفائل ومرح وله صداقات عديدة، في حين أن المنطوي بالمقابل، هو شخص متشائم إلى حد ما، ولا يميل كثيراً إلى الاختلاط بالناس.

العصابية N: وتشير إلى الاستجابة الانفعالية الزائدة وقابلية التعرض للانهايار العصبي في الظروف الضاغطة. ويتصف العصابي بأنه شخص قلق ومهموم ومتقلب المزاج، كما أنه

قابل للاستشارة وسريع التوتر، في حين أن الشخص الذي يحصل على درجات منخفضة في العصائية هو شخص متزن انفعالياً، كما أنه هادئ ومنضبط وقليل التعرض للاستشارة الانفعالية الشديدة أو التوتر الزائد.

الكذب (أو المراءاة) L: ويتحدد في ميل الفرد للظهور بالمظهر المقبول أو المرغوب لدى الآخرين. ويطلق على المقياس الخاص بالكذب اسم «مقياس المرغوية الاجتماعية» Social desirability scale لكونه يهتم بالكشف عن ميل الفرد لتزييف الإجابة للظهور بمظهر أفضل مما هو عليه في واقع الحال (Eysenck et.al, 1975).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مع مراعاة مواءمته لطبيعة المسألة المطروحة فيها، والشروط الخاصة التي تتطلبها الدراسة السيكومترية لكل من الأدوات موضع البحث، وعملية التحقق من ثباتها وصدقها.

عينة الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة عينة كبيرة من الأفراد بلغ مجموع عددها ٢٦٠٧ منهم ١٤٦٥ فرداً لدراسة الثبات والصدق للصورة S و ١١٤٢ فرداً لدراسة الثبات والصدق للصورة A. ويظهر الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينات الدراسة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينات الدراسة

مقياس	الغرض من الدراسة	الذكور	الإناث	مجموع
EPQR-S	دراسة الثبات بطريقة الإعادة	٦١	١١١	١٧٢
EPQR-A		١٥٠	٢٠٨	٣٥٨
EPQR-S	دراسة الثبات بطريقة الاتساق الداخلي	٢٤	١٥٢	١٨٦
EPQR-A		٦١	٥٩	١٢٠
EPQR-S	دراسة الصدق التقاربي والتباعدي	١٩٤	١٥٠	٣٤٤
EPQR-A		٦٦	٣٥	١٠١
EPQR-S	دراسة الصدق التمييزي	٣٦٤	٢٨٠	٦٤٤
EPQR-A		١٩٠		١٩٠
EPQR-S	دراسة الصدق البنيوي	٥٩	٦٠	١١٩
EPQR-A		١٧٩	١٩٤	٣٧٣
	المجموع	١٣٥٨	١٢٤٩	٢٦٠٧

أدوات الدراسة

تعد الصورتان القصيرة والمختصرة لمقياس آيزنك للشخصية المراجع الأداتين الرئيسيتين للدراسة الحالية، إضافة إلى أنهما تمثلان موضوعها. وقد استخدمت الدراسة عدداً من المقاييس المحكية لتأسيس صدق هاتين الأداتين، وهي:

١- مقياس بيك للاكتئاب: وقد وضع الصيغة المعدلة لهذا المقياس Beck وستير Steer عام ١٩٩٣. وقام بإعداد الصورة العربية لهذا المقياس أحمد عبد الخالق، ونشر الدليل الخاص بها عام ١٩٩٦. ويتمتع هذا المقياس بخصائص قياسية جيدة سواء بصورته الأجنبية أم العربية (عبد الخالق، ١٩٩٦).

٢- مقياس القلق كسمة: وضعه شيلبرجر Spielberger لقياس القلق بوصفه حالة وسمة. وقد قام عبد الرقيب أحمد البحيري بإعداد صورة عربية له في مصر (البحيري، ١٩٨٤)، كما قام الباحث بإعداد صورة عربية أخرى له في سورية. ويتمتع هذا المقياس بخصائص قياسية جيدة بصورته الأصلية، كما استخرجت دلالات هامة لصدقه وثباته في الدراسة المصرية والسورية.

٣- مقياس السعادة: وهو مقياس مصغر للفرح أو السعادة أعده كامان وفليت (Kamman & Flett, 1988). وقد قام الباحث بتعريب هذا المقياس واستخراج بعض دلالات ثباته وصدقه في البيئة السورية.

٤- قائمة رصد السمات المزاجية: وضعها ماثيوز وجونز وشامبرلين (Matthews, Jones & Chamberlain, 1990). وقد قام الباحث بتعريب هذه القائمة واستخراج بعض دلالات ثباتها وصدقها في البيئة السورية.

إعداد الصورتين العربيتين القصيرة والمختصرة للمقياس وإجراءات التطبيق

سبقت الإشارة إلى أن فقرات الصورة القصيرة لآيزنك S وعددها ٤٨ فقرة اختيرت مباشرة من الفقرات المئة التي تضمنها المقياس الأصلي EPQ-R دون أي تعديل أو تحريف في صياغتها. والأمر ذاته يصدق على الصورة المختصرة A التي تكونت من ٢٤ فقرة اختيرت مباشرة من فقرات الصورة القصيرة S. ومن الواضح أن هذا الأمر سهّل على الباحث إعداد الصورتين العربيتين القصيرة والمختصرة، ذلك أنه كان قد انتهى آنذ من إعداد الصورة العربية الكاملة الموازية للمقياس المتوي المراجع EPQ-R وإخراجها بشكلها النهائي في إطار المشروع البحثي الخاص بمقياس آيزنك الذي أنجزه لصالح جامعة دمشق.

ومع أن الصورة العربية الموازية للمقياس المتوي أخضعت لدراسة متأنية للغاية ومررت بمراحل وخطوات عديدة قبل أن تخرج بشكلها النهائي تمثلت أولاً بإعداد ترجمة أولية لهذه الصورة وعرضها على عدد من المحكمين بعد اقتراح إجراء تعديل على عدد من فقراتها

كي تتلاءم مع بيئتنا العربية وقيمنا وثقافتنا القومية الخاصة، وتمثلت المرحلة الثانية في إخضاعها للتطبيق (ومعها الصورة الأجنبية الأصلية الموازية لها) على عينة من الأفراد "مزدوجي اللغة" تكونت من طلبة الدراسات العليا في قسم اللغة الإنكليزية في جامعة دمشق (N=74) لحساب الترابط بينهما والتأكد من تعادلها، في حين أن المرحلة الثالثة تركزت في إخضاعها لعدد من التجارب الاستطلاعية بهدف التأكد من وضوحها وقدرتها على استشارة دافعية المفحوصين لضمان تعاونهم في الموقف الاختباري- على الرغم من ذلك كله فقد عمل الباحث على توافر المزيد من الأدلة على تعادل هذه الصورة مع الصورة الأجنبية الموازية لها EPQR-S من خلال ما يعرف بالترجمة العكسية للأداة Back translation. وقد تم ذلك من خلال إعداد ترجمة إنكليزية للصورة العربية القصيرة من قبل أحد المختصين دون العودة إلى الأصل الإنكليزي الذي نقلت عنه، ثم "مقابلة" هذه الترجمة الإنكليزية ذاتها بالأصل الإنكليزي لتعرف مدى التشابه والاختلاف بينهما. ومما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق أن هذه المقابلة (أو المقارنة) لم تسفر عن ظهور أية فروق جوهرية بينهما، بل أظهرت تشابهاً بينهما يصل إلى حد التطابق في حالات (N=23 فقرة)، كما أظهرت فروقاً ضئيلة في الصياغة التعبيرية لعدد من الفقرات (N=18 فقرة) ولكن لا تصل إلى الحد الذي يمنعها من "التقاط" المعنى الأساسي للأصل، هذا في حين أن فقرات أخرى أظهرت فروقاً واضحة عن الأصل (7 فقرات). وبمراجعة هذه الفقرات الأخيرة تبين أنها من بين الفقرات التي أخضعت للتعديل سابقاً كي تتلاءم مع حضارتنا وقيمنا الثقافية الخاصة، وليس هناك بالتالي ما يدعو لإجراء أي تعديل عليها. ومن الواضح أن الترجمة العكسية للصورة القصيرة S تناولت فقرات الصورة المختصرة المكونة من 24 فقرة (الصورة A). وليس هناك ما يدعو بالتالي لإخضاعها للترجمة العكسية من جديد.

والمرحلة الأخيرة من مراحل العمل في مجال إعداد الصورتين العربيتين القصيرة والمختصرة اقتصرت على تطبيق كل منهما على عينة استطلاعية (N=22 للأولى و17 للثانية) للاطمئنان إلى وضوح كل من هاتين الصورتين وحسن إخراجهما وقدرتهما على جذب اهتمام المفحوصين. وبالانتهاء من هذه المرحلة أمكن الانتقال إلى مرحلة الدراسة السيكمترية التي تطلبت تطبيق هاتين الصورتين على عينات عديدة من الطلبة وغيرهم. وقد جرى التطبيق جمعياً ودون قيود زمنية. كما أعطيت تعليمات شفوية عند الحاجة، ولكن دون أي تدخل في إجابات المبحوثين. وبالانتهاء من عملية التطبيق استبعدت أوراق الإجابة غير المكتملة، أو التي اعتمدت الإجابة العشوائية، ثم أدخلت البيانات في الحاسوب لتخضع للمعالجة الإحصائية.

المؤشرات السيكمترية للصورتين العربيتين القصيرة والمختصرة للمقياس

استخدمت طريقتا الإعادة والاتساق الداخلي في حساب ثبات الصورة العربية القصيرة

لمقياس آيزنك EPQR-S. وتظهر في الجدول رقم (٢) معاملات الثبات المحسوبة بطريقتي الإعادة والاتساق الداخلي لعينات مختلفة من الطلبة.

الجدول رقم (٢)
معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي للصورة S

المقياس	طريقة الإعادة بفاصل ٤ أسابيع		طريقة الإعادة بفاصل ٨ أسابيع		طريقة الاتساق الداخلي	
	تربية - ذكور (ن=٢٠)	تربية - إناث (ن=٧١)	زراعة - ذكور (ن=٤١)	زراعة - إناث (ن=٤٠)	د.ت.ت - ذكور (ن=٢٤)	د.ت.ت - إناث (ن=٩٣)
P	٠,٨٦١	٠,٦١٠	٠,٦٦٣	٠,٤٢٩	٠,٥٢٢	٠,٣٩٨
E	٠,٩٣٦	٠,٨٠٧	٠,٥٣٣	٠,٦٦٧	٠,٧٦٦	٠,٧٤٥
N	٠,٨٨٥	٠,٨٧١	٠,٦٧٨	٠,٨٣٩	٠,٦٥٩	٠,٨٠٠
L	٠,٩٧٧	٠,٨١٤	٠,٧١٥	٠,٥٨١	٠,٧٢٥	٠,٦٥٥

ويتبين من قراءة الجدول السابق أن معاملات ثبات الإعادة (أو الاستقرار) المحسوبة للمقاييس الفرعية للصورة S مقبولة عموماً، هذا مع ملاحظة أن المقياس P أعطى مؤشرات استقرار أدنى من بقية المقاييس. في الوقت نفسه يمكن أن توصف معاملات الاتساق الداخلي المستخرجة للمقاييس الفرعية للصورة S بأنها مقبولة أيضاً، مع ملاحظة أن المقياس P أظهر هنا أيضاً هبوطاً عن البقية. ومهما يكن من أمر، فإن هذه المعاملات إذا أخذت بمجموعها يمكن أن تعطي مؤشراً أولياً للثبات (الاستقرار والاتساق) لكل من المقاييس الفرعية للصورة القصيرة. هذا مع الإشارة إلى أن معاملات الاتساق الداخلي المحسوبة لمقياس P (١٢ فقرة) في هذه الدراسة والتي وقعت في المدى من ٠,٣٩٨ إلى ٠,٥٨٠ تجاوزت قليلاً مثيلاتها المحسوبة لهذا المقياس نفسه في دراسة فرانسييس وزملائه (والتي تراوحت من ٠,٣١ إلى ٠,٥١)، كما تجاوزت قليلاً معامل الاتساق الداخلي المحسوب لمقياس P (٢٥ فقرة) في دراسة عبد الخالق للمقياس التسعيني EPQ الصادر عام ١٩٧٥، والذي بلغ ٠,٤٥ (عبد الخالق، ١٩٩٦، ص ٤٢٠). وهذا ما قد يشير، ولو بدرجة محدودة، إلى تخطي أحد العيوب الأساسية التي ظهرت للصورة الصادرة لمقياس P عام ١٩٧٥، التي سبقت الإشارة إليها. لقد درس صدق الصورة القصيرة لمقياس آيزنك بدلالة محك القلق كسمة. وتظهر في الجدول رقم (٣) ترابطات الصورة القصيرة مع مقياس القلق كسمة لشيلبرجر بصورته العربية التي أعدها الباحث، وذلك لدى ثلاث عينات من الطلبة الجامعيين وعينة أخرى من السجينات أخذت من سجن دوما للنساء.

الجدول رقم (٣)

ترابطات الصورة القصيرة مع مقياس القلق كسمة لدى عينات مختلفة

المقاييس	طالبات الاقتصاد (ن=١٠٠)	د. ت. ذ. (ن=١٠٠)	طب الأسنان ذكور (ن=٥٤)	عينة السجينات (ن=٥٠)
الذهانية P	×٠,٣١	×٠,٤٩	×٠,٢٧	٠,١٧
الانبساط E	×٠,٤٤-	×٠,٣٦-	×٠,٢٦-	×٠,٣٩-
العصائية N	×٠,٤٨	×٠,٥٥	×٠,٥١	×٠,٤٤
المراة L	٠,١٢	×٠,٢٣	٠,١٨	٠,٢٨

ويلاحظ من الجدول السابق أن مقياس العصائية N أظهر أعلى الترابطات مع القلق كسمة وكانت ترابطاته جميعاً موجبة ودالة، يليه مقياس الذهان P الذي أظهر بدوره ثلاثة ترابطات موجبة ودالة (من أصل ٤) مع القلق كسمة. وهذا ما يمكن تفسيره في ضوء العلاقة الوثيقة بين القلق والعصائية من جهة، وبين القلق والذهانية أيضاً بوصفها تعبيراً عن الاضطراب أو الاستعداد لتطور شذوذ نفسي بدرجة ما (عبد الخالق، ١٩٩٦، ص ٤١٨). من جهة أخرى ظهر ترابط سالب ودال إحصائياً بين الانبساط والقلق لدى سائر عينات الدراسة وهو أمر متوقع، ولم يظهر إلا ترابط واحد دال إحصائياً لمقياس L. كما ظهر أن الترابطات التي أعطتها عينة السجينات لا تختلف في جوهرها عن بقية الترابطات (باستثناء الترابط مع P الذي لم يكن دالاً).

وقد يكون من المناسب أن نشير في هذا السياق إلى أن الترابطات السابقة تقترب إلى حد ما من الترابطات التي أعطتها الدراسة الخاصة بالصورة العربية الأم EPQ-R، كما تقترب إلى حد ما من الترابطات التي أعطتها بعض الدراسات العربية للمقياس التسعيني EPQ كدراسة عبد الخالق (١٩٩٦)، ودراسة البحيري (١٩٨٤). وهذا ما يوفر دعماً قوياً للصدق التقاربي والتباعدي للصورة العربية القصيرة بدلالة محك مقياس القلق.

والمحك الثاني الذي استخدم في دراسة الصدق هو مقياس بيك للاكتئاب من إعداد أحمد عبد الخالق الذي طبق على عينة من الذكور العاديين (ن=٢٠) وعينة أخرى من المعوقين سمعياً (ن=٢٠) وأعطى ترابطاً موجباً ودالاً مع مقياس الذهان P (ر=٠,٤٦) وللعادين و (٠,٥٧) للمعوقين سمعياً). كما أعطى ترابطاً موجباً ودالاً أيضاً، ولكنه أعلى مع مقياس العصائية N (ر=٠,٥٩) للعادين و (٠,٧٦) للمعوقين سمعياً). في حين أنه أعطى ترابطاً سلبياً ودالاً مع الانبساط لدى العاديين والمعوقين سمعياً (ر= -٠,٢٩ و -٠,٣٩)، ولم يعط أي ترابطات دالة مع الكذب. ويلاحظ أن هذه الترابطات عموماً جاءت بالاتجاه المتوقع لها واقتربت أو كانت أعلى قليلاً من تلك التي أعطتها الصورة الأم. ويمكن، بالتالي، أن تصب في مصلحة الصورة القصيرة وتعطي مؤشراً إضافياً للصدق التباعدي والتقاربي لهذه الصورة.

ومن الطرائق التي اتبعت في دراسة صدق الصورة القصيرة مدار البحث طريقة الفرق المتقابلة (أو المجموعات المتضادة) التي استخدمت فيها تشكيلة واسعة من المجموعات المتضادة وارتكزت على دراسة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات التي حصلت عليها تلك المجموعات. ومن النتائج الهامة التي أمكن التوصل إليها بهذه الطريقة ظهور فروق دالة وفي الاتجاه المتوقع لها بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة من الأشخاص العاديين الذكور ($n=46$) وعينة أخرى من السجناء أخذوا من سجن اللاذقية ($n=48$) (لصالح السجناء) في مقياس الذهانية P ومقياس العصابية N، وعدم ظهور مثل هذه الفروق في مقياس الانبساط E ومقياس الكذب L. هذا بالإضافة إلى ظهور فروق دالة أخرى وفي الاتجاه المتوقع لها بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة من الإناث العاديات ($n=50$) تقابلها عينة من السجينات أخذت من سجن دوما للنساء ($n=50$) وذلك في مقياس الذهانية P والعصابية N (لصالح السجينات)، وظهور فروق دالة أخرى، ولكن لصالح العاديات في مقياس الانبساط ومقياس الكذب يمكن تفسيرها في ضوء حقيقة أن السجينات أقل انبساطاً وإحساساً بهجة الحياة، وربما أكثر صراحة وأقل مراعاة وحباً للظهور. وتظهر في الجدول رقم (٤) متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد تلك العينات وقيم المحسوبة لدلالة الفروق بينها في المقاييس الفرعية الأربعة للصورة القصيرة.

الجدول رقم (٤)

متوسطات الدرجات وقيم المحسوبة لدلالة الفروق بينها لدى عينات من العاديين والسجناء

العينات	المقياس	م للذكور	ع للذكور	قيمة ت	م للإناث	ع للإناث	قيمة ت
العاديون	P	٤	٢	٢٣,٧	٢,٤	١,٤	١٠,٨
السجناء		٥,٤	١,٦٢		٧,١	٢	
العاديون	E	٦,٥	٢,٢٢	٠,٤	٧,٧	٢	٣,٨
السجناء		٦,٦	١,٦٥		٥,٨	٣	
العاديون	N	٦,١٢	٣,٢١	٢٢,١	٥,٨	٣,٥	٣,٢
السجناء		٧,٢٥	٢,١		٧,٤	٢	
العاديون	L	٢,٢٦	١,٥٤	٠,٢٨٩	٦	٢	٢,٧
السجناء		٢,١٢	١,٧٧		٣,٤	٢	

وتظهر النتائج السابقة وخاصة ما يتصل منها بالفروق في الذهانية P والعصابية N والتي كانت دالة لصالح السجناء من الذكور والإناث على حد سواء أن المقياس موضع البحث يتمتع بقدرة تمييزية لا بأس بها.

ومن الدراسات الخاصة بالفرق المتقابلة دراسة الفروق بين العاملين والعاطلين عن العمل التي أجريت على عينة من العاملين الذكور ($n=50$) تقابلها عينة من العاطلين عن العمل الذكور، وعينة من العاملات ($n=50$) تقابلها عينة من العاطلات عن العمل ($n=50$). و تظهر النتائج الخاصة بهذه الدراسة في الجدول رقم (5).

الجدول رقم (5)

متوسطات الدرجات وقيم ت المحسوبة لدلالة الفروق لدى عينات من العاملين و العاطلين عن العمل

العينات	المقياس	م للذكور	ع للذكور	قيمة ت	م للإناث	ع للإناث	قيمة ت
العاملون	P	٤,٠٤	٢,٢٢	××٥,٤	٤,٦٢	١,٩٢	××٤,٧٧
		٦,٣	١,٧٢		٦,٦٨	٢,٢٢	
العاطلون	E	٩,٢٢	٢,٢٤	×٤,٢	٩,٥	٢,٤٤	×٣,٤٥
		٧,٢٤	٢,٢٤		٧,٨٤	٢,٢١	
العاملون	N	٦,٠٦	٢,٠٨	×٣,٣٥	٧,٦٤	٢,٣٥	×٢,١٦
		٧,٦٢	٢,٦٥		٨,٥٦	١,٨٢	
العاطلون	L	٦,٨	١,٩	١,٤	٥,٦	١,٧	٠,٨٨
		٦,٣٤	٣,٨		٥,٢	٢,٦٥	

ويظهر الجدول السابق فروقاً دالة بين العاملين والعاطلين ذكوراً وإناثاً في مقياس P ومقياس N لصالح العاطلين عن العمل مما يشير إلى المعاناة و الاضطراب الذي قد تعاني منه هذه الفئة بدرجة ما، كما يظهر فروقاً دالة في E لصالح العاملين ذكوراً وإناثاً مما يشير أيضاً بدرجة ما إلى ميل العاطلين عن العمل للانطواء والبقاء في الظل بالمقارنة مع العاملين. ولا يظهر فروقاً دالة بينهما في الكذب. ومن الواضح أن النتائج السابقة يمكن أن تصب في مصلحة الصورة العربية موضع البحث وتقدم مؤشراً آخر لصدقها التمييزي.

ولتوفير المزيد من دلالات الصدق التمييزي للصورة العربية القصيرة طبقت هذه الصورة على عينة من العاديين ($n=50$ ذكور + 50 إناث) وعينة من الأيتام ($n=30$ ذكور + 30 إناث). وقد أظهرت نتائج هذا التطبيق فروقاً دالة في مقياس الذهان P لصالح الأيتام من الذكور فقط وفروقاً دالة في مقياس العصابية N لصالح الأيتام من الذكور والإناث. كما أظهرت فروقاً دالة أخرى، ولكن لصالح العاديين من الذكور والإناث في مقياس الانبساط E، ولم تظهر فروقاً دالة في مقياس الكذب. وتظهر النتائج المتحصلة من هذا التطبيق في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (٦)
متوسطات الدرجات وقيم ت المحسوبة لدلالة الفروق بينها
لدى عينات من العاديين و الأيتام

العينات	المقياس	م للذكور	ع للذكور	قيمة ت	م للإناث	ع للإناث	قيمة ت
العاديون	P	٢,٥٢	١,٧٥	×٢,٣٤	٣,٤٥	١,٢٦	١,٥٨
الأيتام		٥,٨٥	١,٨٥		٤,٥٩	١,٧٢	
العاديون	E	٩,٤	٢,٤٥	××٥,٠٢	٨,٧٧	١,٧٧	××٥,٩
الأيتام		٧	٢,٢٥		٦,٤٥	١,٤٦	
العاديون	N	٦,٢٦	٢,٢٥	×٣,٠٥	٦,٠٤	٢,٢١	×٤,٢٣
الأيتام		٩,٠٤٧	٢,٥٣		٨,٢٥	٢,٢٦	
العاديون	L	٦,٠٣	١,٢٧	٠,١٨٦	٦,٠٦	١,٣	٠,١٧
الأيتام		٦,٠٩	١,٤٨		٦,٠١	١,٦٩	

وتظهر هذه النتائج قدرة الصورة العربية القصيرة المقابلة للصورة S على التمييز بين العاديين و الأيتام بالاتجاه المتوقع ، كما تتفق إلى حد بعيد مع النتائج التي أعطتها الصورة العربية الأم EPQ-R (باستثناء مقياس الذهانية الذي أظهر فروقاً دالة بين العاديين و الأيتام من الذكور فقط، ولم يظهر مثل هذه الفروق لدى الإناث)، وهذا ما يمكن أن يؤخذ بمجمله دليلاً آخر لصدق الصورة العربية القصيرة.

والدراسة الأخيرة للصورة S بطريقة الفرق المتقابلة أجريت على عينة من الأفراد العاديين (ن=٣٠) مقابل عينة من المعوقين حركياً (ن=٣٠) وعينة أخرى من المعوقين بصرياً (ن=٣٠). وقد أظهرت هذه الدراسة فروقاً دالة بين العاديين من جهة وكل من المعوقين حركياً و المعوقين بصرياً من جهة ثانية في الذهانية و العصابية لصالح المعوقين حركياً و المعوقين بصرياً (م=٣,٤٥ مقابل ٥,٥٥ و ٨,٧٧ لكل من المعوقين حركياً و المعوقين بصرياً على التوالي في الذهانية P، و ٦,٠٤ و ٨,٠١ لكل من المعوقين حركياً و المعوقين بصرياً على التوالي في العصابية N). كما أظهرت الدراسة فروقاً دالة أخرى في الانبساط لصالح العاديين (م=٨,٧٧ لكل من العاديين مقابل ٦,٤٥ و ٤,٨٥ للمعاقين حركياً و بصرياً على التوالي)، وعدم وجود فروق دالة في الكذب. وهذا ما يشير بدوره إلى القدرة التمييزية للصورة القصيرة المقترحة ويوفر دليلاً إضافياً لصدقها.

وفيما يتصل بالترابطات البنينة للمقاييس الفرعية للصورة القصيرة المقترحة فإن هذه الترابطات تظهر في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧) الترابطات البينية للمقاييس الفرعية الأربعة للصورة S

الترابطات البينية	لغة إنكليزية - ذكور (ن=٢٦)	لغة إنكليزية - إناث (ن=٦٧)	فلسفة - ذكور (ن=٢٣)
PE	٠,٠٠٧	٠,٠٠٨	٠,٢٧٩ -
PN	٠,١١٢	٠,٢٠	٠,٢٨٩
PL	٠,٢٠١ -	٠,١٠٩ -	٠,٢٠٢ -
EN	٠,٠٢٥ -	٠,١٩٤ -	٠,٤٨٥ ×
EL	٠,١١٧	٠,١٧٠ -	٠,٢٠٢
NL	٠,٠٢٩ -	٠,٢٢٩ -	٠,٢٩٣ -

ويظهر الجدول السابق عدم وجود ارتباطات دالة بين المقاييس الفرعية الأربعة للصورة S (باستثناء ارتباط واحد فقط بين E و N لدى طلبة الفلسفة الذكور يمكن تعليقه جزئياً بهبوط مستوى العصائية والقلق لدى الانبساطيين عادة)، وهذا ما يشير إلى الاستقلالية النسبية لكل من هذه المقاييس ويعطي مؤشراً آخر لصدقها.

لقد تطلب إعداد الصورة العربية المختصرة لمقياس آيزنك EPQR-A - تماماً كسابقتها الصورة S - استخدام تشكيلة واسعة من طرائق الثبات والصدق. وتظهر في الجدول (٨) معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة لهذه الصورة لدى عينات مختلفة من الطلبة بفاصل زمني قدره خمسة أسابيع.

الجدول رقم (٨) معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي للصورة A

المقياس	طريقة الإعادة			طريقة الاتساق الداخلي		
	تربية-ذكور (ن=٩٩)	تربية-إناث (ن=١٠٩)	زراعة-ذكور (ن=٥١)	زراعة-إناث (ن=٩٩)	د.ت-ذكور (ن=٣٤)	د.د.ع.د.طب-ذكور (ن=٢٧)
P	٠,٥٦٦	٠,٥٤٥	٠,٤٦٨	٠,٧١٣	٠,٣٣٣	٠,٥٠٩
E	٠,٧٩١	٠,٦٠٨	٠,٦٢٧	٠,٧٧٥	٠,٥٥٢	٠,٥٣٤
N	٠,٨٦٩	٠,٥٠٩	٠,٧١١	٠,٩٢١	٠,٧٢٥	٠,٧٨٦
L	٠,٤٠٥	٠,٥٥٣	٠,٦١٨	٠,٦١٨	٠,٧٥٩	٠,٦٧٥

ويتضح من الجدول السابق أن أغلب معاملات الثبات المحسوبة بطريقة الإعادة غير مرتفعة، وأنها تهبط بشكل واضح عن مثيلاتها المستخرجة للصورة R والصورة S. كما أن المعاملات المستخرجة لمقياس P كانت كالعادة أدنى من بقية المقاييس.

أما معاملات الاتساق الداخلي المحسوبة للصورة A فإنها تظهر أيضاً شيئاً من الهبوط عن المعاملات المستخرجة للصورة R والصورة القصيرة S. (هذا بالإضافة إلى هبوط واضح

عن البقية في المعاملات المستخرجة لمقياس P كعادته). ويمكن تعليل هذا الهبوط جزئياً بضآلة عدد الفقرات التي يتكون منها كل من المقاييس الفرعية الأربعة للصورة A (6 فقرات فقط لكل مقياس فرعي) انطلاقاً من أن الثبات يهبط مع تناقص عدد الفقرات (Murphy & Davidshofer, 2001). وقد يكون من المناسب أيضاً مقابلة المعاملات المستخرجة لمقياس P بمثيلاتها المستخرجة للصورة الإنكليزية الأصلية المختصرة A والتي هبطت في بعض الحالات إلى ٠,٣٢، ووقعت في أغلب الحالات في المدى من ٠,٣٣ إلى ٠,٤٢. مهما يكن من أمر فإن معاملات الاتساق الداخلي، وكذلك معاملات ثبات الإعادة المحسوبة للصورة العربية المختصرة الموازية لـ A لا تظهر قدراً كبيراً من الموثوقية بهذه الصورة، وإن لم تخرج كثيراً عن الحدود المقبولة. وهذا ما يؤكد الحاجة للمزيد من البحث لتوفير مؤشرات تدعم وثوقية هذه الصورة، وبصورة خاصة المقياس P منها. هذا مع عدم تجاهل حقيقة أن مقياس P بصورته الأجنبية لم يظهر تحسناً ملموساً في خصائصه السيكمومترية إلا عندما عدل وزيدت فقراته من ٢٥ فقرة في مقياس EPQ إلى ٣٢ فقرة في مقياس EPQ-R، ولكن دون أن يعطي مؤشرات سيكمومترية بمستوى المؤشرات السيكمومترية التي أعطتها المقياس E والمقياس N، بل وحتى المقياس L. وقد يعود السبب في ذلك، ولو جزئياً، إلى أن مقياس P يتصدى لبعد الذهانية الذي ينطوي بطبيعته على الخروج عن المؤلف ويتم بالكثر من التعقد، كما يغطي مظاهر من السلوك أكثر تنوعاً وأقل تجانساً من غيره من المقاييس.

لقد درس الصدق التقاربي والتباعدي للصورة المختصرة A تماماً كالصورة الأم R بدلالة ترابطها مع مقياس القلق لشيبيلجر ومقياس بيك للاكتئاب. وتظهر في الجدول رقم (٩) الترابطات المستخرجة لهذه الصورة مع مقياس القلق من أداء عينة من طالبات التربية (ن=٣٥)، وعينة أخرى مختلطة من طلبة الدراسات العليا في الطب البشري (ن=٣٤) إضافة إلى ترابطاتها مع بيك للاكتئاب والتي استخرجت من أداء عينة من طالبات التربية فقط (ن=٣٥).

الجدول رقم (٩)

ترابطات الصورة A مع مقياس القلق وبيك للاكتئاب

المقياس	مقياس القلق - طلبة التربية (ن=٣٥)	مقياس القلق - طلبة الطب (ن=٣٤)	مقياس الاكتئاب - طالبات التربية (ن=٣٥)
P	× ٠,٣٥٦	× ٠,٣٦١	× ٠,٢٢٣
E	× ٠,٣٢٤ -	× ٠,٣٧٢ -	× ٠,٣٤٧ -
N	×× ٠,٥٣٧	×× ٠,٥٨٩	× ٠,٣٤٧
L	٠,٢٩٩ -	٠,٢٩٢ -	٠,١٦٥ -

ويتبين من قراءة الجدول السابق أن مقياس العصائية N أعطى أعلى الترابطات مع القلق بوصفه سمة وكان ترابطه موجباً ودالاً، وأن مقياس الذهانية P أعطى أيضاً ترابطاً موجباً

ودالاً مع القلق بوصفه سمة، في حين أعطى مقياس الانبساط E ترابطاً سلبياً ودالاً مع القلق بوصفه سمة سواء لدى طلبة التربية أم طلبة الطب. وكما هو الحال مع مقياس القلق فقد ترابط كل من مقياس الذهان P والعصابية N ترابطاً موجباً ودالاً أيضاً مع بيك للاكتئاب، كما ترابط الانبساط E ترابطاً سلبياً ودالاً. في حين لم يعط L ترابطاً ذا دلالة مع أي من المقياسين. ومن الواضح أن هذه الترابطات جاءت بالاتجاه المتوقع لها. وبمقارنتها بمثيلاتها المستخرجة للصورة الأم R يتبين أنها تتفق معها إلى حد بعيد وإن كانت تهبط عنها بدرجة ما. وهذا ما يوفر دليلاً لا بأس به للصدق بدلالة محكي القلق والاكتئاب.

لقد درس الصدق التقاربي والتبايدي للصورة المختصرة A أيضاً بدلالة محك مقياس السعادة، وقائمة رصد الصفات المزاجية، كما جرت مقابلة هذه النتائج بالنتائج الخاصة بالصورة الأم التي درست باستخدام هذين المحكين أيضاً. وتظهر الترابطات المستخرجة لهذه الصورة (الصورة A) من أداء عينة من طالبات التربية (ن=32) و العينة السابقة ذاتها من طلبة الدراسات العليا في الطب البشري (ن=34) في الجدول رقم (10).

الجدول رقم (10)

ترابطات الصورة A مع مقياس السعادة وقائمة رصد الصفات المزاجية

المقاييس الفرعية	العينات	مقياس السعادة	قائمة رصد الصفات المزاجية		
			القسم الأول	القسم الثاني	القسم الثالث
P	طالبات التربية	٠,١١٨	٠,١٣٥-	٠,١٠٦	٠,٢٠٠
	طلبة الطب	٠,٠٨٧	٠,٠٠٦-	٠,٠٠١-	٠,١٣٤-
E	طالبات التربية	×٠,٤١٥	×٣,٩٨	٠,٢٢٢-	٠,١٣١
	طلبة الطب	××٠,٤٦٥	٠,١٧٠	٠,١٦٣	××٠,٥٧٩
N	طالبات التربية	٠,١٠٦-	××٠,٥٨٨-	××٠,٥٩٦	٠,٩١-
	طلبة الطب	٠,١٨٧-	××٠,٧٣٧-	××٠,٦٢٠	٠,٢٢٢-
L	طالبات التربية	٠,٢٧٦-	٠,١١٨-	٠,١٦٩	٠,٢٥-
	طلبة الطب	٠,١٥٧-	٠,٢٥٦	×٠,٢٨٢-	×٠,٣٢٨

ويتبين من قراءة الجدول رقم (10) أن مقياس الانبساط E فقط أعطى ترابطاً موجباً ودالاً مع مقياس السعادة (٠,٤١٥, ل طالبات التربية و ٠,٤٦٥ ل طلبة الطب) في حين أن كلاً من مقياس العصابية N والكذب L أعطى ترابطاً سلبياً وغير دال مع مقياس السعادة، وأن مقياس الذهان P أعطى ترابطاً موجباً ولكنه غير دال، تماماً كما هو الحال في الصورة الأم. بالإضافة إلى ذلك ترابط مقياس الانبساط E، وكما هو الحال في الصورة الأم، ترابطاً موجباً ودالاً مع مجموعة الفقرات المرتبطة بالمتعة (القسم الأول من قائمة رصد الصفات) و لكن لدى طالبات التربية فقط (ر=٠,٣٩٨)، في حين ترابط مقياس العصابية N ترابطاً سلبياً ودالاً مع هذه الفقرات

لدى طالبات التربية وطلبة الطب معاً (-0,588 و 0,737، على التوالي). وكما هو الحال في الصورة الأم فقد أظهر مقياس العصائية N ترابطاً موجباً ودالاً مع مجموعة الفقرات المرتبطة بالتوتر (القسم الثاني من القائمة) لدى أفراد العيتين (0,596 و 0,620، على التوالي). إلا أن مقياس الذهانية لم يظهر مثل هذا الترابط مع هذه المجموعة من الفقرات بخلاف الصورة الأم. وبخلاف الصورة الأم، أيضاً التي أظهر فيها مقياس الذهانية ترابطاً موجباً ودالاً مع مجموعة الفقرات المرتبطة بالنشاط (القسم الثالث من القائمة) فإن مقياس الذهانية في الصورة المختصرة لم يظهر مثل هذا الترابط بل أظهره مقياس الانبساط في هذه الصورة ولدى طلبة الطب فقط (0,579). ليتفق بذلك مع الصورة الأم. مهما يكن من أمر، فإن أغلب الترابطات التي أعطتها الصورة المختصرة مع مقياس السعادة وقائمة رصد الصفات تتفق مع الترابطات التي أعطتها الصورة الأم، ويمكن النظر إليها على أنها مؤشر إضافي للصدق التقاربي والتباعدية لهذه الصورة.

وفيما يتصل بطريقة الفرق المتقابلة في دراسة الصدق، استخدمت هذه الطريقة مع عينة من الأفراد العاديين (ن=100) وعينة أخرى من رواد المشافي النفسية والعصبية أخذ معظمهم من قسم الأمراض النفسية والعصبية في مشفى المواساة ومشفى تشرين العسكري بدمشق (ن=90). وتظهر في الجدول رقم (11) متوسطات الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة الأولى من العاديين وأفراد العينة الثانية المتقابلة لها من المرضى وقيمات المحسوبة لدلالة الفروق بينها.

الجدول رقم (11)

متوسطات الدرجات وقيمات المحسوبة لدلالة الفروق بين عينة من العاديين وأخرى من المرضى

المقاييس	م للعاديين	م للمرضى	ع للعاديين	ع للمرضى	قيمة ت
P	1,76	2,4	0,942	1,099	×4,29
E	3,25	2,07	1,047	1,325	××5,72
N	3,47	4,84	1,95	1,405	××5,47
L	3,76	3,67	1,55	1,708	0,47

ويظهر الجدول السابق فروقاً دالة بين العاديين والمرضى في مقياس الذهانية P ومقياس العصائية N لصالح المرضى، وفروقاً دالة أخرى في مقياس الانبساط E لصالح العاديين، مع عدم ظهور فروق دالة في مقياس المراءة أو الكذب L. ومن الواضح أن هذه الفروق جاءت بالاتجاه المتوقع لها. وهي تسائر أو تتفق مع الفروق التي أظهرتها الصورة الأم EPQ-R، كما تظهر في الوقت نفسه القدرة التمييزية للصورة المختصرة موضع البحث، وتعطي مؤشراً صدقها التمييزي. ومن الطرائق التي اتبعت في دراسة صدق الصورة المختصرة طريقة الترابطات البينية التي اعتمدت أيضاً في دراسة صدق الصورة الأم EPQ-R والصورة القصيرة EPQR-S. ويظهر

الجدول رقم (١٢) الترابطات البينية للمقاييس الفرعية الأربعة للصورة المختصرة لدى ثلاث عينات من الطلبة استخدمت هي ذاتها في حساب الترابطات البينية للصورة S.

الجدول رقم (١٢)

الترابطات البينية للمقاييس الفرعية الأربعة للصورة المختصرة A

الترابطات البينية	لغة إنكليزية - ذكور (ن=٢٦)	لغة إنكليزية - إناث (ن=٦٧)	فلسفة - ذكور (ن=٢٢)
PE	٠,١٣٠	٠,٠٤٩ -	٠,٢٧٩ -
PN	٠,٢١٨	٠,١٥٠ -	٠,٢٦٣
PL	٠,١٧١	٠,٠٤٥	٠,١٥٨
EN	٠,١٨٥ -	٠,٠٦٢ -	٠,٢٠٨ -
EL	٠,٢٢١	٠,٠٤٢	٠,٢٤٠
NL	٠,٢١١ -	×٠,٢٥٥ -	٠,٠٣٦

ولا تظهر في الجدول السابق ترابطات دالة بين المقاييس الفرعية الأربعة للصورة المختصرة (باستثناء ترابط واحد من أصل ١٦ أظهره المقياس N مع المقياس L). ولعل في هذه النتيجة إشارة واضحة لاستقلالية المقاييس الفرعية للصورة المختصرة ودليلاً آخر لصدقها. والطريقة الأخيرة التي اتبعت في دراسة صدق الصورة المختصرة هي دراسة ترابط كل مقياس فرعي في هذه الصورة مع نظيره في الصورة S ونظيره في الصورة الأم R. وتظهر في الجدول رقم (١٣) ترابطات مقاييس الصورة المختصرة A مع مثيلاتها في الصورة القصيرة S وفي الصورة الأم R لدى عينات من طلبة التربية وطب الأسنان.

الجدول رقم (١٣)

ترابطات مقاييس الصورة المختصرة A مع مثيلاتها في الصورة القصيرة S والصورة الأم R

المقاييس الفرعية	الارتباط	تربية - ذكور (ن=٨٢)	تربية - إناث (ن=٥٦)	طب الأسنان - ذكور (ن=٢٧)	طب الأسنان - إناث (ن=٧١)
P	EPQR-S	٠,٦٢٧	٠,٦٢٩	٠,٦٤٠	٠,٦٢٨
	EPQ-R	٠,٦٢٢	٠,٦٧٤	٠,٧٥٥	٠,٥٧٢
E	EPQR-S	٠,٩١٨	٠,٩٣٢	٠,٩٢٥	٠,٨٩٩
	EPQ-R	٠,٨٤١	٠,٨٢٧	٠,٨١٤	٠,٧٦٣
N	EPQR-S	٠,٦١٦	٠,٧٧٢	٠,٦٦٩	٠,٧٠٩
	EPQ-R	٠,٤٨٧	٠,٥٠١	٠,٥٥٧	٠,٧١٨
L	EPQR-S	٠,٩٣٩	٠,٩٤٧	٠,٩٤٢	٠,٩٢٠
	EPQ-R	٠,٧٩٨	٠,٥٥٨	٠,٥٨١	٠,٥٥١

وبغض النظر عن أن الارتباطات السابقة تعبر في حقيقة الأمر عن علاقة الجزء مع الكل،

ويمكن أن تبالغ، بالتالي، في قيمة المعاملات المستخرجة، فإنه يتبين من الجدول السابق أن ترابطات مقياس P كانت أدنى من الترابطات التي أعطتها بقية المقاييس، تماماً كما هو الحال في الصورة الأجنبية الأصلية، وأن هذه الترابطات لم تكن مرتفعة، كما أنها لم تكن منخفضة بشدة (حيث تراوحت من ٠,٦٣٧ إلى ٠,٦٤٠ مع نظيره في الصورة S، ومن ٠,٥٧٣ إلى ٠,٧٥٥ مع نظيره في الصورة R). في الوقت نفسه أعطى مقياس الانسباط E ترابطات لا بأس بها مع نظيره في الصورة القصيرة ونظيره في الصورة الأم (بلغ وسيطها ٠,٨٧٠)، كما أعطى مقياس الكذب ترابطات لا بأس بها أيضاً (بلغ وسيطها ٠,٨٥٩) ولكن انتشرت في مدى واسع (من ٠,٥٥١ إلى ٠,٩٤٧)، وهذا يتسق إلى حد ما مع الترابطات التي أعطتها الصورة الأجنبية أيضاً. من جهة أخرى مالت الترابطات الخاصة بمقياس العصابية N إلى الهبوط إلى حد ما بالمقارنة مع مثيلاتها المستخرجة للصورة الأجنبية الأصلية (حيث وقعت ترابطاته في المدى من ٠,٦١٦ إلى ٠,٧٧٢ مع نظيره في الصورة S، ومن ٠,٤٨٧ إلى ٠,٧١٨ مع نظيره في الصورة R). ومع أن هذا الهبوط قد يؤثر سلباً في مصداقية مقياس العصابية بصورته العربية المختصرة فإنه لا يصل إلى الحد الذي يدعو إلى التشكيك به. مهما يكن من أمر، فإن الترابطات السابقة قد توفر شيئاً من الدعم لصدق مقاييس الصورة المختصرة A إذا أخذت مجموعها، إلا أنها، في الوقت نفسه، تظهر الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات السيكمومترية لها، بما فيها الدراسات التي يمكن أن تتصدى للكشف عن دلالة الفروق بين الأداء على مقاييس هذه الصورة والأداء على نظرائها الأطول في صورتين S و R.

استنتاجات وتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة الحالية الخاصة بالصورة العربية القصيرة لمقياس آيزنك للشخصية أن هذه الصورة تتمتع بخصائص قياسية مرضية عموماً، وإن لم تصل إلى المستوى الذي وصلت إليه الصورة الأصلية الأم EPQ-R. وهذا ما يوفر الأساس اللازم، في نظر الباحث، لترشيح هذه الأداة للاستخدام في البيئة السورية سواء لأغراض المقارنات الجماعية أم لأغراض التشخيص الفردي، ولا سيما حين يصعب استخدام الصورة الأم، أو يهتم الفاحص بالحصول على معلومات ومؤشرات تقريبية عن الحالات المدروسة بطريقة اقتصادية ودون التضحية بالكثير من الدقة. من جهة ثانية، أعطت الصورة العربية المختصرة الموازية للصورة A مؤشرات ثبات وصدق يمكن وصفها بأنها مقبولة إلى حد ما، وإن لم تصل إلى مستوى المؤشرات التي أعطتها الصورة الأم R، أو الصورة القصيرة S، ولا سيما فيما يتصل بثبات الإعادة والاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية لهذه الصورة (وبخاصة المقياس الفرعي P الذي أظهر هبوطاً عن البقية)، وغير ذلك من المؤشرات. وعلى ذلك يمكن القول: إن المؤشرات السيكمومترية التي أمكن توفيرها للصورة A في الدراسة الحالية قد تسوغ ترشيحها للاستعمال في البيئة

السورية، على أن يقتصر استعمالها على تلك الحالات التي يصعب فيها استعمال الصورة S، ويسعى الفاحص إلى تكوين فكرة أولية وسريعة عنها بأقل ما يمكن من الوقت والجهد. ويقترح الباحث إخضاع كل من الصورتين العربيتين القصيرة والمختصرة لمقياس آيزنك للشخصية للدراسات العملية التي لم تخضع لها حتى الآن (في حدود علم الباحث). كما يقترح إجراء المزيد من دراسات الثبات والصدق بهدف توفير المزيد من البيانات حول الكفاءة السيكومترية لكل منهما في سورية وغيرها من البلدان العربية. ومن الواضح أن توفير مثل هذه البيانات حول كل من الصورتين قد يرجح كفة الميزان لصالح إحدهما أو كليهما، كما أنه قد يؤكد نقاط ضعف معينة أظهرتها هذه الدراسة أو غيرها في هذه الصورة أو تلك، أو يشير إلى عيوب ونواقص فيها ربما لم تظهر من قبل، ويؤكد، بالتالي، الحاجة إلى تعديلها وتخطي تلك العيوب والنواقص.

المراجع

- أبو ناهية، صلاح الدين محمد (١٩٨٩). اختبار آيزنك للشخصية (صيغة الراشدين). القاهرة: دار النهضة العربية.
- الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٢). المرجع في مقياس الشخصية (تقنين على المجتمع الكويتي). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- آيزنك، آيزنك (١٩٩١). اختبار آيزنك للشخصية. دليل تعليمات الصيغة العربية (للأطفال والراشدين). (تعريب وإعداد أحمد عبد الخالق). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- البحيري، عبد الرقيب أحمد (١٩٨٤). اختبار حالة وسمة القلق للكبار ((كراسة التعليمات)) (تأليف شارلز، د. سبيلجر، ريتشارد ل. جورستن، روبرت. ي. لوشين). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- خضر، علي السيد والشناوي، محمد محروس (١٩٩١). قائمة آيزنك للشخصية EPQ (دليل القائمة). القاهرة: دار تيوليب للطباعة والنشر.
- عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٦). اختبارات الشخصية (ط ٢). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

Corulla, W.J.(1987). A psychometric investigation of the Eysenck Personality Questionnaire (revised) and its relationship to the 17 Impulsiveness Questionnaire. **Personality and Individual Differences**, 8(1),651-658.

Eysenck ,H. & Eysenck ,S.(1975). **Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (adult and junior)**. London: Hodder &Stoughton.

Eysenck ,S., Eysenck ,H. & Barrett,P.(1985). A revised version of the psychoticism scale. **Personality and Individual Differences**, 6(1),21-29.

- Forrest, S., Lewis, C. A., & Shevlin, M. (2000). Examining the factor structure and differential functioning of the Eysenck Personality Questionnaire Revised - Abbreviated. **Personality and Individual Differences**, **29**(1), 579-588.
- Francis .L. J. & Katz, Y. J. (January 2000). Hebrew revised Eysenck Personality Questionnaire: Short form (EPQR-S) and Abbreviated form (EPQR-A). **Social Behaviour and Personality**. Retrieved October.8, 2007, from <http://www.atypon-link.com/SJP/doi/ref/10.2224/sbp.2000.28.6.555>
- Francis, L., Lewes,C. & Ziebertz, H. (2006). The short-form revised Eysenck Personality Questionnaire (EPQR-S): A German Edition. **Social Behavior and Personality**, **34**(2), 197-204.
- Francis ,L.J., Brown, L. B. & Philipchalck, R. (1992). The development of an abbreviated form of the revised Eysenck Personality Questionnaire (EPQR-A): its use among Students in England, Canada, the USA and Australia. **Personality and Individual Differences**, **13**(4),443-449.
- Gulliksen, H. (1950).Theory of Mental Tests. N. Y: Wiley.
- Kamman, R. & Flett, R. (1988). Affeetometer 2: A scale to measure current level of general happiness. **Australian Journal of Psychology**, **35**(2), 259-265.
- Lanyon, R. I. & Goodstein, L. D. (1997). Personality assessment (3ed) .N.Y: John wiley &sons,inc.
- Lewis, C. A., Francis, L. J., Shevlin, N., Forrest, S. (2002). Confirmatory factor analysis of the french translation of the abbreviated form of the Revised Eysenck Personality Quesionnaire (EPQR-A). **European Journal of Psychological Assessment**. Article 10.1027//1015-5759.18.2.179. Retrieved April, 12. 2006, from <http://www.psychcontent.com/psyjournals/volume18,number2/2002>.
- Matthews, G., Jones, D.M. & Chamberlain, A.G. (1990). Refining the measurement of mood: the U W I S T Mood Adjective Checklist. **British Journal of Psychology**, **81**(1),17-41.
- Murphy, K. R. & Davidshofer, C. O. (2001). **Psychological testing: Principles and applications** (5th ed.).New Jersey: Prentice-Hall, inc.
- Shevlin, M., Bailey, F., & Adamson, G. (2002). Examining the factor structure and sources of differential functioning of the Eysenck Personality Questionnaire revised- Abbreviated. **Personality and Individual Differences**, **32**(2),479-487.
- Torrubia, R. &Muntaner, C. (1987). Relationships between psychoticism and a number of personality measures: a comparison between the original and revised versions of the psychoticism scale. **Personality and Individual**

مشكلات رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها

د. عبد اللطيف عبد الكريم مومني
قسم العلوم التربوية - كلية إربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

مشكلات رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها

د. عبد اللطيف عبد الكريم مومني

قسم العلوم التربوية - كلية إربد الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تعاني منها رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) معلمة يعملن في (٣٠) روضة خاصة في مدينة إربد. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير أداة الدراسة لقياس تلك المشكلات، واستخراج دلالات صدق وثبات للأداة. لقد أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز مشكلات رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية هي: تدني الرواتب للمعلمات العاملات، وعدم وجود صفوف للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وعدم توفر مكتبة أطفال في الرياض، هذا بالإضافة إلى عدم وجود مرشد تربوي يعمل في رياض الأطفال.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحديد المعلمات لمشكلات رياض الأطفال تعزى إلى المؤهل العلمي للمعلمة، وسنوات الخبرة التدريسية.

الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال، مشكلات رياض الأطفال، معلمات رياض الأطفال.

The Problems Facing Kindergartens at Irbid Governate in Jordan as Perceived by the Teaching Staff

Dr. Abdul Latif A. Momani
Arbid University College
Al-Balgaa Applied University

Abstract

This study aimed at investigating the problems facing kindergartens in Jordan as perceived by the teaching staff in the sampled kindergartens. The Sample of this study consisted of (127) teachers who were working in (30) kindergartens in Irbid city.

To fulfill the purpose of the study, the researcher develop a self completion questionnaire. Results of this study showed that the most common problems for kindergarten teachers were: The low salaries, absence of classes for students with learning disabilities, the lack of libraries for children, in addition to that, the lack of educational counselors for children in the kindergartens. Results also revealed no statistically significant differences in teachers' views concerning problems faced by kindergarten due teachers' degrees, or years of experience in teaching.

Key words: kindergarten, problems of kindergarten, kindergarten teachers.

مشكلات رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها

د. عبد اللطيف عبد الكريم مومني

قسم العلوم التربوية - كلية إربد الجامعية

جامعة البلقاء التطبيقية

مقدمة

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة التأسيس لنمو شخصية الطفل وقدراته المختلفة الذهنية واللغوية والعاطفية والاجتماعية والجسدية، وبشكل خاص قدرته على التعلم ورغبته فيه. فنوعية التعليم والرعاية التي يلقاها الطفل في هذه المرحلة تلعب دوراً هاماً في نمو قدراته وتعلمه، مما يؤثر تأثيراً حاسماً على أدائه التعليمي اللاحق. فهذه المرحلة خصوصيتها إذ إنها تهدف إلى تعزيز نمو الطفل وتعلمه بشكل متكامل. وينعكس ذلك في برامجها التعليمية، ووسائلها وطرائقها، بما فيها تنظيم البيئة التربوية، وطرائق قياس النمو والتعلم، وطبيعة العلاقة بين المعلمة والطفل. لقد اجمعت معظم الدراسات المعاصرة على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة والتي يطلقون عليها مرحلة ما قبل المدرسة، وعدوها أخصب وأخطر مراحل العمر فهي تؤثر كثيراً في بناء الطفل بوصفها مرحلة حاسمة في النمو والتطور (محمد، ٢٠٠٤). ولقد أكد الكثير من علماء تربية الطفل الأوائل من أمثال روسو وبستالوتزي، فروبل، ومنتسوري، وغيرهم، أن النمو الإنساني في مرحلته الأولى ما هو إلا عملية تفجير واكتشاف لطاقات وقدرات ومواهب الطفل (Acredolo, 2001).

ونظراً لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة، تم إنشاء رياض الأطفال لرعاية وتعليم الأطفال في تلك المرحلة (ذياب، ١٩٨٥). لقد كان الهدف الأساسي من إنشاء رياض الأطفال في بداية الأمر احتضان ورعاية أطفال النساء اللاتي خرجن إلى العمل في المصانع على أثر الثورة الصناعية التي عرفتها أوروبا في القرن التاسع عشر. ثم تطور الأمر من مجرد حضانة ورعاية إلى تربية شاملة ترمي إلى تنمية قدرات الأطفال وتسهيل نموهم في مرحلة هامة من مراحل حياتهم (الناشف وجمال، ٢٠٠٣).

تشكل معلمة رياض الأطفال جزءاً مهماً من عالم الطفل لدى مباشرتها العمل مع الأطفال (Freedman, 1985). إن سلوك المعلمة يؤثر على نحو قوي وفعال في الجو الاجتماعي والانفعالي في حجرة رياض الأطفال، كما يؤثر على العلاقات القائمة بين الأطفال وعلى اتجاهات الأطفال

الأخلاقية ومستوى أدائهم العقلي (بدير، ٢٠٠٧). ويكتسب الأطفال الكثير من أنماطهم السلوكية نتيجة تلمسهم لشخصيات المربيات اللواتي يقمن بتعليمهم (حنا، ٢٠٠٥). كما يتعلم الطفل القواعد السلوكية والاجتماعية في إطار التمثل للنماذج والقذوة، إذ تعد أنماط الإثابة ونماذج التعلم ومدى التعرض لها مفيدة في هذا الشأن، وتتيح فرصاً عديدة لإظهار السلوك المقبول اجتماعياً وتربوياً (عبد الله، ٢٠٠١). وللمعلمة الروضة أدوار عديدة ومهام كثيرة ومتنوعة تتطلب مهارات فنية مختلفة يصعب تحديدها وتفصيلها. فهي مسؤولة عن كل ما يتعلمه الطفل إلى جانب مهام توجيهية حول نمو كل طفل من أطفالها في مرحلة حاسمه من مراحل حياتهم (مرتضى، ٢٠٠١).

ونظراً لأهمية دور المعلمة في مؤسسة رياض الأطفال في تحقيق النمو السليم عند أطفالها، فإن إعداد المعلمة وتأهيلها من أهم العوامل التي تجعلها قادرة على العطاء بكفاءة عالية. إن هناك الكثير من المشكلات التي تعاني منها رياض الأطفال فيما يتعلق بنقص إعداد المعلمة علمياً ومسلكياً فالمعلمة في رياض الأطفال تتقاضى راتباً شهرياً متدنياً وليس هناك دورات تدريبية لرفع مستوى الكفاءة لديها.

تنتشر رياض الأطفال في الأردن وهي في ازدياد، ويعد الموقع والمباني والمرافق عوامل هامة في جذب أولياء الأمور لتسجيل أبنائهم فيها، وقد حرصت وزارة التربية والتعليم في الأردن على توفير جميع الوسائل، وتوفير أسباب الراحة في رياض الأطفال، فوضعت شروطاً ومواصفات يجب أن تتوفر في الروضة قبل ترخيصها (الكسواني والخطيب وأبو الرب، ٢٠٠٣). وتحتاج رياض الأطفال بالإضافة إلى المباني والمرافق، الكوادر الفنية المؤهلة تأهيلاً تربوياً ومسلكياً وشخصياً بما يتناسب والفئة العمرية للأطفال (بدر، ١٩٩٥).

إن مؤسسة رياض الأطفال تشتمل على بيئة مادية (مبنى، مرافق، وموقع وأنشطة تقدم للأطفال بالإضافة إلى التجهيزات والوسائل التعليمية) فمن أجل أن تحقق رياض الأطفال أهدافها لا بد من معالجة جوانب القصور في تلك التجهيزات المادية لبيئة رياض الأطفال، فيفترض أن يكون المبنى مناسباً والمرافق معدة إعداداً جيداً، هذا بالإضافة إلى إعداد التجهيزات والوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف.

ولقد أجريت دراسات متعددة للكشف عن مشكلات رياض الأطفال في الوطن العربي بشكل عام والمملكة الأردنية الهاشمية بشكل خاص. ففي دراسة عودة وفريحات وحسن (١٩٨٧)، التي أجريت على (٣٦) روضة أطفال في محافظة اربد في الأردن، كشفت نتائجها أن رياض الأطفال تعاني من نقص في الألعاب من حيث الكم والنوع، وكذلك تعاني من عدم توافر قاعات للمكتبات فيها، هذا بالإضافة إلى عدم وجود أهداف واضحة ومحددة للمناهج، والنشاطات في رياض الأطفال. وتوصل الشرايري (١٩٩٣) في دراسته إلى أن غالبية رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية، يعمل بها معلمات ليس لديهن الخبرات الكافية والمؤهلات العلمية العالية، حيث

إن غالبية أصحاب الرياض يميلون إلى توظيف المعلمات غير المؤهلات لأن أجورهن أقل. أما دراسة جينفر (Jennifer, 2000) التي أجريت بهدف معرفة أهم المشكلات التي تعاني منها رياض الأطفال في إحدى مدن الولايات المتحدة الأمريكية، فقد شملت ما يقارب (303) روضة، وتوصلت إلى أن رياض الأطفال تعاني من مشكلات أهمها أن مناهج رياض الأطفال لا تلائم مجموعة كبيرة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، هذا بالإضافة إلى افتقار رياض الأطفال إلى الاختبارات التشخيصية لهؤلاء الأطفال.

وأشارت دراسة ريم كوفمان بياننا (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000) أن رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية تعاني من مشكلة عامة وهي ضعف إعداد المعلمة إعداداً علمياً بحيث لا يمكنها من التنبؤ بنجاح الأطفال في المدرسة الابتدائية. وهذا ما أكده كل من تاج وآخرين (Tudge, et al, 2003) من أن هناك نقصاً في كفايات المعلمات في رياض الأطفال بحيث لا يمكن للمعلمة التنبؤ بسلوك الأطفال في الصفوف الابتدائية.

وتوصل عبد الحميد (2002) في دراسته التي هدفت إلى تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة. إلى أن رياض الأطفال عاجزة عن تحقيق النمو السليم للأطفال المتحقين بها وذلك نتيجة نقص المتطلبات العامة والخاصة للتصميم الداخلي والأثاث لحجرات رياض الأطفال.

وتوصل ريني (Renee, 2005) في دراسته إلى أن رياض الأطفال تعاني من مشكلات من أهمها: مشكلات الأطفال السلوكية، وضعف استجابة المعلمة لتلك المشكلات، وفسر الباحث ذلك الضعف عند المعلمة بنقص الخبرة لديها.

أما صوالحة (2006) فقد أجرى دراسته على (15) روضة أطفال في مدينة إربد (الأردن) تعمل بها (44) معلمة. وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات التي تعاني منها رياض الأطفال في الأردن هي: عدم وجود رضا وظيفي لدى المعلمات العاملات في رياض الأطفال، نتيجة تدني الراتب الشهري الذي تتقاضاه المعلمة بالإضافة إلى طول ساعات العمل اليومية.

وتوصلت دراسة راشد (Rashed, 2006) إلى أن رياض الأطفال في مدينة الكويت تعاني من مشكلات من أبرزها عدم قدرة المعلمة على التعامل مع مشكلات الأطفال السلوكية، وأجريت الدراسة على (208) روضة خاصة واستخدم الباحث التحليلات الوصفية في تحديد تلك المشكلات.

يتضح من العرض السابق ومن عرض الدراسات السابقة التي تناولت مشكلات رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية وغيرها، أن هناك مشكلات ومعوقات تؤثر تأثيراً سلبياً يحول دون تحقيق رياض الأطفال رسالتها التربوية. حيث تفتقر رياض الأطفال إلى المباني والساحات والملاعب والتجهيزات الفنية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية. هذا بالإضافة إلى ضعف الإعداد التربوي والمهني للمعلمات العاملات في رياض الأطفال ومما يحول دون قدرة المعلمة على التعامل مع المشكلات السلوكية التي تعاني منها الأطفال في رياض الأطفال.

مشكلة الدراسة

إن من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمعات في العالم اليوم مدى العناية بالطفل. فاحتفال العالم عام (١٩٧٩) (بسنة الطفل الدولية) ما هو إلا دليل على الاهتمام المتزايد بالطفل وتقديراً منه للطفولة، وإيماناً بها ليعيش طفولة سعيدة تهيئ له حياة أفضل. وقد ظهر الاهتمام برياض الأطفال في السنوات الأخيرة بشكل واضح، وذلك من خلال إقامة أعداد كبيرة من مؤسسات رياض الأطفال لاستيعاب الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والسادسة أي قبل دخول المرحلة الابتدائية.

والروضة، وغيرها من المؤسسات التربوية والتعليمية، لا تخلو من مشكلات خاصة بها، إلا أن هذه المشكلات ينبغي ألا تكون من الحدة والكثرة بحيث تعرقل سير العملية التربوية فيها. لهذا فقد قام الباحث بهذه الدراسة لمعرفة أهم المشكلات التي تعرقل سير العمل في رياض الأطفال في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات بها، وذلك ليتسنى للمسؤولين عن رياض الأطفال علاجها لتحسين العملية التربوية والتعليمية في رياض الأطفال.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أهم المشكلات التي تعاني منها رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها، والكشف عن مدى اختلاف تلك المشكلات باختلاف مؤهل المعلمة و سنوات الخبرة لديها.

أسئلة الدراسة

وستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما هي أهم المشكلات التي تعاني منها رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها؟
- ٢- هل تختلف درجة تحديد المعلمات لمشكلات رياض الأطفال باختلاف المؤهل العلمي للمعلمة العاملة (بكالوريوس من تخصصات مختلفة، دبلوم متوسط من تخصصات مختلفة)؟
- ٣- هل تختلف درجة تحديد المعلمات لمشكلات رياض الأطفال باختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلمة العاملة (٥ سنوات فما دون، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية دراسة مشكلات رياض الأطفال من واقع كونها تحتضن مرحلة مهمة من مراحل تكوين الشخصية الأوهي مرحلة الطفولة المبكرة التي تتحدد فيها أبعاد شخصية الفرد ودوافعه بشكل يلازمه في حياته المقبلة. هذا فضلاً عن أنها تعد الوسط التربوي الذي يسهم في نمو الأطفال نمواً تكاملياً خاصة

من الناحيتين الجسمية والعقلية. فمرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان؛ إذ فيها يكون الطفل غضاً من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية، كما يكون شديد القابلية للتأثر بالعوامل المختلفة المحيطة به، الأمر الذي يبرز أهمية الخمس سنوات الأولى في تكوين شخصيته بصورة تترك طابعها فيه طيلة حياته وتجعل تربيته في هذه المرحلة أمراً يستحق العناية البالغة.

من ذلك لا بد من إعطاء أهمية خاصة لرياض الأطفال وذلك من خلال تفصي أهم المعوقات والمشكلات التي تعاني منها من أجل معالجة وتذليل تلك المعوقات والمشكلات، وذلك لتكون رياض الأطفال بيئة مريحة تحقق النمو السوي المتكامل عند أطفالها.

حدود الدراسة

هناك عدد من المحددات للدراسة وهي:

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمات رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية.
- تعتمد نتائج الدراسة على دلالات صدق وثبات استبانة الدراسة.
- تعتمد نتائج الدراسة على مدى تمثيل عينة الدراسة لمجتمع الدراسة، وعلى مدى صدق استجابة عينة الدراسة على فقرات استبانة الدراسة.
- تعتمد نتائج الدراسة على آراء المعلمات (عينة الدراسة) في تحديد مشكلات رياض الأطفال، وعلى خبرة الباحث من خلال إشرافه على مجموعة من طالبات جامعة البلقاء التطبيقية المتدرجات في مؤسسات رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية.

مصطلحات الدراسة

رياض الأطفال: المؤسسة التربوية الأولى التي تتم فيها غالباً جملة من العمليات التعليمية الهادفة إلى تنمية شخصية الأطفال في جميع مجالات نموهم (محمد، ٢٠٠٤).

مشكلات رياض الأطفال: هي موقف صعب ومعيق يقف في طريق تحقيق الأهداف التربوية في مؤسسة رياض الأطفال، ويتحدد لنا في استجابات المعلمات على قائمة المشكلات (أداة الدراسة) في هذه الدراسة (تعريف إجرائي).

المعلمة: المربية التي تقوم بتربية وتعليم الأطفال في مؤسسات رياض الأطفال في مدينة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية (بدر، ١٩٩٥).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال واللواتي يدرّسن في رياض الأطفال

في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦. حيث بلغ عدد المعلمات اللواتي يدرسن في الرياض في تلك المحافظة (٣٤٢) معلمة، يدرسن في (٨٢) روضة خاصة.

عينة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باختيار عينة عشوائية عنقودية، وكانت الروضة وحدة الاختيار، حيث بلغت عينة الدراسة (١٢٧) معلمة يعملن في (٣٠) روضة خاصة من أصل (٨٢) روضة خاصة تضم (٣٤٢) معلمة في محافظة إربد. ويبين الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي والخبرة في التدريس لدى المعلمة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي والخبرة للمعلمة

المؤهل والخبرة	أقل من (٥) سنوات	من (٥-١٠) سنوات	أكثر من (١٠) سنوات	المجموع
بكالوريوس	١٩	٠	٠	١٩
دبلوم متوسط	٤٩	٣٤	٢٥	١٠٨
المجموع	٦٨	٣٤	٢٥	١٢٧

أداة الدراسة

قام الباحث بتصميم أداة لاستطلاع رأي المعلمات في هذه الدراسة، وهي عبارة عن استبانة تتضمن قائمة من مشكلات رياض الأطفال، حيث تكونت القائمة من (٥٣) فقرة (مشكلة)، موزعة على أربعة أبعاد. وهي مشكلات تتعلق بالمعلمات والإدارة وعددها (١٥) فقرة، مشكلات تتعلق بالأطفال وعددها (١٢) فقرة، مشكلات تتعلق بالبيئة المادية لرياض الأطفال وعددها (١٢) فقرة، ومشكلات تتعلق بالمواقف التعليمية وعددها (١٥) فقرة.

واتبع الباحث في تطويره للأداة الخطوات الآتية:

قام الباحث بتوجيه سؤال مفتوح لمجموعة من معلمات رياض الأطفال في محافظة إربد وعددهن (٤٠) معلمة ويعملن في (١٨) روضة من غير عينة الدراسة تم اختيارهن بطريقة عشوائية عنقودية وكانت الروضة وحدة الاختيار. وطلب إلى كل واحدة منهن الإجابة عليه. والسؤال هو «ماهي أبرز المشكلات التي تعاني منها رياض الأطفال التي تعملين بها من وجهة نظرك؟».

تم تفرغ الإجابات عن السؤال السابق (في الخطوة الأولى) من قبل الباحث، حيث حدد المعلمات (٦٧) مشكلة تعاني منها رياض الأطفال.

تم اعتماد معيار ورود المشكلة عند (١٠) من المعلمات، وذلك لاعتماد الفترة كمشكلة في أداة الدراسة.

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة (عودة وآخرون، ١٩٨٧؛ عبد الحميد، ٢٠٠٢) وبناءً على المشكلات الأكثر تكراراً عند المعلمات والمجمع عليها من قبل (١٠) من المعلمات. قام الباحث بتحديد أربع مجالات لمشكلات رياض الأطفال وهي: مشكلات تتعلق بالمعلمات والإدارة، مشكلات تتعلق بالأطفال، مشكلات تتعلق بالبيئة المادية لرياض الأطفال ومشكلات تتعلق بالمواقف التعليمية. إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، بعد قيام الباحث باستخراج دلالات صدق وثبات لها.

صدق الأداة

صدق المحتوى: بعد أن تم إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية عرضت الأداة على محكمين متخصصين في مجالات القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي ومشرفين تربويين ممن يعملون ويشرفون على رياض الأطفال وعددهم (٩)، ثم قام الباحث برصد ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول مدى مناسبة الفقرات وانتائها للمجال (البعد) الذي تنتمي إليه، ومدى وضوحها وسلامة صياغتها اللغوية. وبعد تفريغ ملاحظاتهم تم الأخذ بآراء ومقترحات المحكمين، حيث تم استبعاد أو تعديل كل فقرة اختلف عليها اثنان من المحكمين أو أكثر. إذ تم استبعاد فقرة من البعد الأول (مشكلات تتعلق بالمعلمات والإدارة)، وفقرتين من البعد الرابع (مشكلات تتعلق بالمواقف التعليمية)، وتم دمج فقرتين في فقرة واحدة من البعد الرابع.

وعليه فقد أصبح عدد الفقرات (٥١) فقرة، منها (١٤) فقرة في البعد الأول (مشكلات تتعلق بالمعلمات والإدارة)، وهي الفقرات ذات الأرقام من (١-١٤)، (١٢) فقرة في البعد الثاني (مشكلات تتعلق بالأطفال) وهي الفقرات ذات الأرقام من (١٥-٢٦)، و(١٢) فقرة في البعد الثالث (مشكلات تتعلق بالبيئة المادية للروضة)، وهي الفقرات ذات الأرقام من (٢٧-٣٨)، و(١٣) فقرة في البعد الرابع (مشكلات تتعلق بالمواقف التعليمية)، وهي الفقرات ذات الأرقام من (٣٩-٥١).

صدق البناء: تم حساب صدق البناء للفقرات من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه، وذلك من أجل استبعاد الفقرات التي كان معامل ارتباطها غير دال إحصائياً، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه من (٠,٦١-٠,٨٨). وجميع هذه القيم كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$).

تم حساب معامل الارتباط ما بين درجة كل بعد من أبعاد أداة الدراسة الأربعة مع الدرجة الكلية للأداة وكانت النتائج كما يلي: معامل ارتباط درجة البعد الأول مع الدرجة الكلية للأداة (٠,٨٦)، معامل ارتباط درجة البعد الثاني مع الدرجة الكلية للأداة (٠,٨٦)، معامل ارتباط درجة البعد الثالث مع الدرجة الكلية للأداة (٠,٨٥)، معامل ارتباط درجة البعد الرابع مع الدرجة الكلية للأداة (٠,٨٩).

ثبات الأداة

ولمعرفة درجة ثبات الأداة، استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار للتأكد من الثبات، وكانت الفترة الزمنية لإعادة تطبيق الأداة أسبوعين، حيث تم تطبيق الأداة على (35) معلمة يعملن في (8) رياض أطفال من مجتمع الدراسة وخارج عيبتها، ممن تم اختيارهن بطريقة عشوائية عنقودية حيث كانت الروضة وحدة الاختيار، وتم حساب معامل الثبات بين مرتبي التطبيق للدرجة الكلية للأداة ولكل بعد من أبعاد الأداة، حيث تراوحت تلك القيم لمعاملات الارتباط من (0,86-0,90)، وللدرجة الكلية للأداة (0,91).

كما تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للأداة وللأبعاد وتراوحت معاملات الارتباط المستخرجة بهذه الطريقة ما بين (0,88-0,92) وللدرجة الكلية للأداة (0,93).

وتم حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للأداة وذلك للدرجة الكلية للأداة وللأبعاد الأداة، وتراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بهذه الطريقة ما بين (0,83-0,87) وللأبعاد، وللدرجة الكلية للأداة (0,89) ويوضح الجدول رقم (2) تلك القيم.

الجدول رقم (2)

معاملات الثبات للأداة محسوبة بطريقة إعادة وكرونباخ ألفا

معامل الارتباط بالتجزئة النصفية	معامل ارتباط كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون بالإعادة	طريقة الحساب البعيد
×0,86	×0,92	×0,90	الأول (مشكلات تتعلق بالمعلمات والإدارة)، الفقرات من (1-14)
×0,87	×0,88	×0,86	الثاني (مشكلات تتعلق بالأطفال)، الفقرات من (15-26)
×0,82	×0,88	×0,87	الثالث (مشكلات تتعلق بالبيئة المادية)، الفقرات من (27-28)
×0,87	×0,89	×0,89	الرابع (مشكلات تتعلق بالمواقف التعليمية)، الفقرات من (29-51)
×0,89	×0,93	×0,91	الكلية (المشكلات ككل)

جميع هذه القيم دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$).

تصحيح الأداة

لتصحيح أداة الدراسة قام الباحث باعطاء الأرقام لدرجات تقدير حجم المشكلة من قبل المعلمات، وذلك على النحو التالي:

- الرقم (1) للمستوى الأول (قليلة جداً) أي أن المشكلة ليست موجودة مطلقاً.
الرقم (2) للمستوى الثاني (قليلة) أي أن المشكلة موجودة بشكل محدود جداً.

الرقم (٣) للمستوى الثالث (متوسطة) أي أن المشكلة موجودة بشكل ملحوظ.
الرقم (٤) للمستوى الرابع (كبيرة) أي أن المشكلة موجودة بشكل ملحوظ وكبيرة.
الرقم (٥) للمستوى الخامس (كبيرة جداً) أي أن المشكلة موجودة بشكل كبير ومستمر.
وفي ضوء هذه الأرقام تم استخراج المتوسطات الحسابية لدرجة وجود هذه المشكلات.

إجراءات التنفيذ

بعد أن قام الباحث باستخراج دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة، وأعد الأداة بصورتها النهائية تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦).

وقام الباحث بزيارة كل روضة من رياض الأطفال، ممن شملتها عينة الدراسة، وقابل المعلمة المعنية شخصياً، وشرح لها هدف الدراسة، وطريقة تعبئة الاستبانة. إذ تقوم المعلمة بتعبئة استبانة واحدة فقط. وذلك بوضع إشارة (X) أمام درجة وجود المشكلة في رياض الأطفال التي تعمل بها، وذلك لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة، وأعطى الباحث فترة أسبوع للمعلمة لتعبئة الاستبانة.

وكانت نسبة استعادة الاستبانات (٩٥٪)، وقد يعود ذلك إلى تعاون المعلمات ومتابعة الباحث الشخصية لعملية توزيع وجمع الاستبانات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص هذا السؤال "ما هي أهم المشكلات التي تعاني منها رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة. ومن ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى ثلاث فقرات من كل بعد من أبعاد أداة الدراسة، كما هو موضوع في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأعلى ثلاث فقرات من كل بعد من أبعاد أداة الدراسة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة في البعد	رتبة الفقرة	البعد
١,٣٢	٣,٧٥	تدني الراتب الشهري للمعلمة	١	١	الأول: (مشكلات تتعلق بالمعلمات والأداة)
١,٢٨	٣,١٦	ندرة الدورات التدريبية للمعلمة	٣	٢	
١,٥٢	٣,٠٠	الحواجز للمعلمة محدودة كالتأمين الصحي والضمان الاجتماعي	٤	٣	
١,٦٩	٣,٠٣	عدم وجود صفوف للأطفال ذوي صعوبات التعلم	٥	١	الثاني: (مشكلات تتعلق بالأطفال)
١,١٥	٢,٨٤	ممارسة الأطفال لأنماط سلوكية غير مرغوب فيها	٨	٢	
١,١٠	٢,٧٦	قلة اهتمام الأطفال بالنظام	٩	٣	
١,٤٥	٣,٢٠	عدم توفر مكتبة أطفال	٨	١	الثالث: (مشكلات تتعلق بالبيئة المادية للروضة)
١,٤٦	٢,٨٨	الألعاب للأطفال غير كافية	١٢	٢	
١,٤٤	٢,٧٠	عدم توفر وسائل الأمن والسلامة العامة للطفل في الروضة (طبيب، ممرضة، عيادة،...)	١٠	٣	
١,٥٢	٣,٢٦	عدم وجود مرشد تربوي	٤	١	الرابع: (مشكلات تتعلق بالمواقف التعليمية)
١,٤١	٣,٠٩	عدم زيارة مشرف لرياض الأطفال بشكل دوري ومنظم	٦	٢	
١,٣٧	٢,٧٨	ندرة وجود التقنيات الحديثة (أفلام، كمبيوتر، تلفزيون، آلة عرض...)	٥	٣	

يتضح من الجدول السابق رقم (٣)، أن أبرز مشكلات البعد الأول (مشكلات تتعلق بالمعلمات والإدارة) هي مشكلة تدني الراتب الشهري للمعلمة، فقد كان الوسط الحسابي لها (٣,٧٥)، ومشكلة ندرة الدورات التدريبية للمعلمة، فقد كان الوسط الحسابي لها (٣,١٦)، ومشكلة محدودية الحواجز للمعلمة كالتأمين الطبي والضمان الاجتماعي، فقد كان الوسط الحسابي لها (٣,٠٠). أما فيما يتعلق بالبعد الثاني (مشكلات تتعلق بالأطفال)، فقد كانت أبرز تلك المشكلات ما يلي: عدم وجود صفوف خاصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد كان الوسط الحسابي لها (٣,٠٣) وممارسة الأطفال لأنماط سلوكية غير مرغوب فيها كالسلوك العدواني والأنانية وغيرها، وقد كان الوسط الحسابي لها (٢,٨٤) هذا بالإضافة إلى قلة اهتمام الأطفال بالنظام حيث كان الوسط الحسابي لها (٢,٧٦). أما فيما يتعلق بالبعد الثالث (مشكلات تتعلق بالبيئة المادية لرياض الأطفال)، فقد كانت أبرز المشكلات ما يلي، عدم توفر مكتبة أطفال، وقد كان الوسط الحسابي لها (٣,٢٠)، وقلة عدد الألعاب مقارنة؛ بعدد الأطفال، وقد كان الوسط الحسابي لها (٢,٨٨)، وعدم توفر وسائل الأمن والسلامة العامة لطفل الروضة،

وقد كان الوسط الحسابي لها (٢,٧٠). ويتضح كذلك من الجدول نفسه أن أبرز مشكلات البعد الرابع (مشكلات تتعلق بالمواقف التعليمية) ما يلي: مشكلة عدم وجود مرشد تربوي في رياض الأطفال، فقد كان الوسط الحسابي لها (٣,٢٦)، عدم زيارة مشرفي رياض الأطفال بشكل دوري ومنتظم، وقد كان الوسط الحسابي لها (٣,٠٩) كذلك ندرة وجود التقنيات الحديثة من أفلام وكمبيوتر... وغيرها وقد كان الوسط الحسابي لها (٢,٧٨).

وقد عزى الباحث هذه النتيجة إلى الإمكانيات المادية المحدودة في مؤسسات رياض الأطفال في الأردن. فإن الإمكانيات المادية لتلك المؤسسات لا تمكنها من إعطاء المعلمة العاملة الحوافز المادية المناسبة، كالراتب الشهري والتأمين الصحي والضمان الاجتماعي، كما أن شح الإمكانيات المادية لتلك المؤسسات يحول دون إمكانية توفير مرشد تربوي يتقاضى راتباً شهرياً، أو توفير وسائل تعليمية حديثة، كالكومبيوتر وأجهزة العرض وغيرها، أو توفير ألعاب تربوية مناسبة لعدد الأطفال في رياض الأطفال، وبالتالي تكون الألعاب غير كافية لهم. هذا بالإضافة إلى العجز المادي لتلك المؤسسات لا يمكنها من توفير وسائل السلامة العامة كالطبيب والمرضة المقيمة، أو توفير مكتبة متخصصة للأطفال.

لقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصل إليه الكثير من الدراسات السابقة. فقد توصلت دراسة عودة وآخرين (١٩٨٧) إلى أن رياض الأطفال في الأردن تعاني من نقص في الألعاب من حيث الكم والنوع، هذا بالإضافة إلى عدم توفر قاعات للمكتبات. (الشريري، ١٩٩٣) فيما يتعلق يتدنى رواتب المعلمات العاملات، ونقص الأثاث والأجهزة والوسائل التعليمية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص هذا السؤال "هل تختلف درجة تحديد المعلمات لمشكلات رياض الأطفال باختلاف المؤهل العلمي للمعلمة العاملة: بكالوريوس من تخصصات مختلفة، دبلوم متوسط من تخصصات مختلفة؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول رقم (٤)، وذلك لمعرفة الفروق في تقدير المعلمات للمشكلات على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة وكذلك على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، وذلك حسب المؤهل العلمي للمعلمة (بكالوريوس، دبلوم متوسط).

الجدول رقم (٤)

نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في تقدير المشكلات حسب المؤهل العلمي للمعلمة

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	قيمة الدلالة الاحصائية
الأول: (مشكلات تتعلق بالمعلمات والإدارة)	بكالوريوس	١٩	٢,٦٧	٠,٦٢	-١,٤٥	١,٤٩
	دبلوم	١٠٨	٢,٤٤	٠,٦٤		
الثاني: (مشكلات تتعلق بالأطفال)	بكالوريوس	١٩	٢,٥٢	٠,٦٢	-١,٢٤	٠,٢١
	دبلوم	١٠٨	٢,٢٢	٠,٦٢		

تابع الجدول رقم (٤)

القيمة الدلالة الإحصائية	قيمة «ت»	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	البعد
٠,٤٤	-٠,٧٥	٠,٩٨ ٠,٩٥	٢,٥٩ ٢,٤١	١٩ ١٠٨	بكالوريوس دبلوم	الثالث: (مشكلات تتعلق بالبيئة المادية للروضة)
٠,٤٣	-٠,٧٨	٠,٦٦ ٠,٧٦	٢,٦٨ ٢,٥٣	١٩ ١٠٨	بكالوريوس دبلوم	الرابع: (مشكلات تتعلق بالمواقف التعليمية)
٠,٢١	-١,٢٥	٠,٥٤ ٠,٦١	٢,٦٢ ٢,٤٣	١٩ ١٠٨	بكالوريوس دبلوم	المشكلات ككل

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) إن متوسط تقدير المعلمات اللواتي يحملن درجة البكالوريوس لمشكلات رياض الأطفال هو (٢,٦٢)، وأن متوسط تقدير المعلمات اللواتي يحملن درجة الدبلوم المتوسط لمشكلات رياض الأطفال هو (٢,٤٣). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تشير نتائج اختبار (ت) التي وردت في الجدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمات اللواتي يحملن درجة البكالوريوس واللواتي يحملن درجة الدبلوم المتوسط على الدرجة الكلية للأداة في تحديد مشكلات رياض الأطفال. حيث كانت قيمة (ت) = (-١,٢٥) ودلالاتها الإحصائية (٠,٢١).

كما يشير الجدول نفسه، جدول رقم (٤)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمات لمشكلات رياض الأطفال تعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس، دبلوم متوسط) على جميع أبعاد الأداة الفرعية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مشكلات رياض الأطفال واضحة وعامة لدرجة استطاعة المعلمة العاملة في رياض الأطفال أن تلاحظها بغض النظر عن مؤهلها العلمي، سواء كان بكالوريوس أو دبلوم متوسط. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم رياض الأطفال إن لم يكن جميعها مشكلاتها واحدة (تدني رواتب المعلمات، عدم توفر تقنيات حديثة، عدم وجود مرشد تربوي، عدم توفر طبيب أو ممرضة متخصصة وغيرها)، حيث تمتاز هذه المشكلات بالعمومية التي تمكن لجميع العاملين في رياض الأطفال من ملاحظتها بغض النظر عن مؤهلاتهم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: نص هذا السؤال "هل تختلف درجة تحديد المعلمات لمشكلات رياض الأطفال باختلاف عدد سنوات الخبرة للمعلمة العاملة (أقل من خمس سنوات، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) كما هو موضح في الجدول رقم (٥)، وذلك لمعرفة الفروق في تقدير المعلمات العاملات في رياض الأطفال للمشكلات على كل بعد من أبعاد أداة الدراسة وعلى الدرجة الكلية لأداة الدراسة وذلك حسب عدد سنوات الخبرة لديهن.

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة تقدير المعلمات لمشكلات رياض
الأطفال حسب سنوات الخبرة لديهن

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	قيمة الدلالة الاحصائية
الأول: (مشكلات تتعلق بالمعلمات والإدارة)	بين المجموعات داخل المجموع	١,١٨ ٥٠,٢٥ ٥١,٤٣	٢ ١٢٤ ١٢٦	٠,٥٩ ٠,٤٠	١,٤٦	٠,٢٣
الثاني: (مشكلات تتعلق بالأطفال)	بين المجموعات داخل المجموع	٠,٦٣ ٤٨,٥٥ ٤٩,١٨	٢ ١٢٤ ١٢٦	٠,٣١ ٠,٣٩	٠,٨٠	٠,٤٤
الثالث: (مشكلات تتعلق بالبيئة المادية للروضة)	بين المجموعات داخل المجموع	١,٨٣ ١١٣,٣٠ ١١٥,١٣	٢ ١٢٤ ١٢٦	٠,٩١ ٠,٩١	١,٠٠	٠,٣٧
الرابع: (مشكلات تتعلق بالمواقف التعليمية)	بين المجموعات داخل المجموع	٣,٥٠ ٦٦,٩٥ ٧٠,٤٥	٢ ١٢٤ ١٢٦	١,٧٥ ٠,٥٤	٣,٢٤	٠,٤١
مشكلات ككل	بين المجموعات داخل المجموع	١,٥٦ ٤٤,٦٧ ٤٦,٢٣	٢ ١٢٤ ١٢٦	٠,٧٨ ٠,٣٦	٢,١٦	٠,١٢

يتضح من الجدول رقم (٥)، إن قيمة «ف» (٢,١٦)، ومستوى الدلالة الإحصائية (٠,١٢)، وهي أكبر من قيمة $(\alpha=0,05)$ ، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمات العاملات في رياض الأطفال لمشكلات رياض الأطفال تعزى لسنوات الخبرة لديهن (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، وذلك على الدرجة الكلية لأداة الدراسة.

كما يتضح من الجدول نفسه رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمات العاملات في رياض الأطفال لمشكلات رياض الأطفال تعزى إلى سنوات الخبرة لديهن على جميع أبعاد أداة الدراسة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن حدة مشكلات رياض الأطفال ووضوحها، تمكن المعلمة من ملاحظاتها والشعور بها بغض النظر عن سنوات الخبرة لديها. فمعلمة رياض الأطفال تستطيع أن تلاحظ تلك المشكلات بعد مرور سنة تدريسية؛ واحدة وذلك لأن معاناة المعلمات من تلك المشكلات تبدأ مع بداية عملهن في رياض الأطفال، فبعد مرور وقت محدود (أشهر) من عمل المعلمة في رياض الأطفال تستطيع أن تلاحظ المعلمة أن رواتب المعلمات العاملات في رياض الأطفال متدن، وأن رياض الأطفال تعاني من نقص في المعدات والتجهيزات

والوسائل التعليمية الحديثة، كما يمكنها أن تلاحظ افتقار رياض الأطفال للألعاب المناسبة لهم. فالمعلمة ليست بحاجة إلى سنوات خبرة طويلة لاكتشاف وملاحظة تلك المشكلات.

الاستنتاجات والتوصيات

لقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود مشكلات ومعوقات تعاني منها رياض الأطفال في مدينة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية. ويرى الباحث أن تلك المشكلات يمكن أن تصنف في مجالين رئيسيين هما: الأول مشكلات تتعلق بالمعلمة من حيث الإعداد والتأهيل، والثاني مشكلات تتعلق بالبيئة المادية لرياض الأطفال، فإن تلك المؤسسات تعاني من عدم توفر الشروط الصحية للمباني، ووجود نقص في قاعات الأنشطة والألعاب اللازمة لنمو الطفل نمواً متكاملًا.

وبناءً على ذلك فإن البحث الحالي يوصي بالتالي:

- ضرورة أن تقوم الجهات المختصة (وزارة التربية والتعليم الأردنية) بالإشراف على تلك المؤسسات، مع الأخذ بعين الاعتبار وجوب تأهيل المعلمات العاملات في تلك المؤسسات تأهيلاً علمياً ومسلحياً من خلال عقد الدورات التدريبية أثناء الخدمة.
- عدم إعطاء وزارة التربية والتعليم الأردنية الترخيص لإنشاء رياض الأطفال إلا بعد أن تستوفي تلك المؤسسات الشروط اللازمة من حيث إعداد المبنى المناسب والمساحات الملائمة، وتوفير التجهيزات والوسائل التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية.
- إجراء دراسات مقارنة ما بين مؤسسات رياض الأطفال في المملكة الأردنية الهاشمية ومؤسسات رياض الأطفال في الأقطار العربية المجاورة (جمهورية مصر العربية، قطر، السعودية...) وذلك للاستفادة من تجارب تلك الأقطار في هذا المجال.
- إجراء دراسات مماثلة للكشف عن المشكلات التي تعاني منها رياض الأطفال في محافظات أخرى في المملكة الأردنية الهاشمية ومقارنة نتائجها مع ما توصلت إليه هذه الدراسة.
- إجراء دراسة طويلة تتبعية للأطفال الذين التحقوا بمؤسسات رياض الأطفال، وذلك بهدف الكشف عن الفروق بينهم وبين الأطفال الذين لم يلتحقوا بتلك المؤسسات في الجانب الأكاديمي وفي الجوانب النفسية للشخصية.

المراجع

بدر، سهام محمد (١٩٩٥). المرجع في رياض الأطفال (ط ١). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- بدير، كريمان محمد (٢٠٠٧). مشكلات طفل الروضة وأساليب معالجتها (ط ١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حنا، نانسي نبيل (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تروحي في علاج بعض المشكلات السلوكية لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.
- ذياب، فوزية (١٩٨٥). دار الحضانة إنشائها وتجهيزها ونظام العمل فيها (ط ١). القاهرة: مكتبة النهضة.
- الشراري، خالد (١٩٩٣). رياض الأطفال في الأردن واقعها والإشراف عليها، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- صوالحة، محمد أحمد (٢٠٠٦). الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٧ (٢)، ١١٢-١٣٠.
- عبد الحميد، محمد إبراهيم (٢٠٠٢). تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة. علم النفس، ١ (٢)، ٦٥-٨٦.
- عبد الله، عبد الرحيم صالح (٢٠٠١). نمو الطفل وتطبيقاته التربوية والرعاية الوالدية في سنواته الخمس الأولى (ط ١). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد وفريحات، محمد وحسن، محمد (١٩٨٧). واقع رياض الأطفال في الأردن: دراسة حالة. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- الكسواني، مصطفى خليل والخطيب، إبراهيم ياسين وأبو الرب، يوسف أحمد (٢٠٠٣). برامج طفل ما قبل المدرسة (ط ١). عمان: دار قنديل.
- محمد، عواطف إبراهيم (٢٠٠٤). أساسيات بناء منهج إعداد معلمات رياض الأطفال (ط ١). عمان: دار المسيرة.
- مرتضى، سلوى (٢٠٠١). المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة. مجلة الطفولة العربية، ٨ (٢)، ١٢٢-١٣٧.
- الناشف، هدى محمود وجمال، رشا. (٢٠٠٣). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. مجلة الطفولة والتنمية، ٣ (٢)، ١٥٧-١٦٥.

- Acredolo, L.P. (2001). Laboratory vs. home. **Developmental Psych**, 15(1), 666.
- Freedman, H.A. (1985). Survey of curriculum in selected proprietary pre-School in San Diego Country. **Dissertation Abstracts International**, 46(02).
- Jennifer, A. (2000). Utility of kindergarten teacher judgments in identifying early learning problems. **Journal of Learning Disabilities**, 33(2), 200-211.

- Rashed, E. A. (2006). Childrens behavioral problems (BPs) in kindergarten: Impact of time of day and activity type. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, **34**(4), 399-412.
- Renee, M. (2005). The joint contribution of early parental warmth communication and tracking, and early child conduct problems on monitoring in late childhood. *Child Development*, **76**(5), 999-1014.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R. C. (2000). Teacher's judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, **15** (2), 147-166.
- Tudge, J. R., odero, D. A., Hogan, D. M., & Ets, K. E. (2003). Relations between the everyday activities of preschoolers and their teacher's perceptions of the competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly*, **18** (1), 42-64.



أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية دورة التعلم الرباعية في تحصيل طلاب الصف السابع ومستويات تفكيرهم الهندسي

حسين سليمان أبودامس
وزارة التربية والتعليم
الزرقاء- الأردن

د. هاني ابراهيم العبيدي
قسم المناهج والتدريس
الجامعة الهاشمية

أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية دورة التعلم الرباعية في تحصيل طلاب الصف السابع ومستويات تفكيرهم الهندسي

حسين سليمان أبودامس
وزارة التربية والتعليم
الزرقاء- الأردن

د. هاني ابراهيم العبيدي
قسم المناهج والتدريس
الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية دورة التعلم في تحصيل طلاب الصف السابع، ومستويات تفكيرهم الهندسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً من طلاب الصف السابع جرى توزيعهم عشوائياً على شعبتين، إذ تم اختيار إحداهما عشوائياً لتُدرس باستخدام دورة التعلم، بينما تُدرس الأخرى باستخدام الاستراتيجية الاعتيادية. تم إعداد أدوات الدراسة اللازمة التي تمثلت في: اختبار للتحصيل في الهندسة، اختبار في التفكير الهندسي، الخطط التدريسية اللازمة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية في التحصيل الكلي، والتفكير الهندسي الكلي، وهذه الفروق تُعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الهندسة، دورة التعلم، مستوى التفكير الهندسي، فان هایل.

The Effectiveness of Teaching Geometry through Using the Four-Phase Learning Cycle Strategy on Seventh Grade Male Students' Achievement and their Geometrical Thinking Levels

Dr. Hani I. Al-Obaidi

Dept of Curriculum & Teaching
Hashemite University

Hussien S. Abu-Dames

Ministry of Education
Zarqa-Jordan

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of teaching geometry through using the four-phase learning cycle strategy on seventh grade male students' achievement and their geometrical thinking levels. The sample consisted of (77) male students of the seventh grade. The students were randomly distributed into two sections. One section was randomly chosen to be the experimental group taught by using learning cycle strategy while the other was the control group taught by using traditional strategy. The necessary instruments were prepared to include an achievement test in geometry, a test in geometrical thinking, and the appropriate teaching plans. The results showed significant statistical differences in the total achievement, and in the overall geometric thinking in favor of the experimental group which was taught by the four-phase teaching strategy.

Key words: geometry, learning cycle, geometrical thinking levels, Van Hiele

أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية دورة التعلم الرباعية في تحصيل طلاب الصف السابع ومستويات تفكيرهم الهندسي

حسين سليمان أبودامس

وزارة التربية والتعليم
الزرقاء- الأردن

د. هاني ابراهيم العبيدي

قسم المناهج والتدريس
الجامعة الهاشمية

المقدمة

ضمن التوجهات الأمريكية الحديثة في تدريس الهندسة ما ورد عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), 1989; 2000) في اعتبار الهندسة من أبرز مكونات منهاج الرياضيات ومعاييرها في المراحل الدراسية قبل الجامعية، ومن تلك التوجهات أن الطلبة في الصفوف من الخامس إلى الثامن يجب أن يُقبلوا على دراسة الهندسة، وأن يكون لديهم معرفة ببعض المفاهيم الهندسية مثل: العلاقة بين المستقيمات، وأنواع الزوايا والعلاقات فيما بينها، والمضلعات، والأشكال المختلفة في بعدين وثلاثة أبعاد، ومفاهيم هندسية أخرى كالتطابق والتشابه. وأن يكون لدى الطلبة خبرة لتصوير رسم المستقيمات، والزوايا، والمثلثات، والأشكال الرباعية، وأن يكون لديهم معلومات أولية عن الأشكال من خلال تفاعل الموضوعات الهندسية في حياتهم اليومية. وبالنسبة لهذه الصفوف فإن معيار الهندسة يدعو المعلمين إلى تنمية قدرة طلبتهم على تمييز الأشكال الهندسية، ووصفها، ومقارنتها، وتصورها، وتمثيلها، واكتشاف تحويلاتها، وتمثيل المسائل وحلها باستخدام النماذج الهندسية، وتطبيق الخواص والعلاقات الهندسية.

ومن الأهداف الرئيسة في تدريس الرياضيات تحسين مستويات التفكير الهندسي لدى الطلبة؛ لأن التفكير الهندسي مهم جدا في العديد من الموضوعات العلمية، والتكنولوجية، والمهنية، كأهميته في الرياضيات (Olkun, Sinoplu, & Deryakulu, 2005).

وفي مجال تعليم الهندسة وتعلمها، اقترح الهولندي بيير ماري فان هايل (P. M. Van Hiele) نموذجا لتعليم الهندسة، وقد لاقى إقبالا في أمريكا وأوروبا، حينما تُرجم إلى الإنجليزية عام ١٩٨٤. ويرى فان هايل أن إحدى صعوبات تعلم الهندسة ترجع إلى المعلم حينما يشرح موضوعات الهندسة بلغة قد لا يفهمها الطلبة، إذ يتحدث المعلم على مستوى معين بينما يفكر الطلبة على مستوى آخر، وهذا ما يسميه فان هايل الحاجز اللغوي (language barrier)، وهذا يعني أن اللغة المستخدمة في تدريس الهندسة لها دور مهم في تعلمها، وأن

لكل مستوى من مستويات التفكير الهندسي لغته الخاصة به (Pusey, 2003).

ويعتقد فان هايل أن التفكير الهندسي يتطور من خلال خمسة مستويات، وهي تمثل مراحل التفكير الهندسي. فالمفاهيم والأفكار الهندسية تتطور خلالها، وهي تمثل مراحل تطور عملية التفكير في الهندسة، وليس فقط في اكتساب المعرفة الهندسية (Tall, 2005 & Pegg). وتبعاً لأفكار فان هايل فإن المستويات الخمسة للتفكير الهندسي هي (Groth, 2005):

١- التصوري (Visual): يتميز هذا المستوى بتفكير المتعلم غير اللفظي، وملاحظته للشكل الهندسي دون إدراك خواصه، ومعرفة الشكل، وتسميته، وتمييزه من بين عدة أشكال، والحكم على الأشكال بمظهرها وبصورتها الكاملة، مثال ذلك تمييز المتعلم للمربع من بين الأشكال الهندسية.

٢- الوصفي (Descriptive): يتميز هذا المستوى بقدرة المتعلم على ملاحظة خواص الأشكال الهندسية ووصفها، ولكن دون ربط هذه الخواص بعضها ببعض. وتكون اللغة في هذا المستوى ضرورية لوصف خواص الأشكال الهندسية المختلفة، لكن هذه الخواص لم ترتب منطقياً بعد في تفكير الطالب. فالتحليل الأولي لدى المتعلم يتضمن رؤية أو فهم أن الأضلاع المتقابلة في المستطيل متوازية ومتساوية، وأن فيه أربع زوايا قائمة دون إدراك أنه إذا كان فيه زاوية واحدة قائمة فإن كل زواياه قائمة، وأن أضلعه المتقابلة يجب أن تكون متساوية.

٣- الاستدلالي غير الشكلي (Informal Deduction): أهم ما يميز هذا المستوى هو وعي المتعلم للعلاقات بين الأشكال الهندسية وخواصها، وإعطاؤه تعريفاً للشكل، وإيجاده علاقات بين خواص الشكل الواحد والأشكال المختلفة، واستخدامه للعلاقات التي بينها بصورة منطقية، بحيث تُستنتج الخواص من بعضها البعض. فمثلاً إذا عرف المتعلم خواص المستطيل بأن له أربعة أضلاع، وأن كل ضلعين متقابلين متساويين ومتوازيين، وأن زواياه الأربع قائمة، فإنه يلاحظ أن للمربع نفس هذه الخواص، وبالتالي فإنه يجب أن يكون المربع مستطيلاً.

٤- الاستدلالي الشكلي (Formal Deduction): تميز هذا المستوى بقدرة المتعلم على الاستدلال الاستنتاجي من خلال بناء البراهين الرياضية البسيطة، وفهم دور التعريف والمسئمة والنظرية، والقدرة على تبرير خطوات البرهان مثل إثبات أن مجموع قياسات زوايا المثلث الداخلية تساوي 180° باستخدام مسئمة التوازي والزوايا المتجاورة.

٥- الاستدلالي التام (Rigor): ويتميز هذا المستوى بقدرة المتعلم على استخدام المنطق، وفهم دور البرهان، واستنتاج النظريات في مختلف أنظمة المسئمات، والنماذج الهندسية المعروفة، والتمكّن من إجراء مقارنة بين أنظمة المسئمات، والهندسات المختلفة، كالهندسات

الاقليدية واللاقليدية والمستوية والفراغية.

و لم يلقَ المستوى الاستدلالي التام نفس الاهتمام الذي لقيته بقية المستويات؛ لأن معظم الأفكار الهندسية التي تُدرّس ضمن المراحل الدراسية قبل الجامعية تركز على المستويات الأربعة الأولى (Hoffer, 1981). ووفقاً لأفكار فان هايل لا يمكن أن يصل الطالب أو أن ينتقل من مستوى تفكير هندسي إلى آخر إلا بعد أن يتمكن من المستوى والمستويات السابقة له. وأن الانتقال من مستوى إلى آخر أرقى منه يعتمد على الخبرات التعليمية للمتعلّمين ومستوى الأداء التدريسي المناسب، فهذه المستويات مستمرة وغير منفصلة، واكتساب مستوى تفكير معين لا يتأتى بصورة مفاجئة (Fuys, Geddes & Tischler, 1988). ويرى فان هايل أن الانتقال من مستوى إلى المستوى الذي يليه يتضمن الاهتمام بخمسة أطوار تدريسية هي (Van Hiele, 1999):

١- طور المعلومات وفيه ينهمك المعلم والطلبة بالمناقشات، ويعترف المعلم إلى التعلم السابق للطلبة من خلال طرح الأسئلة.

٢- طور التوجيه المباشر وفيه يزود المعلم الطلبة بنشاطات تسمح لهم بالتعرّف إلى المادة التي يدرسونها.

٣- طور التفسير وفيه يتبادل الطلبة الأفكار بمشاركة المعلم ويعبرون عنها لفظياً، ويصبح اعتماد الطلبة على أنفسهم أكثر من قبل.

٤- طور التوجيه الحر وفيه ينشغل الطلبة في المهام التي يقدمها المعلم لهم، وعند الحاجة يطلبون المساعدة من المعلم.

٥- طور التكامل يلخص الطلبة ما تعلموه من الدرس.

ومن الملاحظ أن استراتيجيات التدريس الفعال تُعطي الطالب دوراً مهماً في تحمل مسؤولية تعلمه، وتقلل من دور المعلم بشكل تدريجي مما يساعد في تطبيق أفكار فان هايل. فقد ذكر هايل (Van Hiele, 1999) أن الهندسة من أكثر الموضوعات التي لا يجلبها الطلبة؛ بسبب قصور أساليب تدريسها، وطالب بالأساليب التدريسية المتمحورة حول الطالب. وهذا ما دفع الباحثان نحو التوجهات الحديثة في التدريس، وتجريب استراتيجية دورة التعلم الرباعية، وتوظيف الأطوار التدريسية ضمن دورة التعلم بوصفها إحدى نماذج النظرية البنائية التي تلتقي مع أفكار فان هايل التي تدعو إلى إسناد دور فعال للطلاب بإشراف المعلم. وهذا يتفق أيضاً مع مبادئ الرياضيات المدرسية ومعاييرها الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات لعام ٢٠٠٠.

شهد البحث التربوي خلال العقدين الأخيرين تحولاً مهماً في رؤية الباحثين للعملية التعليمية، فقد انتقل الباحثون من محاولة الإجابة عن تساؤلات عديدة حول العوامل الخارجية المؤثرة في المتعلم مثل: شخصية المعلم، ووضوح تعبيراته، وحماسه، وطريقة تعزيزه، إلى

محاولة الإجابة عن تساؤلات حول ما يجري في ذهن المتعلم، مثل: معرفته السابقة، وقدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته، وانتباهه، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى (Appleton, 1997).

وقد رافق هذا التحول ظهور النظرية البنائية (Constructivist Theory) التي تركز على المتعلم ونشاطه أثناء عملية التعلم، وتؤكد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، من خلال الدور النشط والمشاركة الفاعلة للطلبة في الأنشطة التي يؤدونها، بهدف بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية (Lesh & Doerr, 2003).

فالتعلم في النظرية البنائية عملية نشطة تسعى إلى تفسير المثيرات، وإحداث تغييرات في المخططات المعرفية للطلبة. وترى النظرية أن المتعلم مسؤول عن تعلمه وبناء معنى لخبراته. ويصل المتعلم إلى أقصى حد في تعلمه عندما يبحث عن المعرفة بنفسه، ثم يقوم بالتفاوض الاجتماعي (Social Negotiation) مع الآخرين للوصول إلى أفضل الاستنتاجات الممكنة، فالمتعلم لا يبنّي معرفته من معطيات العالم المحسوس بظواهره الطبيعية والاجتماعية عن طريق أنشطته الذاتية معها فقط، وإنما يبنّيها أيضاً من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين من خلال عملية تفاوض وأخذ ورد بينه وبينهم. وخلال هذه العملية من التفاوض والنقاش والجدل الاجتماعي تعدل المعاني لدى المتعلم الواحد حول هذه الظواهر والأفكار، أي أن عملية المفاوضة الاجتماعية تؤدي إلى وجود لغة حوار مشتركة بين الأفراد وبالتالي تحقيق تفاهم مشترك بينهم (Wheatley, 1991). وتتهياً أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلمون مشكلة أو مهمة حقيقية، فقد عبر ويتلي (Wheatley, 1991) عن هذا الافتراض بإشارته لأهمية التعلم القائم على حل المشكلات، بحيث يعتمد المتعلمون على أنفسهم ولا ينتظرون أحداً يخبرهم أو يقدم لهم الحلول جاهزة. وبهذا تظهر فكرة معارضة البنائية للتعلم الجاهز.

وتعدّ إستراتيجية دورة التعلم ترجمةً لأفكار النظرية البنائية التي تستمد أصولها وإطارها النظري من نظرية بياجيه في النمو المعرفي، حيث تعتبر هذه الاستراتيجية تعلم وتعليم، ويعود الفضل إلى أتكن (Atkin) وكاربلس (Karplus)، إذ وضعوا التصورات الأولية لهذه الاستراتيجية عام ١٩٦٢، ثم أدخل كاربلس وآخرون تغييرات عليها عام ١٩٧٤ (Abraham & Renner, 1986). وقد تعددت الآراء التي تناولت مراحل دورة التعلم، فرأى كاربلس وآخرون أن دورة التعلم تتكون من ثلاث مراحل: مرحلة الاكتشاف، ومرحلة تقديم المفهوم، ومرحلة تطبيق المفهوم. ويرى بايبي (Bybee) أنها أربع مراحل، وهناك بعض الاتجاهات ترى أن دورة التعلم تتكون من خمس أو ست مراحل (2005) (Lindgren & Bleicher,

وذكر ياغر (Yager, 1991) أن الكثير من الجهد في مجال البحث في غضون السنوات

الماضية قد استهلك لإيجاد نموذج جديد للتعلم. وكان أفضل ما توصل إليه المربون هو نموذج التعلم البنائي (CLM) (Constructivist Learning Model)، الذي يسمى دورة التعلم البنائي ذات المراحل الأربعة، إذ يعد هذا النموذج الأكثر جاذبية في مجال التعلم والتعليم الصفي في الخمسين سنة الماضية. ويرى ياجر (Yager, 1991) أن دور المتعلمين يجب أن يكون أكبر من دور المعلم؛ فالتعلم عملية نشطة، تتأثر بالمتعلم أكثر من تأثرها بالمعلم والمدرسة. ومن هذا المنظور، فإن مخرجات التعليم لا تعتمد كثيراً على ما يقدمه المعلم، فالمتعلمون يجب أن يتفاعلوا مع المعلومات التي تواجههم، وأن تكون طرائق تعلمهم معتمدة على إدراكهم للمعلومات، ومعرفتهم السابقة. وقد تم حديثاً تطبيق استراتيجية دورة التعلم بمراحل مختلفة على المستوى المحلي والعربي في تدريس الرياضيات في بعض من الدراسات (إسماعيل، ٢٠٠٠؛ التودري، ٢٠٠٣؛ سيف، ٢٠٠٤؛ الشطناوي، ٢٠٠٥).

يرى داود (٢٠٠٣) أن استراتيجية دورة التعلم ذات المراحل الأربعة هي استراتيجية تعلم بنائي يمكن استخدامها في تدريس الرياضيات، لما لها من إمكانيات متعددة، فهي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وتعطي المتعلمين الفرصة للتفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة الواحدة بطريقة علمية مما يؤدي إلى تنمية التفكير العلمي لديهم في مجال الرياضيات، وتفتح مجالاً للمناقشة والحوار بين المتعلمين مع بعضهم بعضاً ومع المعلم؛ مما يكسبهم لغة حوار سليمة، وتجعلهم نشطين، وتنمي روح التعاون بينهم، لذلك يمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية وتوظيفها في تدريس الهندسة. وتسير استراتيجية دورة التعلم البنائي التي اقترحها بايبي وفق أربع مراحل هي (داود، ٢٠٠٣؛ Yager, 1991):

المرحلة الأولى: التهيئة (الدعوة) (Invitation Stage): يتم فيها جذب انتباه الطلبة ودعوتهم إلى التعلم، من خلال طرح المعلم للأسئلة التي تتضمن المعرفة الجديدة من مفاهيم، وتعميمات، ومهارات، ومسائل، وتشجيعهم على التفكير بإشراكهم في حل المشكلات والنشاطات التي تثير دافعيتهم، وتدفعهم إلى البحث، بغية التوصل إلى الحل، وهذه المشكلات لها ارتباط بنشاطات الطلبة وخبراتهم السابقة.

المرحلة الثانية: الاستكشاف (Exploration Stage): وفيها ينخرط الطلبة في حل المشكلات والنشاطات التي تعرض عليهم، ويحاول الطلبة تقديم الإجابات عن الأسئلة المطروحة، إذ يقومون بالملاحظة والقياس والتجريب بأنفسهم عن طريق العمل ضمن مجموعات غير متجانسة. ويقتصر دور المعلم هنا على الإرشاد والتوجيه وتشجيع الطلبة.

المرحلة الثالثة: اقتراح التفسيرات والحلول (Proposing Explanations and Solutions Stage): وفيها يقود المعلم الطلبة من خلال مناقشة ما قاموا به ومحاورتهم حوله للوصول إلى الأفكار والمفاهيم المطلوبة، والمقارنة بين الحلول المقترحة. وفي هذه المرحلة قد تتغير تصورات الطلبة غير الصحيحة، وهذا يستدعي من المعلم الاهتمام باختيار العديد من النشاطات التي

تؤكد المفاهيم والأفكار العلمية السليمة، وتبين ما قد يقع فيه المتعلم من أخطاء.

المرحلة الرابعة: اتخاذ الإجراء (Taking Action Stage): وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بتطبيق ما توصلوا إليه من حلول ومفاهيم واستنتاجات في مواقف صافية مشابهة أو في الحياة العملية. ومن الضروري إعطاء وقت كاف للطلبة للمناقشة والتفاعل فيما بينهم، وتطبيق ما توصلوا إليه وتعلموه في المراحل السابقة.

إنّ مراحل دورة التعلم متكاملة فيما بينها إذ تؤدي كل مرحلة وظيفة معينة تمهد للمرحلة التي تليها. فمرحلة الدعوة تدفع المتعلمين إلى البحث والتقيب للوصول إلى حل لما يعرض فيها، وفي مرحلة الاستكشاف ينهمك المتعلمون في النشاطات بحثاً عن الحل لما عرض عليهم في مرحلة الدعوة، وفي مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول يقود المعلم الطلبة للوصول إلى الأفكار المطلوبة من خلال حلولهم وتفسيراتهم ومقترحاتهم في مرحلة الاستكشاف، وفي مرحلة اتخاذ الإجراء يتم تطبيق المفاهيم التي تم التوصل إليها في مرحلة التفسيرات والحلول في مواقف صافية أو حياتية. وفي أثناء قيام المتعلمين بممارسة نشاطات مرحلة اتخاذ الإجراء قد تصادفهم معلومات جديدة تؤدي إلى دعوة جديدة وهكذا تبدأ حلقة جديدة من دورة التعلم البنائي (إسماعيل، ٢٠٠٠).

إنّ نجاح التدريس بهذا النموذج يعتمد بشكل كبير على تخطيط المعلم، فدوره مهم وحيوي في التعلم البنائي؛ لأنّ المعلم يقوم بتحديد المشكلات المرتبطة بوحدة التدريس المختارة، ثم يكتب قائمة بالخبرات الحسية التي يمكن توفيرها للطلبة، ويخصص الوقت المناسب للطلبة حتى يستطيعوا القيام بالأنشطة والتفاعل الإيجابي فيما بينهم ومع المعلم (داود، ٢٠٠٣). ويذكر سوافورد وجونز وثورنتون (Swafford, Jones, & Thornton, 1997) أن الطريقة التي يتعلم بها الطلبة الهندسة دوراً كبيراً في بناء وفهم الرياضيات. ومن الوسائل التي تفيد في نجاح تعلم الهندسة استخدام استراتيجيات تدريسية فعّالة، وذلك لأن الطرائق الاعتيادية في تدريس الهندسة قد تؤدي إلى ضعف الطلاب فيها وكراهيتهم لها. ويمكن تلخيص الدراسات السابقة التي تناولت نموذج دورة التعلم البنائي وأثرها في تحصيل الطلبة بما يلي:

- تفوق إستراتيجية دورة التعلم في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات والارتفاع بمستوى الذكاء والقدرة على التفكير الاستنتاجي والإبداعي وبقاء أثر التعلم لدى الطلبة (إسماعيل، ٢٠٠٠؛ التودري، ٢٠٠٣؛ الشطناوي، ٢٠٠٥؛ Gamble, 1994).
- فعالية إستراتيجية دورة التعلم الرباعية في علاج الأخطاء التي يقع فيها الطلبة (سيف، ٢٠٠٤).

- فعالية دورة التعلم في تخطيط وتنفيذ الدروس في الهندسة (Lindgren & Bleicher, 2005)

ويمكن تلخيص الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل في الهندسة ومستويات التفكير الهندسي بما يلي:

- وجود ضعف في اكتساب وتطور مستويات التفكير الهندسي لدى الطلبة حيث أظهرت الدراسات أن هناك طلبة صنفوا دون المستوى الأول، وأن بعض الطلبة لم يصنفوا في أي مستوى تفكير هندسي (خصاونة، ١٩٩٤؛ Fuys؛ Mayberry, 1983; Geddes & Tischler, 1988)

- اختلاف تصنيف الطلبة ضمن مستويات التفكير الهندسي باختلاف المفاهيم الهندسية. - هناك ارتباطات ايجابية بين مستويات التفكير الهندسي والتحصيل والقدرة المكانية والقدرة على كتابة البرهان (Unal, 2005).

- كشفت مجموعة من الدراسات عن أثر الاستراتيجيات والبرامج التدريسية واستخدام التكنولوجيا في تدريس الموضوعات الهندسية على رفع مستوى التحصيل، والتفكير الهندسي، والقدرة على حل المسألة، واستيعاب المفاهيم، وبقاء أثر التعلم (الغامدي، ١٩٩٦؛ بني إرشيد، ٢٠٠٢؛ الهزايمة، ٢٠٠٤؛ أبو عصبه، ٢٠٠٥؛ Carroll؛ Bang, 1994; Mistretta, 2000; Breen, 2000).

وجد الباحثان أن هناك دراسات محدودة تناولت أثر دورة التعلم البنائي ذات المراحل الأربع كأسلوب حديث في تدريس الرياضيات (إسماعيل، ٢٠٠٠؛ التودري، ٢٠٠٣؛ سيف، ٢٠٠٤؛ الشطناوي، ٢٠٠٥) في حين يشيع استخدامها في مجال العلوم. وتقترب هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تناولها استراتيجية دورة التعلم البنائي وأثرها على تحصيل الطلبة، ولكنها تختلف معها من حيث أن: هذه الدراسة تناولت أبعاد التحصيل الأربعة: مفاهيم، وتعميمات، ومهارات، وحل المسائل، ووافقتها دراسة الشطناوي (٢٠٠٥) في ذلك. لم يعثر الباحثان على أية دراسة عربية أو أجنبية تناولت أثر استراتيجية دورة التعلم البنائي على مستويات التفكير الهندسي لدى الطلبة مما يجعل هذه الدراسة تنفرد في طريقة تطبيقها لهذه الاستراتيجية على هذا النحو.

مشكلة الدراسة

تبعاً لمعايير الرياضيات المدرسية ومبادئها الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) عام ٢٠٠٠ من خلال مبدأ التدريس (Teaching Principle) فإن تدريس الرياضيات الفعّال يتطلب فهماً لما يعرفه الطلبة، وما يحتاجون تعلمه، ومن ثم توفير التحدي والدعم اللازم لهم من أجل التعلم الجيد، وأن لا يقدم للطلبة إجابات جاهزة. والسبب أنه يمكن لهؤلاء المتعلمين الوصول الى الإجابات بأنفسهم. وهذا يتوافق مع النظرية البنائية ودورة التعلم التي تعطي دوراً أكبر للطلاب.

ولقد كشف التقرير الدولي لنتائج الطلبة الأردنيين عن تحسن في إجاباتهم على أسئلة الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠٠٣ عن نتائجهم لعام ١٩٩٩ بشكل عام، وفي المجالات الفرعية لكل مبحث منها، إلا أنه لا يزال هناك تدني واضح في تحصيل الطلبة في الرياضيات ومن ضمنها الهندسة، فقد جاء الوسط الحسابي لنتائجهم في الرياضيات دون الوسط الحسابي العالمي، الأمر الذي يشير إلى أخطاء تتكرر لدى الطلبة بنسبة عالية على بعض المهارات أو المعارف. وتعد مشكلة تدني التحصيل في الرياضيات بصورة عامة، وفي الهندسة والتفكير الهندسي بشكل خاص من أهم التحديات التي تواجه المتخصصين في مجال تعلم الرياضيات وتعليمها، وهذا ما أكدته الدراسات الدولية للرياضيات والعلوم (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٠٣، ٢٠٠٥). وانطلاقاً من أهمية موضوع الهندسة في الرياضيات، وأهمية تطور مستويات التفكير الهندسي، برزت الحاجة إلى تجريب استراتيجية تدريس حديثة قد تؤدي إلى نتائج إيجابية، حيث يعتبر تحسين طرق التدريس أحد العوامل الفعالة لزيادة تحصيل الطلبة في الهندسة. ولهذا جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن فاعلية تدريس الهندسة باستخدام دورة التعلم البنائي في التحصيل ومستويات التفكير الهندسي لدى طلاب الصف السابع.

هدف الدراسة

الكشف عن فاعلية تدريس الهندسة باستخدام دورة التعلم البنائي في التحصيل ومستويات التفكير الهندسي لدى طلاب الصف السابع.

فرضيات الدراسة

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي تحصيل طلاب الصف السابع في الهندسة عموماً مقاساً على اختبار التحصيل، وفي كل بعد من أبعاد التحصيل (المفاهيم، والتعميمات، والمهارات، وحل المسائل) يعزى إلى طريقة التدريس (دورة التعلم، الاعتيادية).

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي أداء طلاب الصف السابع على اختبار مستويات التفكير الهندسي ككل ولكل مستوى على حده يعزى إلى طريقة التدريس (دورة التعلم، الاعتيادية).

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين نسبة توزيع تكرارات طلاب الصف السابع على مستويات التفكير الهندسي يعزى إلى طريقة التدريس (دورة التعلم، الاعتيادية).

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي التغير الإيجابي في مستويات التفكير الهندسي بين طلاب الصف السابع يعزى إلى طريقة التدريس (دورة التعلم، الاعتيادية).

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها جاءت استجابة لما ينادي به التربويون من مساهمة الاتجاهات التربوية الحديثة في التدريس، وتجريب أساليب واستراتيجيات جديدة قد تؤدي إلى نتائج أكثر إيجابية في العملية التعليمية خاصة أنه لا توجد دراسات على المستوى المحلي أو العربي - في حدود معرفة الباحثين - تناولت دورة التعلم وأثرها على أبعاد التحصيل ومستويات التفكير الهندسي، وتكمن أهمية الدراسة أيضاً في أنها توضح تطور مستويات التفكير الهندسي لدى الطلاب؛ فتصنيف الطلاب وفق مستويات التفكير الهندسي يمكن أن يساعد التربويين في اختيار الموضوعات الهندسية، والأنشطة التدريسية، واللغة المناسبة لمستوى تفكيرهم الهندسي.

وانطلاقاً من أهمية موضوع الهندسة وطرائق تدريسها، جاءت هذه الدراسة لترصد الاستراتيجيات التدريسية في مجال تدريس الهندسة، وتقديم عوناً للمعلمين لفهم دورهم بشكل أفضل، وتفعيل دور طلبتهم.

مصطلحات الدراسة

استراتيجية دورة التعلم: هي الاستراتيجية المتبعة في تدريس طلاب المجموعة التجريبية، وتسير وفق أربع مراحل هي: مرحلة التهيئة، ومرحلة الاستكشاف، ومرحلة اقتراح التفسيرات والحلول، ومرحلة اتخاذ الإجراء.

الاستراتيجية الاعتيادية: وهي طريقة التدريس التي يشجع استخدامها في المدارس التي تعتمد على الشرح والتفسير بالاستعانة بالسبورة والكتاب المدرسي، ويكون الدور الأكبر للمعلم، وقد استخدمت الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة في هذه الدراسة.

التحصيل في الهندسة: ويعرف بأنه المفاهيم، والتعميمات، والمهارات، وحل المسائل، التي اكتسبها طلاب الصف السابع من خلال دراستهم لوحدة الهندسة، ويستدل عليه من علامات الطلاب على الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض. وأبعاد التحصيل هي:

- المفاهيم: هو أداء الطلاب على مجموعة الصور الذهنية عن الأشياء والظواهر، كالزاوية، والتطابق، والتشابه.

- التعميمات: هو أداء الطلاب على العبارات التي تربط بين مفهومين أو أكثر كالحقائق، والقوانين، والنظريات. مثال ذلك: إذا تقاطع مستقيمان فإنهما يتقاطعان في نقطة واحدة.

- المهارات: هو قدرة الطلاب على القيام بإجراء العمليات الرياضية والرسم والقياس بسرعة ودقة واتقان. مثال ذلك: إيجاد قياس زوايا مجهولة في شكل هندسي من خلال العلاقات بين الزوايا.

- حل المسائل: هو قدرة الطلاب على حل توظيف المعرفة السابقة للتعامل مع موقف رياضي

جديد. مثال ذلك: حل مسائل هندسية عملية على حالات تشابه المثلثات كقياس ارتفاع بناية. **مستويات فان هایل للتفكير الهندسي**؛ وهي مراحل تمثل تطور التفكير الهندسي لدى الطلاب، وقد تضمنت هذه الدراسة أربعة مستويات للتفكير الهندسي، ولم يتم التطرق إلى المستوى الخامس لأن معظم الأفكار الهندسية التي تُدرّس ضمن المراحل الدراسية قبل الجامعية تركز على المستويات الأربعة الأولى، ولغايات تصنيف الطلاب حسب هذه المستويات، فقد تم أعداد اختبار يقيس هذه المستويات. ومن خلال الإطلاع على الأدب السابق (خصاونة، ١٩٩٤؛ الغامدي، ١٩٩٦؛ Mistretta, 2000؛ Mayberry, 1983) تم تحديد محكاً لنجاح الطلاب على كل مستوى تفكير هندسي، وقد عرّفت هذه المستويات إجرائياً على النحو الآتي:

أ- المستوى التصوري: يتميز بقدرة المتعلم على معرفة الأشكال الهندسية، وتسميتها، وتمييز الشكل من بين عدة أشكال، وقد حدد إجرائياً بالإجابة الصحيحة عن نسبة (٧٠٪) فأكثر من أسئلة المستوى التصوري، أما الطالب الذي لم يجتز هذه النسبة فقد صنف في مستوى دون المستوى التصوري.

ب- المستوى الوصفي: يتميز بملاحظة ووصف خواص الأشكال الهندسية، لكن دون ربط هذه الخواص بعضها ببعض، وقد حدد إجرائياً بالإجابة الصحيحة عن (٦٥٪) فأكثر من أسئلة المستوى الوصفي.

ج- المستوى الاستدلالي غير الشكلي: يتميز بوعي المتعلم للعلاقات بين المفاهيم والأشكال الهندسية وخواصها، وقد حدد إجرائياً بالإجابة الصحيحة عن (٦٠٪) فأكثر من أسئلة هذا المستوى.

د- المستوى الاستدلالي الشكلي: يتميز بالقدرة على الاستدلال الاستنتاجي من خلال بناء البراهين الرياضية البسيطة، وفهم دور المسلمة والنظرية، والقدرة على تبرير خطوات البرهان، وقد حدد إجرائياً بالإجابة الصحيحة عن (٥٠٪) فأكثر من أسئلة هذا المستوى. الأداء على اختبار مستويات التفكير الهندسي: ويقاس بالعلامة الكلية التي يحصل عليها الطالب بعد تعرضه لهذا الاختبار بمستوياته الأربعة: التصوري، والوصفي، والاستدلالي غير الشكلي، والاستدلالي الشكلي.

التغير الإيجابي في مستويات التفكير الهندسي: ويقصد به الفرق بين مستوى التفكير الهندسي الذي صنف الطالب به قبل إجراء التجربة وبعدها، ومستوى التفكير الهندسي الذي صنف الطالب به بعد إجراء التجربة.

حدود الدراسة

— اقتصر عينه الدراسة على مجموعة من طلاب الصف السابع في مدرسة ابن الأثير الثانوية

الشاملة للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، وهي المدرسة التي يعمل بها أحد الباحثين، وقد تم اختيارها قصدياً لتعاون إدارة المدرسة مع الباحث.

- تعتمد مصداقية النتائج على درجة صدق وثبات أدوات الدراسة (اختبار التحصيل، واختبار مستويات التفكير الهندسي) التي أعدها الباحثان لأغراض الدراسة.

- في ضوء الأدب السابق تم استخدام المحكات الآتية لأغراض تصنيف الطلاب حسب مستويات تفكيرهم الهندسي: (٧٠٪) على المستوى التصوري، و(٦٥٪) على المستوى الوصفي، و(٦٠٪) على المستوى الاستدلالي غير الشكلي، و(٥٠٪) على المستوى الاستدلالي الشكلي، وهذه المحكات نسبية وليست مطلقة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات التجريبية (Creswell, 2005)، فقد جرى توزيع طلاب الصف السابع على أربع شعب بصورة عشوائية، ثم تم تعيين شعبتين (تجريبية وضابطة) بطريقة عشوائية، وتم إجراء الاختبارات القبليّة والبعدية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب الصف السابع في مدرسة ابن الأثير الثانوية الشاملة للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، والبالغ عددهم (١٥٦) طالباً، وقد تم اختيار هذه المدرسة بطريقة قصدية كون أن أحد الباحثين يعمل فيها، ولأن إدارة المدرسة أبدت استعدادها للتعاون من أجل إجراء الدراسة. تم في بداية العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٥ إعادة توزيع طلاب الصف السابع، فقد جرى ترتيب ملفات الطلاب حسب علاماتهم في مبحث الرياضيات في الصف السادس تنازلياً، وكان يتم سحب أربعة ملفات في كل مرة، وتوزيعها عشوائياً على أربع شعب.

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٧٧) طالباً موزعين على شعبتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية: الأولى مجموعة تجريبية (٣٩ طالباً) تدرس باستخدام استراتيجية دورة التعلم، والثانية مجموعة ضابطة (٣٨ طالباً) تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة

أولاً: اختبار التحصيل

١. أغراض الاختبار: تم بناء هذا الاختبار لقياس تحصيل طلاب الصف السابع في وحدة الهندسة، وقد تضمن هذا الاختبار نوعين من الأسئلة: النوع الأول (٢٥) فقرة اختيار من

متعدد، والنوع الثاني أربعة أسئلة مقالية؛ وذلك لقياس التحصيل على المستويات المعرفية (المعرفة والتذكر، والفهم، والتطبيق، والعمليات العقلية العليا). وقد تضمن هذا الاختبار أبعاد التحصيل الأربع (المفاهيم، والتعميمات، والمهارات، وحل المسائل).

٢. تحليل المحتوى التعليمي: تمت الاستعانة بكتاب الرياضيات للصف السابع، ودليل المعلم، ومنهاج الرياضيات وخطوطه العريضة (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١؛ ١٩٩٧؛ ٢٠٠٥) لتحليل محتوى المادة التعليمية.

٣. تحديد الأهداف السلوكية: تم إعداد الأهداف السلوكية وصياغتها، وتوزيع هذه الأهداف على أبعاد المحتوى التعليمي (المفاهيم، والتعميمات، والمهارات، وحل المسائل)، ومستويات الأهداف السلوكية (المعرفة والتذكر، والفهم، والتطبيق، والعمليات العقلية العليا) في المجال المعرفي.

٤. إعداد جدول المواصفات التقويمي: تم تحديد الأوزان النسبية لكل بُعد من أبعاد المحتوى التعليمي (مفاهيم، وتعميمات، ومهارات، وحل مسائل)، ومستويات الأهداف السلوكية (معرفة وتذكر، وفهم، وتطبيق، وعمليات عقلية عليا). وبناء على ذلك أعد جدول المواصفات مع مراعاة الأهمية النسبية للأوزان.

٥. صدق الاختبار: جرى التحقق من صدق محتوى الاختبار بعرضه مع تحليل المحتوى وجدول المواصفات على لجنة من المحكمين، بلغ عددهم تسعة محكمين، وتم الأخذ بأبرز الملاحظات الواردة من لجنة التحكيم، حيث تم تعديل واستبدال بعض الفقرات. كذلك تم إعادة صياغة بعض الأهداف وتصنيفها في مستويات الأهداف.

٦. تجريب الاختبار: جرى تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٣) طالباً من خارج عينة الدراسة.

٧. إحصائيات الفقرات: تم إيجاد معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من الاختبار، حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٣٦ - ٠,٨)، أما قيم معاملات التمييز فكانت أكبر من أو تساوي (٠,٣)، وهي قيم مناسبة (عودة، ٢٠٠٤).

٨. حساب ثبات الاختبار: تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا α للاتساق الداخلي، لحساب معامل الثبات، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٠)، وهي قيمة مناسبة يمكن الاعتماد عليها (Creswell, 2005). وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

ثانياً: اختبار التفكير الهندسي

تم الإطلاع على الأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع التفكير الهندسي؛ بهدف بناء اختبار التفكير الهندسي بمستوياته الأربع (التصوري، والوصفي، والاستدلالي غير الشكلي، والاستدلالي الشكلي)، حيث تم الاستفادة بصورة رئيسة من اختبار فان هایل الذي أعده عام

١٩٨٠. إضافة إلى أدوات دراسة كل من الباحثين (خصاونة، ١٩٩٤؛ Mayberry, 1983; Mistretta, 2000).

أما الطريقة التي اتبعت في بناء اختبار التفكير الهندسي، فقد تمت وفق الخطوات الآتية:
١. كتابة فقرات اختبارية في مختلف مستويات التفكير الهندسي الأربع بالاستفادة من الدراسات السابقة، إضافة إلى إعداد فقرات اختبارية أخرى في ضوء خصائص كل مستوى تفكير هندسي.

٢. تم كتابة الاختبار بصورته التمهيديّة، وقد تكون من خمسة أسئلة: السؤال الأول تألف من (٢٠) فقرة من نوع الاستجابة المختارة (الاختيار من متعدد)، وأربعة أسئلة من نوع الاستجابة المنشأة (الأسئلة المقالية).

٣. وبهدف التحقق من صدق الاختبار؛ عُرض الاختبار بصورته التمهيديّة على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص والمعرفة بمستويات فان هابل للتفكير الهندسي. تكونت اللجنة من ثمانية أعضاء. تم مراجعة الملاحظات الواردة من لجنة التحكيم، وعلى ضوءها تم تعديل بعض الفقرات، وبذلك أصبح الاختبار مكوناً من خمسة أسئلة. تألف السؤال الأول من (٢٠) فقرة من نوع الاستجابة المختارة، وأربعة أسئلة مقالية.

٤. تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٦) طالباً من الصف السابع، لحساب معامل الصعوبة، ومعامل التمييز لكل فقرة اختبارية، حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٢٢-٠,٨٠). أما معاملات التمييز فكانت أكبر من أو تساوي (٠,٣١)، وتعتبر هذه القيم مناسبة ومقبولة (عودة، ٢٠٠٤).

٥. لحساب معامل الثبات تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ α للاتساق الداخلي حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٩) وهي قيمة مطمئنة لإجراء الدراسة (Creswell, 2005).

٦. بعد أن أصبح اختبار التفكير الهندسي جاهزاً للتطبيق، تم في ضوء الأدب السابق تحديد محك لنجاح الطلاب في كل مستوى تفكير هندسي، وقد حُدد بالإجابة الصحيحة عن (٧٠٪) فأكثر من أسئلة المستوى التصوري، والإجابة الصحيحة عن (٦٥٪) فأكثر من أسئلة المستوى الوصفي، والإجابة الصحيحة عن (٦٠٪) فأكثر من أسئلة المستوى الاستدلالي غير الشكلي، والإجابة الصحيحة عن (٥٠٪) فأكثر من أسئلة المستوى الاستدلالي الشكلي. وفي ضوء هذه المحكات اعتبرت علامة الطالب (١) إذا تجاوز مستوى تفكير معين، و(صفر) إذا لم يتجاوز ذلك المستوى، وبناءً على ذلك أعطي كل طالب نمطاً معيناً لأدائه، فالرمز (٠٠٠٠) يعني أن الطالب سجل (صفر) على كل مستوى تفكير هندسي، أي أنه لم يجتز أي مستوى تفكير هندسي. والرمز (٠٠٠١) يعني أن الطالب سجل علامة (١) على المستوى الأول فقط و(صفر) على بقية المستويات، والرمز (١١١١) يعني أن الطالب سجل علامة (١) على كل مستوى تفكير هندسي، أي أنه اجتاز مستويات التفكير الهندسي الأربعة.

وبما أن مستويات فان هايل للتفكير الهندسي ذات طبيعة هرمية، فقد تم تحديد مستوى التفكير الهندسي للطالب على أساس تسلسل اجتيازه لعلامة المحك على المستويات المختلفة. وبالتالي فإن الأنماط المقبولة للتصنيف هي (٠٠٠٠) أي أن الطالب لم يجتاز أيًا من المستويات الأربعة، ويصنف دون المستوى الأول، و(٠٠٠١) يصنف في المستوى الأول (التصوري)، و(٠٠١١) يصنف في المستوى الثاني (الوصفي)، و(٠١١١) يصنف في المستوى الثالث (الاستدلالي غير الشكلي)، و(١١١١) يصنف في المستوى الرابع (الاستدلالي الشكلي) (خصاونة، ١٩٩٤؛ Mayberry, 1983). ومن الأمثلة على الأنماط غير المقبولة للتصنيف (٠٠١٠)، (٠١٠١)، (١٠١٠)، (١١٠١).

بناءً على ذلك تم تصنيف الطلاب في مستويات التفكير الهندسي في ضوء أدائهم على اختبار التفكير الهندسي القبلي، ويبين الجدول رقم (١) التوزيع التكراري والنسب المئوية لمجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي.

الجدول رقم (١)

التوزيع التكراري والنسب المئوية لعينة الدراسة موزعة حسب مستوى التفكير الهندسي في الاختبار القبلي

إستراتيجية التدريس	عدد الطلاب	دون التصوري	التصوري	الوصفي	الاستدلالي غير الشكلي	الاستدلالي الشكلي	غير مصنف
دورة التعلم	٣٩	١٣ ٪٣٣,٣	٢٠ ٪٥١,٣	٥ ٪١٢,٨	-	-	١ ٪٢,٦
الاعتيادية	٣٨	١١ ٪٢٩	٢٢ ٪٥٧,٩	٤ ٪١٠,٥	-	-	١ ٪٢,٦

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (١) وجود طالين غير مصنفين ضمن مستويات التفكير الهندسي، وعند تصحيح أوراق إجابة الطالبين في الاختبار القبلي تبين أن الطالبين اجتازا المستوى الوصفي (الثاني)، ولم يتمكنوا من اجتياز المستوى التصوري (الأول)، وبالتالي فإن نمط إجابتهما على اختبار التفكير الهندسي (٠٠١٠) هو نمط غير مقبول للتصنيف.

ثالثاً: المادة التعليمية

تم إعداد الخطط التدريسية لدروس وحدة الهندسة من كتاب الرياضيات للصف السابع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥) حسب نموذج دورة التعلم البنائي ذات المراحل الأربع، وتم تحليل المحتوى المعرفي للدروس الواردة في وحدة الهندسة وفق أبعاد المحتوى الأربع: المفاهيم، والتعميمات، والمهارات، وحل المسائل.

الخطط التدريسية

تضمنت هذه الخطط: موضوع الدرس، والتوقعات (الأهداف)، والتعلم السابق،

والوسائل والأساليب والأنشطة، والتقييم، وزمن التنفيذ، بالإضافة لدور المعلم والطالب. وقد تم إعداد الخطط التدريسية الخاصة بكل درس، وبلغ عدد هذه الخطط التدريسية (١٢) خطة. تم تحكيمها بواسطة تسعة محكمين. وقد تم مراجعة الملاحظات الواردة من هيئة التحكيم، والأخذ بما تم الإجماع عليه، وعلى ضوء ذلك تم التعديل بالحذف والإضافة على هذه الخطط. كذلك أعدت الخطط التدريسية وفق الطريقة الاعتيادية بالأسلوب الذي يتبعه المعلمون في تحضيرهم اليومي.

إجراءات التنفيذ

– جرى توزيع طلاب الصف السابع بطريقة عشوائية على أربع شعب حسب علاماتهم في الرياضيات في الصف السادس. ثم تم اختيار شعبتين عشوائياً لتمثيل عينة الدراسة.

– تم إعداد أدوات الدراسة اللازمة وهي: المادة التعليمية، اختبار تحصيل في الهندسة، اختبار في التفكير الهندسي، مستوياته الأربعة الأولى. وقد جرى التحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها.

– تم إجراء اختبار التحصيل في الهندسة، لقياس التحصيل القبلي قبل إجراء التجربة، ثم جرى تصحيح أوراق إجابات الطلاب لاختبار التحصيل القبلي من قبل الباحثين وفق الإجابة النموذجية، ثم إعادة التصحيح من قبل معلم آخر يدرس الصف السابع، وتم رصد النتائج.

– إجراء اختبار التفكير الهندسي كاختبار قبلي؛ بهدف تصنيف الطلاب ضمن مستويات التفكير الهندسي القبلي من قبل الباحثين وفق الإجابة النموذجية، ثم تم إعادة التصحيح من قبل معلم آخر، ورصد النتائج.

– تم تقسيم أفراد المجموعة التجريبية إلى ثماني مجموعات، تكونت كل مجموعة من خمسة أفراد غير متجانسين تحصيلياً، باستثناء مجموعة واحدة تكونت من أربعة أفراد.

– تم استخدام أساليب تقويم متنوعة (تقويم المعلم اليومي للمجموعات والأفراد، تقويم الأقران، تقويم الذات، تقارير المجموعات) مع المجموعة التجريبية، وهذا ما تقتضيه استراتيجية دورة التعلم، بالإضافة إلى ملف خاص لكل طالب يحتفظ فيه بأوراق العمل والأنشطة التدريسية.

– استغرق تدريس المادة التعليمية مدة ستة أسابيع، وبواقع خمس حصص أسبوعياً.

– تم تطبيق اختباري التحصيل في الهندسة والتفكير الهندسي بعد الانتهاء من التجربة، وجرى تصحيح أوراق إجابات الطلاب للاختبارات البعدية وفق الإجابة النموذجية، وتم إعادة التصحيح من قبل معلمين آخرين، ورُصدت النتائج.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى

لاختبار صحة لفرضية الأولى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلاب مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل في الهندسة عموماً، وفي كل بعد من أبعاد التحصيل الأربعة.

ولمعرفة إذا ما كان يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التحصيل الكلي وأبعاده الأربعة يُعزى لاستراتيجية التدريس تم استخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لعلامات مجموعتي الدراسة في التحصيل الكلي في الهندسة وأبعاده الأربعة على الاختبار البعدي، وذلك لإلغاء أثر الاستفادة من الاختبار القبلي في تحصيل الطلاب، علماً أن مستوى الدلالة لفروق المتوسطات هو $\alpha = 0,01$ (مقسومة على عدد المتغيرات التابعة الداخلة في التحليل (5) (Green, Salkind, & Akey, 2000) ويوضح الجدول رقم (2) هذه النتائج.

الجدول رقم (2)

نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب لعلامات الطلاب في التحصيل الكلي وأبعاده في الاختبار البعدي

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا (حجم الأثر)
المجموعة	المفاهيم	10,914	1	10,914	4,7000	0,034	0,062
	التعميمات	84,249	1	84,249	34,036	×0,000	0,324
	المهارات	112,092	1	112,092	16,127	×0,000	0,185
	حل المسائل	80,051	1	80,051	20,705	×0,000	0,226
	التحصيل الكلي	1021,39	1	1021,39	26,129	×0,000	0,269
الخطأ	المفاهيم	164,874	71	2,322			
	التعميمات	175,742	71	2,475			
	الخوارزميات	499,781	71	7,039			
	حل المسائل	276,220	71	3,890			
	التحصيل الكلي	2801,061	71	39,459			
المجموع المعدل	المفاهيم	211,022	76				
	التعميمات	397,169	76				
	المهارات	923,221	76				
	حل المسائل	617,169	76				
	التحصيل الكلي	6404,701	76				

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$).

وأشار جرين وزملاؤه (Green, Salkind, & Akey, 2000) أن قيمة مربع إيتا تدل على حجم الأثر وهو أحد المؤشرات لفحص الفرضيات الإحصائية، ويستخدم لتحديد درجة وجود فرق بين المتوسطات الحسابية، فيعتبر حجم الأثر صغيراً عند القيمة (0,01)، ومتوسطاً عند القيمة (0,06)، وكبيراً عند القيمة (0,14).

يتبين من الجدول رقم (٢) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين متوسطات تحصيل طلاب الصف السابع على اختبار التحصيل الكلي في الهندسة وفي الأبعاد: التعميمات، والمهارات، وحل المسائل، تُعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة. وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، ويشير مربع إيتا في هذه المتغيرات إلى حجم أثر كبير كأسلوب إحصائي مكمل لفحص الفرضية الإحصائية، ويبين مقدار أثر المتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (التحصيل الكلي وأبعاده) (نصار، ٢٠٠٦)، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تحصيلهم على اختبار التحصيل البعدي في متغيرات: التحصيل الكلي، والتعميمات، والمهارات، وحل المسائل.

أما في المفاهيم فقد بلغت قيمة ف (٤,٧٠٠) بدلالة إحصائية ($\alpha = 0,034$) ومربع إيتا ($\alpha = 0,062$)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، ويلاحظ أن حجم الأثر متوسط، مما يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين متوسط تحصيل طلاب الصف السابع في المفاهيم تعزى إلى طريق التدريس المستخدمة.

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية

ولاختبار صحة الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلاجات طلاب مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الهندسي الكلي، وفي مستويات التفكير الهندسي الأربعة.

ولمعرفة إذا ما كان يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في التفكير الكلي وأبعاده الأربعة يُعزى لاستراتيجية التدريس تم استخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لأداء طلاب مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الهندسي البعدي في التفكير الكلي ومستوياته الأربعة، وذلك لإلغاء أثر الاختبار القبلي في تحصيل الطلاب، علماً أن مستوى الدلالة لفروق المتوسطات هو ($\alpha = 0,01$) ($\alpha = 0,05$) مقسومة على عدد المتغيرات التابعة الداخلة في التحليل (٥) (Green, Salkind, & Akey, 2000) ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب لاداء الطلاب على التفكير الهندسي
الكلبي ومستوياته الأربعة في الاختبار البعدي

مربع إيتا (حجم الاثر)	الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المتغيرات	مصدر التباين
٠,١٧٠	×٠,٠٠٠	١٤,١٢٧	٩,٣٦١	١	٩,٣٦١	التصوري	المجموعة
٠,٢٨٧	×٠,٠٠٠	٤٣,٥٦٨	٦٢,٢١٦	١	٦٢,٢١٦	الوصفي	
٠,٤٣٦	×٠,٠٠٠	٥٣,٣٢٢	٨٥,٧٨٣	١	٨٥,٧٨٣	الاستدلالي غير الشكلي	
٠,٢٤٣	×٠,٠٠٠	٢٢,١٩٩	٢٣,٩٠٨	١	٢٣,٩٠٨	الاستدلالي الشكلي	
٠,٥٦٧	×٠,٠٠٠	٩٠,٢٤٢	٦٢٩,٩٤٢	١	٦٢٩,٩٤٢	التفكير الكلبي	
			٠,٦٦٣	٦٩	٤٥,٧٢٠	التصوري	الخطأ
			١,٤٢٨	٦٩	٩٨,٥٢٢	الوصفي	
			١,٦٠٩	٦٩	١١١,٠٠٦	الاستدلالي غير الشكلي	
			١,٠٧٧	٦٩	٧٤,٣٠٩	الاستدلالي الشكلي	
			٦,٩٨١	٦٩	٤٨١,٦٥٨	التفكير الكلبي	
				٧٤	٨٢,١٨٧	التصوري	المجموع المعدل
				٧٤	٢٩٥,٩٢٠	الوصفي	
				٧٤	٣٢٦,٩٤٧	الاستدلالي غير الشكلي	
				٧٤	١٣٤,٤٨٠	الاستدلالي الشكلي	
				٧٤	٢٢٣٠,٨٨٠	التفكير الكلبي	

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$).

يتبين من الجدول رقم (٣) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين متوسطات أداء طلاب الصف السابع على اختبار التفكير الهندسي الكلبي وفي المستويات الأربعة: التصوري، والوصفي، والاستدلالي غير الشكلي، والاستدلالي الشكلي تُعزى إلى طريقة التدريس المستخدمة، وجميعها قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، ويشير مربع إيتا في هذه المتغيرات إلى حجم أثر كبير كأسلوب إحصائي مكمل لفحص الفرضية الإحصائية، ويبين مقدار أثر المتغير المستقل (طريقة التدريس) على المتغير التابع (التفكير الكلبي ومستوياته) (نصار، ٢٠٠٦)، وهذا يعني تفوق طلاب مجموعة دورة التعلم على طلاب المجموعة الاعتيادية في التفكير الهندسي على اختبار التفكير البعدي في متغيرات: التفكير الهندسي الكلبي، ومستويات التفكير الهندسي الأربعة: التصوري، والوصفي، والاستدلالي غير الشكلي، والاستدلالي الشكلي.

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة

ولاختبار صحة الفرضية الثالثة تم تصنيف الطلاب في مستويات التفكير الهندسي في ضوء أدائهم على اختبار التفكير الهندسي القبلي، وبعد إجراء التجربة تم تطبيق اختبار التفكير الهندسي على مجموعتي الدراسة حيث تم تصنيف الطلاب في مستويات التفكير الهندسي. ويبين الجدول رقم (٤) التوزيع التكراري والنسب المئوية موزعة حسب مستوى التفكير الهندسي في الاختبار البعدي، وقد تم استبعاد إجابتي الطالبين غير المصنفين في الاختبار القبلي.

الجدول رقم (٤)
التوزيع التكراري والنسب المئوية موزعة حسب مستوى التفكير الهندسي في الاختبار البعدي

استراتيجية التدريس	عدد الطلاب	دون التصوري	التصوري	الوصفي	الاستدلالي غير الشكلي	الاستدلالي الشكلي
دورة التعلم	٢٨	١ ٪٢,٦	٤ ٪١٠,٥	١٤ ٪٣٦,٨	١٦ ٪٤٢,١	٣ ٪٧,٩
الاعتيادية	٢٧	٥ ٪١٣,٥	١٢ ٪٢٢,٤	١٥ ٪٤٠,٥	٤ ٪١٠,٥	١ ٪٢,٧

ومن خلال قراءة الجدولين رقم (١) ورقم (٤) يتبين أن هناك اختلافاً في نسبة توزيع تكرارات مجموعتي الدراسة على مستويات التفكير الهندسي في الاختبارين القبلي والبعدي يُعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة.

ولاختبار الفرق في نسبة توزيع تكرارات مجموعتي الدراسة على مستويات التفكير الهندسي في الاختبار البعدي تم استخدام الاختبار الإحصائي كاي تربيع (χ^2 -test). ويبين الجدول رقم (٥) نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (٥)
نتائج المقارنة بين نسبة توزيع تكرارات مجموعتي الدراسة على مستويات التفكير الهندسي

مجموعة الدراسة	عدد الطلاب	درجات الحرية	قيمة χ^2	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٨	٤	١٤,٨٩٠	× ٠,٠٠٥
الضابطة	٢٧			

× ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$).

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة χ^2 (١٤,٨٩٠) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، مما يشير إلى أنه يوجد اختلاف في نسبة توزيع تكرارات مجموعتي الدراسة على مستويات التفكير الهندسي يُعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة

ولاختبار صحة الفرضية الرابعة تم حساب الفرق بين تصنيف كل طالب قبل التجربة وبعدها، لتحديد مقدار التغير الإيجابي في مستويات التفكير الهندسي. وللمقارنة بين متوسطي التغير الإيجابي في التفكير الهندسي لمجموعتي الدراسة قبل التجربة وبعدها، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (T-test). والجدول رقم (٦) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي التغير الإيجابي في التفكير الهندسي قبل التجربة وبعدها

مجموعة الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التجريبية	٢٨	١,٦٥٨	٠,٥٢٤	٦,٨٩٧	$\times ٠,٠٠٠$
الضابطة	٢٧	٠,٧٥٧	٠,٥٩٧		

\times ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$).

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$). بين متوسطي التغير الإيجابي في التفكير الهندسي لمجموعتي الدراسة قبل التجربة وبعدها يُعزى لاستراتيجية التدريس حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٦,٨٩٧) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)، وهذا يدل على أن التغير الإيجابي في التفكير الهندسي لدى طلاب المجموعة التجريبية (دورة التعلم) كان أكثر من التغير الإيجابي لدى طلاب المجموعة الضابطة. وجرى رصد تكرارات مقدار التغير الإيجابي لدى مجموعتي الدراسة، ويبين الجدول رقم (٧) التوزيع التكراري لمجموعتي الدراسة حسب مقدار التغير الإيجابي في التفكير الهندسي.

الجدول رقم (٧)

التوزيع التكراري لمجموعتي الدراسة حسب مقدار التغير الإيجابي في التفكير الهندسي

مقدار التغير الإيجابي المجموعة	لا تغير (صفر)	تغير بمقدار مستوى (١)	تغير بمقدار مستويين (٢)
التجريبية	١	١١	٢٦
الضابطة	١٢	٢٢	٢
المجموع	١٣	٣٣	٢٩

وللتأكيد على الفرق في اختلاف تكرارات مقدار التغير الإيجابي في مستويات التفكير الهندسي لدى مجموعتي الدراسة تم استخدام اختبار كاي تربيع (χ^2 -test). ويبين الجدول رقم (٨) هذه النتائج.

الجدول رقم (٨)
نتائج المقارنة بين تكرارات مقدار التغير الإيجابي في مستويات التفكير
الهندسي لدى المجموعتين

الدالة الإحصائية	قيمة χ^2	درجات الحرية	عدد الطلاب	مجموعة الدراسة
$\times 0,000$	٢١,٢٠٨	٢	٢٨	التجريبية
			٢٧	الضابطة

\times ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة χ^2 (٣١,٢٠٨) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، مما يشير إلى أنه يوجد اختلاف في التكرارات بمقدار التغير الإيجابي في مستويات التفكير الهندسي لدى مجموعتي الدراسة يُعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب المتعلقة باختبار الفرضية الأولى كما يتضح في الجدول رقم (٢) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين متوسطات تحصيل علامات مجموعتي الدراسة، إذ حقق طلاب المجموعة التجريبية تفوقاً على طلاب المجموعة الضابطة في كل من التحصيل الكلي في الهندسة، وفي ثلاثة من أبعاد التحصيل الأربعة: التعميمات، والمهارات، وحل المسائل. في حين دلّت نتائج الدراسة على عدم وجود فرق ذي دلالة عند مستوى ($\alpha = 0,01$) بين متوسطي تحصيل علامات مجموعتي الدراسة في المفاهيم. وهذا يشير إلى فاعلية استراتيجية دورة التعلم في رفع مستوى تحصيل الطلاب في الهندسة بشكل عام مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وقد يُعزى ذلك إلى أن استراتيجية دورة التعلم تعطي الفرصة للطلاب لكسب المعلومات بأنفسهم وبشكل تعاوني وبطرائق مختلفة، وبإشراف المعلم من خلال المناقشة والحوار ضمن مجموعات العمل، وتبادل الأدوار بين الأفراد أنفسهم لمواجهة ما يطرح عليهم من مشكلات. كما أن استراتيجية دورة التعلم تلقي بمسؤولية التعلم على عاتق الأفراد أنفسهم، وتثير دافعيتهم للتعلم من خلال مراحلها المتداخلة، ففي مرحلة الدعوة يتم استشارة المتعلمين لاستدعاء التعلم السابق لديهم، ومحاولة استخدامه لمواجهة المشكلات المطروحة عليهم، مما يمهّد للتعلم الجديد. ومن خلال مرحلة الاستكشاف يحاول المتعلمون الوصول إلى إجابات للمشكلات المطروحة عليهم، وفي مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول يتم تقديم الحجج والتبريرات وإقناع الآخرين بهذه التفسيرات من خلال الحوار بين أفراد المجموعة والمجموعات الأخرى والمعلم. وفي مرحلة اتخاذ الإجراء يقوم المتعلمون بتطبيق ما توصلوا إليه من استنتاجات في مواقف أخرى.

ويبدو أن تقديم المادة التعليمية من خلال أوراق عمل ونشاطات بصورة متسلسلة ومنتظمة، وتفعيل دور الطلاب، والتعاون بين طلاب المجموعة الواحدة، والتفاعل مع المجموعات الأخرى ومع المعلم، واستخدام أسلوب الاستكشاف، وأنشطة عملية، واستخدام أساليب تقويم مختلفة قد ساعد طلاب مجموعة دورة التعلم في خلق جو تعليمي مناسب أدى إلى زيادة تحصيلهم في الهندسة. وتتفق هذه الدراسة مع التوجهات الحديثة في أساليب تدريس الهندسة التي دعا إليها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 1989; 2000) التي تنادي بضرورة استخدام استراتيجيات تدريس حديثة توفر التحدي والدعم اللازم للطلبة من أجل التعلم الجيد، وتعطيهم دوراً أكبر في تحمل مسؤولية تعلمهم. وتنسجم هذه النتيجة مع وجهة نظر سوافورد وزملائه (Swafford, Jones, & Thornton, 1997) التي يرون فيها أن النجاح في تعلم الهندسة يكون باستخدام استراتيجيات تدريسية فعالة، والابتعاد عن الاستخدام الاستراتيجية الاعتيادية التي قد تؤدي إلى ضعف الطلاب فيها وكرهيتهم لها.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدة دراسات كشفت نتائجها عن أثر ايجابي لدورة التعلم واستراتيجيات التدريس التي تنطلق من النظرية البنائية في رفع مستوى تحصيل الطلبة في موضوعات رياضية مختلفة (اسماعيل، ٢٠٠٠؛ التودري، ٢٠٠٣؛ سيف، ٢٠٠٤؛ الشطناوي، ٢٠٠٥؛ Lindgren & Bleicher, 2005)

أما سبب عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين متوسطي تحصيل المجموعتين في المفاهيم، فيمكن أن يُعزى إلى أسلوب عرض الكتاب للمفاهيم، حيث يتم التركيز على المفاهيم، وتقديم التعريفات لها وطرح أمثلة عليها، فالمفاهيم نقطة ارتكاز لما سيأتي بعدها من معرفة رياضية وهندسية، وقد يعزى ذلك إلى تركيز المعلم أثناء تقديم المادة التعليمية لكلتا المجموعتين على المفاهيم بصورة متكررة، وحسن استقبال مجموعتي الدراسة لمفاهيم وحدة الهندسة، ويتضح ذلك من ارتفاع المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة وتقار بهما؛ وبالتالي لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في المفاهيم، بينما تتطلب أبعاد التحصيل الأخرى عمقاً وترابطاً أكبر. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (الشطناوي، ٢٠٠٥) في بُعد المفاهيم.

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية فقد كشفت نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب التي تظهر في الجدول رقم (٣) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء طلاب مجموعتي الدراسة على اختبار التفكير الهندسي في كل من التفكير الهندسي الكلي ومستوياته الأربعة: التصوري، والوصفي، والاستدلالي غير الشكلي، والاستدلالي الشكلي تُعزى لاستراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية (دورة التعلم). ويمكن تفسير هذه النتائج الايجابية لأن استراتيجية دورة التعلم تعطي الطالب دوراً مهماً

بأن يختبر ويجرب ويبحث بنفسه وبالتعاون مع أقرانه مما يكسبه فهماً أعمق للمادة التعليمية، وقدرة على وصف وتحليل خواص الأشكال الهندسية، والتمييز بين هذه الأشكال وإدراك العلاقات بينها، وصياغة استنتاجات منطقية تتعلق بها.

ينفق أسلوب التدريس باستخدام دورة التعلم مع أطوار فان هايل التدريسية حيث يرى أن عملية تنمية التفكير الهندسي ليست عملية طبيعية بل تحدث تحت تأثير برنامج تعليمي تعليمي (Van Hiele, 1999)، مما يؤكد على أهمية طريقة التدريس المتبعة في تدريس الهندسة، ودورها في تنمية التفكير الهندسي لدى المتعلمين، ويبدو أن استراتيجية دورة التعلم كانت ذات أثر فعال في رفع مستوى التفكير الهندسي لدى طلاب المجموعة التجريبية بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية، ويظهر ذلك من خلال الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطي أداء المجموعتين في التفكير الهندسي الكلي ومستوياته الأربعة. ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية تقل كلما زاد مستوى التفكير الهندسي، مما يؤكد على هرمية مستويات فان هايل للتفكير الهندسي، وهذا متوقع لأن المستوى اللاحق أصعب من المستوى الذي يسبقه، ولأن الانتقال من مستوى إلى آخر يعتمد على اكتساب المستوى السابق له، وهذا ما أكد عليه الباحثين الذين تناولوا مستويات فان هايل للتفكير الهندسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (أبو عصبه، ٢٠٠٥؛ بني ارشيد، ٢٠٠٢؛ الهزايمة، ٢٠٠٤؛ Breen, 2000; Mistretta, 2000) التي دلت نتائجها على أثر ايجابي لطرائق تدريسية مختلفة في تنمية التفكير الهندسي لدى الطلبة. وتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Johnson, 2003; Moyer, 2004) التي دلت نتائجها أنه لا يوجد أثر لطريقة التدريس في تنمية التفكير الهندسي لدى الطلبة، وأن استخدام التكنولوجيا قد تؤدي إلى إعاقة تطوير القدرة على كتابة البرهان الهندسي وتنمية التفكير الهندسي عند بعض الطلبة.

بالنسبة للنتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة فقد أشارت النتائج في الجدول رقم (٥) أنه يوجد اختلاف في نسب توزيع طلاب الصف السابع على مستويات التفكير الهندسي في اختبار التفكير الهندسي البعدي. ومن خلال نتائج اختبار كاي تربيع (χ^2 -test) في الجدول رقم (٥) تبين أنه يوجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين نسب توزيع أفراد مجموعتي الدراسة على مستويات التفكير الهندسي تُعزى لطريقة التدريس المستخدمة لصالح المجموعة التجريبية. ويتبين من خلال الجدول رقم (٤) أنه تم تصنيف (٥٠٪) من أفراد المجموعة التجريبية (دورة التعلم) في المستويين الثالث أو الرابع، بينما تم تصنيف (١٣,٢٪) فقط من أفراد المجموعة الضابطة في المستويين الثالث أو الرابع. وهذا مؤشر على أن دورة التعلم ساعدت طلاب المجموعة التجريبية في تنمية تفكيرهم الهندسي، وانتقالهم إلى مستويات تفكير هندسية أعلى مقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة. وهذه النتيجة تؤكد على أن التعليم المناسب يمكن أن ينقل الطالب من مستوى أدنى إلى

مستوى أعلى في مستويات التفكير الهندسي، وهذا ما توصلت إليه دراسة فويس وزملائه (Fuys, Geddes & Tischler, 1988). وتتفق هذه النتيجة مع ما يراه فان هايل في أن الطالب لا يمكن أن يصل أو ينتقل من مستوى تفكير هندسي إلى آخر إلا بعد أن يتمكن من المستوى أو المستويات السابقة له، وأن الانتقال من مستوى إلى آخر أرقى منه يعتمد على الخبرات التعليمية للمتعلمين ومستوى الأداء التدريسي المناسب، وهذه المستويات مستمرة وغير منفصلة، واكتساب مستوى تفكير معين لا يتأتى بصورة مفاجئة. ويظهر أن استخدام استراتيجية دورة التعلم بمراحلها وأنشطتها التعليمية قد مكن طلاب المجموعة التجريبية من التقدم نحو مستويات التفكير الهندسي العليا أكثر من التقدم الذي حاز عليه طلاب المجموعة الضابطة، وتعتبر هذه النتيجة منطقية على ضوء النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي أسفرت عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في تطور مستويات تفكيرهم الهندسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات استخدمت طرائق تدريسية مختلفة (أبو عصبه، ٢٠٠٥؛ بني إرشيد، ٢٠٠٢؛ الهزيمة، ٢٠٠٤؛ Breen, 2000؛ Choi, 1997; Carroll, 1998) فقد دلت نتائجها على تطور مستويات التفكير الهندسي لدى الطلبة عند استخدام استراتيجيات تدريسية ملائمة.

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة فقد دلت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة كما يتضح في الجدول رقم (٦) على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطي التغير الإيجابي في مستويات التفكير الهندسي لدى مجموعتي الدراسة قبل التجربة وبعدها يُعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح مجموعة دورة التعلم. وقد تم التأكد من نتائج اختبار (ت) برصد التكرارات في مقدار التغير الإيجابي لدى مجموعتي الدراسة، واختبار ذلك إحصائياً من خلال كاي تربيع (χ^2 -test) كما يظهر في الجدول رقم (٨)، فقد أكدت النتائج على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين التكرارات في مقدار التغير الإيجابي في مستويات التفكير الهندسي لدى مجموعتي الدراسة قبل التجربة وبعدها يُعزى إلى استراتيجية التدريس لصالح مجموعة دورة التعلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة؛ لأن التغير الإيجابي يعتمد على الفرق بين تصنيف كل طالب قبل التجربة وبعدها، حيث أن طلاب دورة التعلم قد تفوقوا في أدائهم على اختبار التفكير الهندسي على طلاب مجموعة الطريقة الاعتيادية، وبالتالي فإن طلاب المجموعة التجريبية قد حققوا تقدماً نحو مستويات التفكير العليا بشكل أكبر مما حققه طلاب المجموعة الضابطة، ولهذا فمن المؤكد أن يكون متوسط التغير الإيجابي لدى طلاب مجموعة دورة التعلم أفضل، وبصورة ذات دلالة إحصائية من التغير الإيجابي الذي حققه طلاب مجموعة الطريقة الاعتيادية. مما يؤكد على أن دورة التعلم تعطي فرصاً أكثر لإظهار تغير إيجابي جوهري في مستويات التفكير الهندسي. وتتفق هذه

النتيجة مع دراسة (الغامدي، ١٩٩٦) التي دلت نتائجها على تحسن في مستويات تفكير الطالبات عند استخدام لغة لوغو.

ويستخلص من هذه النتائج أن استراتيجية دورة التعلم هي طريقة تدريس فعّالة في زيادة تحصيل طلاب الصف السابع وتنمية تفكيرهم الهندسي بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية في التدريس، وأن استخدامها يلتقي مع أفكار فان هايل والمجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 1989; 2000)، وأفكار كل من بياجيه وبيرونر وفايجوتسكي وأوزوبل في إسناد دور مهم للطالب في تحمل مسؤولية تعلمه وتقلل من دور المعلم بشكل تدريجي مما يساعد على تطبيق الأفكار والتوجهات الحديثة في التدريس، ويجعل التعلم ذا معنى من خلال ربطه للمعرفة الجديدة بالتعلم السابق، ودور المتعلم في عملية الربط، وقيامه ببناء معرفته الجديدة بنفسه، وانتقال أثر تعلمه إلى علوم أخرى أو إلى مواقف حياتية حقيقية.

التوصيات

١- عدم تقديم الحلول الرياضية للطلبة بصورة جاهزة لأن ذلك يحد من تفكيرهم الرياضي والهندسي، ويضع قيوداً على تنمية إبداعاتهم، وضرورة إسناد دور فعّال للطلبة في تحمل مسؤولية تعلمهم.

٢- قيام وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات لتدريبهم على استخدام استراتيجية دورة التعلم وإعداد خطط تدريسية وفقها، حيث أثبتت هذه الدراسة أن لدورة التعلم أثراً فعّالاً في رفع مستوى تحصيل الطلبة في الهندسة، وتنمية تفكيرهم الهندسي.

٣- تطوير المناهج المدرسية في موضوع الهندسة وفق نظرية فان هايل، وتدريب المعلمين على تطبيقها. وضرورة احتواء أدلة المعلمين على نماذج تعليمية حول استخدام هذه النظرية.

المراجع

أبو عصبه، نهاية (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتدريس الهندسة في زيادة التحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

إسماعيل، محمد ربيع (٢٠٠٠). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الأول الإعدادي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ١٣، ٢٩٤-٣١٨.

بني إرشيد، علي (٢٠٠٢). أثر تدريس الهندسة باستخدام استراتيجية الاستقصاء التعاوني في تحصيل طلبة الصف السابع ومستويات تفكيرهم الهندسي في محافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

التودري، عوض (٢٠٠٣). فعالية استخدام دورة التعلم كنموذج من نماذج النظرية البنائية لتدريس حساب المثلثات في التحصيل والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. استخرج في ٢٥ أغسطس ٢٠٠٥، من: http://www.geacotie>s.com/drawadl_rsearchsnw1/absbhat.htm

خصاونة، أمل (١٩٩٤). مستويات التفكير في الهندسة لدى الطلبة المعلمين. أبحاث اليرموك، ١٠، ٤٣٩-٤٨١.

داود، وديع (٢٠٠٣)، البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، القاهرة، استخرج في ٢٧ سبتمبر ٢٠٠٥، من: <http://www.emoe.org>

سيف، خيرية (٢٠٠٤). فعالية استراتيجية قائمة على التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، (٥)، ١٢٥-١٤٨.

الشنطاوي، عصام (٢٠٠٥). أثر التدريس وفق نموذجين للتعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف التاسع في الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

عودة، أحمد (٢٠٠٤). القياس والتقويم في العملية التدريسية. اربد، الاردن: دار الأمل للنشر.

الغامدي، منى (١٩٩٦). أثر استخدام بيئة أفكار «لوغو» لتدريس بعض المفاهيم الهندسية لطلبة الثامن على مستويات التفكير الهندسي والتحصيل في الهندسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٣). مستويات أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية الثالثة إعادة للرياضيات والعلوم في ضوء الموارد التعليمية والمدرسية المتوافرة «TIMSS-R». (١٠٧)، عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٥). أدلة إرشادية لمعلمي الرياضيات لمعالجة أخطاء التعلم عند الطلبة في ضوء نتائجهم على أسئلة الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠٠٣ (TIMSS 2003). (١١٧)، عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

نصار، يحيى (٢٠٠٦). استخدام حجم الأثر لفحص الدلالة العملية للنتائج في الدراسات الكمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، (٢)، ٣٦-٥٩.

الهزيمة، عبد النور (٢٠٠٤). أثر استراتيجية الاستقصاء الموجه في تدريس الهندسة على التحصيل وتنمية التفكير الهندسي لدى طالبات الصفين السادس والثامن من المرحلة الأساسية العليا في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩١). منهاج الرياضيات وخطوطه العريضة لمرحلة التعليم الأساسي. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان: المطابع التعاونية.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩٧). دليل المعلم لرياضيات للصف السابع الأساسي. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان: المطابع النموذجية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥). الرياضيات للصف السابع الأساسي. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان: مطابع الدستور التجارية.

Abraham, M. R., & Renner, J. W. (1986). The sequence of learning cycle activities in high school chemistry. **Journal of Research in Science Teaching**, **23**, 121-143.

Bang, D. W. (1994). A study of the use of the Van Hiele model in the teaching of non-euclidean geometry to prospective elementary school teachers in Taiwan, The republic of China. **Dissertation Abstracts International**, **55**, 1215-A.

Breen, J. J. (2000). Achievement of Van Hiele level two in geometry thinking by eighth-grade students through the use of geometry computer-based guided instruction. **Dissertation Abstracts International**, **60**, 2415-A.

Carroll, W. M. (1998). Geometric knowledge of middle school students in a reform based mathematics curriculum. **School Science & Mathematics**, **98**, 188-198.

Choi, S. S. (1997). Students' learning of geometry using computer software as a tool: Three case studies. **Dissertation Abstracts International**, **58**, 406-A.

Creswell, J. (2005). **Educational research: Planning conducting and evaluating, quantitative and qualitative research**, (2nd ed). University of Nebraska, USA-Lincoln: Pearson Prentice Hall.

- Fuys, D., Geddes, D., & Tischler, R. (1988). The Van Hiele model of thinking in geometry among adolescents. **Journal for Research in Mathematics Education monograph, 3**, Richmond, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Gamble, M. E. (1994). Problem solving in mathematics using the Robert Karplus learning cycle. **Dissertation Abstracts International, 55**, 1860-A.
- Green, S., Salkind, N., & Akey, T. (2000). **Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data**, New Jersey. USA: Prentice-Hall.
- Groth, R. E. (2005). Linking and practice in teaching geometry. **Mathematics Teacher, 99**, 27-30.
- Hoffer, A. (1981). Geometry is more than proof. **Mathematics Teacher, 74**, 356-371.
- Johnson, C. D. (2003). The effects of the geometer's sketchpad and Van Hiele levels and academic achievement of high school students. **Dissertation Abstracts International, 63**, 3887-A.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). **Beyond constructivism: A models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lindgren, J., & Bleicher, R. (2005). Learning the learning cycle: The differential effect on elementary perservice teachers. **School Science & Mathematics, 105**, 61-72.
- Mayberry, J. (1983). The Van Hiele levels of geometric thought in undergraduate preserves teachers. **Journal for Research in Mathematics Education, 14**, 58-69.
- Mistretta, R. (2000). Enhancing geometry reasoning. **Adolescence, 35**, 365-380.
- Moyer, T. O. (2004). An investigation of the geometer's sketchpad and Van Hiele levels. **Dissertation Abstracts International, 64**, 3987-A.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (1989). **Curriculum and evaluation standards for school mathematics**. Reston, VA: The Council.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). **Principles and standards for school mathematics**. Reston, VA: The Council.
- Olkun, S., Sinoplu, N., & Deryakulu, D. (2005). Geometric exploration with dynamic geometry applications based on Van Hiele levels. **International Journal for Mathematics Teaching and Learning**, Retrieved July 24, 2005, from <http://www.ex.ac.uk/cimt/ijmenu.htm>

- Pegg, J., & Tall, D. (2005). The fundamental cycle of concept construction underlying various theoretical frameworks. **International Reviews on Mathematical Education**, **37**, 468-475.
- Pusey, E. (2003). **The Van Hiele model of reasoning in geometry: A literature review**. Unpublished master's thesis, North Carolina State University, Raleigh.
- Swafford, J. O., Jones, G. A., & Thornton, C. A. (1997). Increased knowledge in geometry and instructional practice. **Journal for Research in Mathematics Education**, **28**, 467-483.
- Unal, H. (2005). **The influence of curiosity and spatial ability on preservice middle and secondary mathematics teachers' understanding of geometry**. Unpublished doctoral dissertation. Florida State University, Tallahassee.
- Van Hiele, P. M. (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play. **Teaching Children Mathematics**, **5**, 310-317.
- Wheatley, G. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning, **Science Education**, **75**, 9-22.
- Yager, R. (1991). The constructivist learning model: Towards real reform in science education. **Science Teacher**, **58**, 52-57.