

المجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة مدعمة فصلية تصنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثاني عشر - العدد الثالث

شوال 1432 هـ - سبتمبر 2011 م

تصدر عن

كلية التربية - جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية - جامعة البحرين - الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (+973)

فاكس : 17449089 (+973)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

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

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل

وزارة الإعلام

MEC 284

ثمن العدد

- 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: 17617733، فاكس: 17617744 (+973) - مملكة البحرين
البريد الإلكتروني: alayam@batelco.com.bh



الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

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

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. داود عبدالمكح الحدايي
جامعة صنعاء

أ.د. سام عبدالكريم عمار
جامعة دمشق

أ.د. صالح عبدالله جاسم
جامعة الكويت

أ.د. عامر بن عبدالله الشهراني
جامعة الملك خالد

أ.د. عبدالله خضر مدني
جامعة الخرطوم

أ.د. عبدالسلام الوزاني
جامعة محمد الخامس

أ.د. عبدالعزيز عبدالرحمن كمال
جامعة قطر

أ.د. عبداللطيف حيدر الحكيمي
جامعة صنعاء

أ.د. عدنان الأمين
الجامعة اللبنانية

أ.د. محمد سعيد الصباريني
جامعة اليرموك

أ.د. ممدوح عبدالمنعم الكناني
جامعة المنصورة

أ.د. هدى حسن الخاجة
جامعة البحرين

Prof. Gary M. Ingersoll
United Arab Emirates University

Prof. Rozhan M. Idrus
Universiti Sains Malaysia

هيئة التحرير

رئيس التحرير

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

مدير التحرير

أ.د. أسامة إبراهيم الشيخ

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. خليل إبراهيم شبر

أ.د. معين حلمي الجمالان

د. جيهان بوراشد العمران

د. راشد حماد الدوسري

المدقق اللغوي

د. السيد عيسى جواد الوداعي

الإخراج والتنفيذ الفني

فاطمة السيد باقر محمد

سكترارية التحرير

نوال عبدعلي محمد

ليلى سيد جعفر محمد

الطبعة



مطبعة جامعة البحرين

085381-2011

ص.ب: 32038، الصخير - مملكة البحرين

تلفون: 17438806 (+973)

فاكس: 17449632 (+973)

قواعد النشر بالمجلة

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

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

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

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

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

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

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

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. أبحاث اليرموك،

سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦ (٣) ١٩-٣٤.

مثال لتوثيق كتاب:

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

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

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

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

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

قواعد تسليم البحث

- (١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق". وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.
- (٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.
- (٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.
- (٤) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد)، ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم، ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم من ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.
- (٥) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث ويدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.
- (٦) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.
- (٧) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.
- (٨) يتعهد الباحث بإرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير

على العنوان الاتي:

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية - جامعة البحرين

الصخير ص.ب: ٣٢٠٢٨

مملكة البحرين

هاتف: ١٧٤٣٧١٤٧ (+٩٧٣)

فاكس: ١٧٤٤٩٠٨٩ (+٩٧٣)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة

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

قسمة الاشتراك في المجلة

المجلة العلوم التربوية والنفسية

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

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي:

* الأفراد:	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون	6 د.ب	12 د.ب	18 د.ب
الدول العربية	6 د.ب	12 د.ب	18 د.ب
البلاد الأخرى	30 دولاراً أمريكياً	50 دولاراً أمريكياً	70 دولاراً أمريكياً
* المؤسسات :	سنة	سنتان	ثلاث سنوات
دول مجلس التعاون	10 د.ب	20 د.ب	30 د.ب
البلاد الأخرى	40 دولاراً أمريكياً	80 دولاراً أمريكياً	120 دولاراً أمريكياً

* يضاف إليها أجرة النقل البريدي

الاسم: المهنة:
 العنوان:
 الهاتف: الفاكس:
 البريد الإلكتروني:

الاشتراك المطلوب في سنة: ☐ سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /
 مرفق: ☐ شيك ☐ نقداً ☐ بمبلغ /

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

مملكة البحرين - جامعة البحرين - كلية التربية - الصخير - ص.ب: ٢٢٠٢٨
 هاتف: ١٧٤٣٧١٤٧ (+٩٧٣) - فاكس: ١٧٤٤٩٠٨٩ (+٩٧٣)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

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

فهرسة المجلة

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

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

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:

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

The screenshot shows the homepage of the JEPS journal website. The browser address bar displays <http://www.jeps.uob.edu.bh/index.asp>. The website header includes the journal title 'المجلة العلمية التربوية والنفسية' and the University of Bahrain logo. A navigation menu at the top lists various categories like 'English', 'Web Hosting', 'Bowker's', etc. The main content area features a sidebar with links to 'الرئيسية', 'إصدارات الجامعة', 'أهداف المجلة', etc., and a central section titled 'عن المجلة' (About the Journal) which describes the journal's scope and aims. The footer contains copyright information for 2009.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
● افتتاحية العدد	٩
أ.د. منى الأنصاري	
● أولاً ● البحوث العلمية باللغة العربية	١١
* تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي	١٣
د. نعمان الموسوي	
* فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح	٤٩
د. عفاف أبوغالي	
* بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية	٧٩
د. محمد العمرات، د. أحمد الثوابية	
* أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في مادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة	١١٣
د. عبدالله قبّاض	
* درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين	١٣٥
د. عباس الشريف، أ. منال التنج	
* فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدججات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين	١٦٣
د. مريم الشيراوي، أ. د. فتحي عبدالرحيم، أ. نهى النجار	
* أثر المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية متعددة الوسائط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي	١٩٧
د. حامد العويدي	
* تطور الكفاية الوالدية عبر الأجيال كما يدركها طلبة الجامعة في آبائهم والآباء في أنفسهم	٢١٩
أ. د. محمد العزاوي، د. عائشة طوالبه	
* ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس	٢٤٣
د. حسن خليفة	

الموضوع	الصفحة
* الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم	٢٦٩
د. محمد المقابلة	
* أثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدى أطفال التوحد ...	٢٩٧
د. أسامة البطاينة، أ. هاني عرنوس	

اختتامية العدد

مع إطلالة هذا العدد واستمرار صدور مجلتنا العلمية بانتظام يشرفنا أن نكون أحد المساهمين في بناء النهضة العلمية العربية ذات البعد الحضاري الذي من خلاله تقدمت أمم وكان لها دورٌ لا يستهان به في تنوير العقول البشرية، وما كان ذلك ليحدث لولا الإيمان الراسخ بأهمية البحث العلمي ودوره في تطوير الشعوب والمجتمعات. ومن منطلق هذا الإيمان استمدت مجلتنا كل ما تحتاجه من دافعية وتطلع ليكون لها دورٌ متميزٌ في هذا الرشد الثقافي المميز. ولكون مجلة العلوم التربوية والنفسية ما زالت في سنواتها الأولى فهي تسير بخطى حثيثة واثقة تجمعها جدرة بتقديم الأفضل من الإنتاج العلمي للباحثين والمتابعين .

وفي هذا العدد نقدم مجموعة من البحوث العلمية التي نرجو أن تكون لها انعكاسات إيجابية في مجال البحث العلمي ، فقد تنوعت البحوث من ناحية المجالات التي تناولتها والبيئات التي تمت فيها فكانت الدراسة الأولى عن تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي، والثانية عن فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافضة رفح. أما الدراسة الثالثة فبحثت في بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية. وبحثت الدراسة الرابعة أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ الموهوبين في مادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. وتناولت الدراسة الخامسة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية. أما الدراسة السادسة فكانت عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدحجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين. وكانت الدراسة السابعة عن أثر المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية متعددة الوسائط في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات، فيما تناولت الدراسة الثامنة موضوع تطور الكفاية الوالدية عبر الأجيال كما يدركها طلبة الجامعة في آبائهم والآباء في أنفسهم. وكانت الدراسة التاسعة بعنوان «ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس»، في حين كانت الدراسة العاشرة عن الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين ، وبحثت الدراسة الحادية عشرة أثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدى أطفال التوحد.

وبهذه الباقية المتميزة من الدراسات العلمية نأمل أن نكون قد وافينا قراءنا بما تصبو إليه أنفسهم من تطلعات علمية تنير دربهم المعرفي وتتوجه في هذا المقام بالشكر والتقدير لكل من ساهم في صدور هذا العدد في وقته المناسب والشكر موصول لكل قرائنا الأعزاء.

هذا وبالله التوفيق،،،

أ.د. منى صالح الأنصاري

رئيس هيئة التحرير

القائم بأعمال عميد كلية التربية

المجلة
العلوم
التربوية
والنفسية

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي

د. نعمان محمد صالح الموسوي

قسم علم النفس

كلية الآداب - جامعة البحرين

تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي

د. نعمان محمد صالح الموسوي

قسم علم النفس

كلية الآداب - جامعة البحرين

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية بناء معايير لتقويم المنهجية المتبعة في إعداد البحث التربوي، وبناء مؤشرات أدائية لكل منها، ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة، وفحص مراجع البحث العلمي، وأدلة تحكيم البحوث التربوية، بهدف تكوين خلفية عامة بشأن المعايير المستخدمة في الأدب التربوي لتقويم منهجية البحث. وبناءً على ذلك، طوّر الباحث قائمةً بمعايير تقويم منهجية البحث التربوي، وذلك ضمن خمسة مجالات أساسية، وهي: مشكلة البحث وأهدافه، والمقاربة والدراسات السابقة، وإجراءات البحث، وعرض النتائج ومناقشتها، والمقترحات والتوصيات، حيث تضمّنت القائمة (٢٥) مؤشراً أدائياً يمكن من خلالها الحكم على درجة تحقق المعايير المذكورة في البحث التربوي؛ كما تم التحقق من صدق القائمة وثباتها بالطرق المناسبة. وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بتوظيف المعايير المعدة في الدراسة الحالية عند تقويم البحوث التربوية المقدمة للنشر في المجالات الأكاديمية، وذلك بهدف ضمان مصداقية أكبر لنتائج العمل البحثي، ورفع مستوى جودة البحوث في مجالات العلوم التربوية والنفسية والإنسانية.

الكلمات المفتاحية: المعيار، البحث التربوي، منهجية البحث، معايير تقويم المنهجية.

Setting Standards to Evaluate the Quality of Methodology of Educational Research

Nu'man M. Al-Musawi

Faculty of arts

University of Bahrain

Abstract

The purpose of this study was to develop standards intended to assess the quality of methodology of educational research as well as to construct performance indicators related to each standard.

To achieve this goal, the author reviewed the previous educational literature, the main references of educational research and the guidelines for assessing research papers submitted to refereed periodicals, so as to build a background on the criteria used to evaluate research methodology.

Based on this understanding, an inventory including five standards was designed to measure the level of quality of research methodology within (25) performance indicators. The developed standards in this study were: Research problem and purpose; Theoretical approach and previous research studies; Procedures; Presentation and discussion of research results; and Suggestions and recommendations.

Consequently, the author recommends utilizing these standards for the assessment of educational research articles submitted for publication in academic journals so as to enhance the quality of research in education.

Key words: standard, educational research, methodology, standards for evaluating the methodology of educational research.

تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي

د. نعمان محمد صالح الموسوي

قسم علم النفس

كلية الآداب - جامعة البحرين

المقدمة

يُعَدُّ البحث العلمي أحد الأركان الأساسية التي تشكّل دعامة نشاط الجامعة كإحدى مؤسسات التعليم العالي، حيث يحتلّ مرتبة وسيطة ومهمة بين الركنين الآخرين: التدريس وخدمة المجتمع، فتحسين التدريس يتطلب مزيداً من البحوث الميدانية بهدف إنتاج قاعدة المعرفة، وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي، ورفع مكانة الجامعة وتأثيرها في المجتمع (Braithwaite & Alade, 2005).

إن أحد المظاهر الرئيسة لخدمة المجتمع المحلي يتجسد في تعرف مشكلاته، والكشف عن الوسائل الكفيلة بحلها، ولهذا الغرض، تبرز ثمة حاجة «لعملية منظمة للتوصل إلى حلول لمشكلات، أو إجابات عن تساؤلات، تُستخدم فيها أساليب في الاستقصاء والملاحظة مقبولة ومتعارف عليها بين الباحثين في مجال معين، ويمكن أن تؤدي إلى معرفة جديدة»، وهذا هو جوهر البحث العلمي في أبسط تعريفاته المتداولة (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥). إن أحد الدعائم الأساسية للبحث التربوي، كأحد أشكال البحث العلمي، يتمثل في اختيار المنهجية (Methodology) أو المنهج / الأسلوب (Method) السليم الذي يفترض أن يُتبع في دراسة المشكلة أو الظاهرة التربوية قيد البحث. غير أن مصطلحات مثل: «المنهجية» و «المنهج» يتم تداولها في الأدب التربوي العربي بصورة متفاوتة، وأحياناً بدون استيعاب مدلولاتها الدقيقة في سياق البحث، فالمنهجية، على حد تعريف وهبة (١٩٩٨) هي: «النظام الفكري الذي تُدار بموجبه عمليات البحث المختلفة، والدينامية التي تتفاعل بموجبها أو من خلالها مكونات سيرورة البحث المختلفة». ويُقصد هنا بالنظام الفكري الصيغة التي تتمزج فيها قناعات الباحث الفلسفية مع مبادئه الأخلاقية وخياراته الفكرية وخلفيته الثقافية. أما أهم العناصر المكونة لسيرورة البحث فهي: المقاربة، والأداة، ومادة البحث، والعينة، والمؤشرات، وطريقة التحليل، وغيرها، بينما يتصوّر مُعلا (٢٠٠٠) أن منهجية البحث هي «طريقة منظمة تنطوي على سلسلة من الإجراءات المعيارية التي تضبط إيقاع البحث، وتقدّم الحقائق بأسلوب علمي موضوعي بعيداً عن التحيز»، في حين يرى المهدي (٢٠٠٧) أن

المنهجية مصطلح "يعكس فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار وفق توجهات بحثية، تعكس قيم الباحث وتصوّراته، من أجل الكشف عن الحقيقة".

أما مصطلح "منهج البحث"، الأكثر تداولاً في البحوث المنشورة في الدوريات التربوية المختصة، فيرتبط بالأسلوب العلمي الذي يختاره الباحث بشكل هادف ومنظم لمواجهة المشكلة المطروحة، بقصد إيجاد الحلول الممكنة لها في إطار ظروف البحث، ومعطياته، ومتطلباته، أي إنّ المنهج هو "ما يتخذه الباحث من إجراءات وآليات وطرق، وما يستخدمه من أدوات تساعد في الوصول إلى الحقائق بطريقة موضوعية قدر الإمكان، بحيث يعني هذا أنه إذا استخدم باحث آخر الخطوات والأدوات نفسها يمكنه أن يصل إلى النتائج نفسها تقريباً" (رضوان، ٢٠٠١).

ومن هنا يمكن تلخيص الفروق الأساسية بين مصطلحيّ "المنهجية" و "المنهج" كما يلي:
أولاً - يشير مصطلح «المنهجية» إلى القناعات الفكرية والمعرفية للباحث، أي إنه يحدّد طبيعة المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها الباحث، ومن ثم المقاربة التي بُني على أساسها البحث التربوي، وفي المقابل، يشير مصطلح «منهج البحث» إلى الطريقة التي تم بموجبها تحديد المشكلة قيد البحث، ووضع الفروض، واختيار الإجراءات، وصولاً إلى طرح الحلول المقترحة للمشكلة.

ثانياً - في البحوث التربوية بشكل خاص، يحدّد الباحث سلفاً ما إذا كان منهجه وصفيّاً أم تجريبياً قبل الشروع في إجراءات الدراسة، وهذا التحديد ينسحب على طريقة اختيار العينة، وأسلوب معالجة البيانات، وتحليلها، وتفسير النتائج. ومع أنه في غالبية البحوث التربوية، مثلما سيتضح لاحقاً، يأنف الباحثون عن كشف توجهاتهم الفكرية، وولائاتهم وخلفياتهم المعرفية، مستندين إلى عدم وجود حاجة لذلك، إلا أن القراءة المتأنية للأبحاث التربوية المنشورة في الدوريات العربية يمكن أن تساعد على استشفاف طبيعة المنهجية المتبعة فيها بشكل مبطن. ففي معظم تلك الأبحاث يتم استخدام «اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أي نظرية أو ممارسة تربوية» (الفرحان، ١٩٩٩)، وهذا هو مفهوم التربية في الفلسفة الوضعية المنطقية (Logical Positivism)، وهو جوهر الممارسة الفعلية السائدة في البحث التربوي المعاصر.

ثالثاً - تُعدّ المنهجية حجر الأساس لجميع الممارسات البحثية اللاحقة، علماً بأنه لا توجد منهجية نموذجية واحدة جاهزة تحتكر إنتاج العلم والمعرفة، بل يتعاظم الميل لدى التربويين والمختصين إلى البحث عن بدائل وسيناريوهات منهجية جديدة تستل قيمتها العلمية وفعاليتها من وظيفة عناصرها الداخلية واتساقها مع الهدف من البحث، ومع درجة مطواعة

مادة البحث (وهبة، ١٩٩٨)، إذ تتوافر العديد من المقاربات الفكرية التي يستطيع الباحث أن يستعير منها النظام المعرفي الذي سوف يستخدمه في فهم بيانات بحثه، وتحليلها وتأويلها (عُلي، ١٩٩٦).

رابعاً- لم يتم التعاطي مع منهجية البحث كأحد المكونات / العناصر الرئيسة للبحث التربوي، وتم الاكتفاء بمنهج البحث بديلاً عنها، ويصح هذا القول على البحوث العربية والأجنبية على حد سواء، والدليل على ذلك هو عدم تضمين معيار المنهجية ضمن معايير البحث العلمي الجيد، أي ضمن المعايير المعتمدة في أدلة المجالات التربوية المحكمة، لقبول الأبحاث أو رفضها. كما أن مفهوم المنهجية يتطابق أحياناً مع مفهوم الطريقة (كاميك، رويس وباردلي، ٢٠٠٧).

لقد عرّف معجم المصطلحات التربوية والنفسية (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣) المعيار بأنه «مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها»، بينما عرّف الدريج (٢٠٠٧) المعايير بأنها «مؤشرات رمزية تُصاغ في مواصفات تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر لدى التلميذ الذي تُوضع له المعايير أو التي نسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج وأدوات للقياس يتم الاتفاق عليها محلياً وعالمياً وتحديد لها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي». ويصاغ المعيار في عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات أو المهارات المطلوب تحقيقها لغرض معين، لذا يتم توظيف المعايير كمحركات تقوم على أساسها عناصر المنظومة التربوية. غير أنه ينبغي الإشارة إلى أن مصطلح المعيار (Standard) قد يعني أشياء مختلفة بحسب السياق، فقد يُقصد به مستوى الإتقان المنشود أي المحك (Criteria)، مثلما يعني تطوير المعايير (Standard Setting) "تحديد واحدة أو أكثر من درجات القطع (Cut Scores) على مقياس الدرجات، التي بدورها تمثل مستويات متفاوتة من إتقان المحتوى، مشفوعاً بتفسير محدد للأداء بناءً على الدرجة المستخرجة" (Wiliam, 1996)؛ وفي سياق آخر يقصد بالمعيار "مجموعة من الدرجات المشتقة بطرق إحصائية معينة من الدرجات الخام بحيث تأخذ بالاعتبار توزيع الدرجات الخام المستمدة من تطبيق الاختبار على عينة عشوائية ممثلة للمجتمع المستهدف" (علام، ٢٠٠٢). وهذه التعريفات تركز على الجانب الكمي، وليس النوعي، لبناء المعايير، إذ تقتصر على تعيين درجة القطع أي درجة النجاح/الإتقان (Wang, Pan & Austin, 2003).

ويجادل بوفام (٢٠٠٥)، أحد أبرز المختصين في مجال القياس والتقويم التربوي، أن مصطلح المعيار يرتبط دائماً بمرتبة الشرف والتفوق، حيث إن المعلم "يستطيع أن ينام وهو مرتاح الضمير إذا ما طبق المعايير العالية"، علماً بأن المعايير والأهداف التربوية تصفان، على

حد سواء، المعلومات والمهارات التي نريد من الطلبة تحقيقها من خلال عملية التدريس؛ ومن هذا المنطلق ظهرت في حقبة التسعينيات من القرن الماضي حركة التقويم القائم على المعايير (Standard-based Classroom Assessment)، التي شددت على أهمية وصول الطلبة لمستويات أداء محدّدة، إذ يشير مصطلح معايير الأداء (Performance Standards) إلى "مستوى الكفاءة التي يجب أن يبرزه الطالب كتعبير عن مدى جودة تحقيقه لمعايير المحتوى" (McMillan, 2007).

إن وضع المعايير ليس مجرد نشاط عابر يحفّزه الفضول المعرفي للباحث، بل هو عملية منهجية مضمّنة تستند إلى الدراسة والتجريب والتعديل، وتتضمّن الحوار والمناقشة والتشاور بين التربويين والمختصّين، حيث يمكن اعتبارها بمثابة "عمل قومي نابع بالأساس الأول من الواقع، ومواكب لظروفه، ومن أجل تطويره وتحسينه في نفس الوقت" (البيلاوي، ٢٠٠٦). وضمن هذا السياق، يشير هيرمان (Herman, 2009) إلى أن تطوير المعايير الأكاديمية يجب أن يقوم على أساس أفضل الدروس المستفادة من الممارسة العملية، والأمثلة الحديثة المستمدة من منهجية البناء، كما أن هناك حاجة إلى التأكد من درجة صدق المعايير المطوّرة، مما يستدعي جمع الأدلة اللازمة للتحقق من مدى استيفاء المعايير الجديدة للأغراض التي بُنيت من أجلها.

وعلى هذا الأساس، فإن عملية بناء المعايير يجب أن تستند إلى منهجية علمية وعمل جماعي وتعاوني، حيث يشكل الحوار والمناقشة والعصف الذهني مدخلاً رئيساً للتوصّل إلى بدائل وأفكاراً جديدة، ويمثل التشاور مع الخبراء التربويين والمختصّين والعاملين بالميدان آليات ضرورية للتحقق من الصدق الداخلي والخارجي لما يتم التوصّل إليه من معايير ومؤشّرات مرتبطة بها (البيلاوي، ٢٠٠٦؛ الضبع، ٢٠٠٦)، وذلك عن طريق استخدام الاستبانات والمقاييس (Coklar & Odabasi, 2009)، وتوظيف طريقة دلفي (Delphi Method) بهدف جمع أحكام الخبراء والمختصّين، وتحسينها، وذلك بتقديم التغذية الراجعة بشأنها في الجولات التالية (Dukes, 2006).

وتقترح بليك (Plake, 2008) الخطوات الآتية لبناء المعايير: (١) تحديد الهدف من وضع المعايير (٢) تسمية أعضاء فريق المشاركين في تحكيم المعايير (٣) اختيار الطريقة المناسبة لوضع التقديرات الخاصة بالمعيار (٤) تدريب المشاركين وتأهيلهم (٥) وضع التقديرات للمعايير المقترحة (٦) تقويم المعايير المستخرجة للتحقق من صدق إجراءات البناء.

وقد اطّلع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة، بهدف تعرّف معايير تقويم المنهجية المبنية فيها، وعثر على بعض المعايير، حيث أورد وهبة (١٩٩٨) مثلاً، ثلاثة معايير يُمكن

استخدامها لتقويم منهجية البحث، وهي: (١) المقاربة المعرفية: ويُقصد بها الخلفية الفكرية التي يستعير منها الباحث النظام المعرفي / النظري الذي سوف يستخدمه في استيعاب البيانات المتجمعة لديه، وتفسيرها (٢) المادة المبحوثة: تخضع المادة قيد الدراسة لتأثير متغيرات عديدة، مما يتطلب عدم انجراف الباحث إلى اختيار المادة التي تصلح لتطبيق إجراءات مجتزأة عليها، والخروج بنتائج غير موثوقة، كما هو الحال عند اعتماده على الاستبانة وحدها دون غيرها لتفسير الظاهرة التربوية (٣) الأداة والتقنية: فالأداة وسيلة لجمع المعطيات الخام الضرورية، مثل: الاستبانة والاختبار والمقابلة؛ أما التقنية فهي مجموعة الخطوات التي يتبعها الباحث في معالجة المعلومات الخام بقصد تحضيرها لتصبح معلومات قابلة للاستثمار، ومن ضمنها مثلاً: تقنية تحليل المحتوى أو التقنيات الإحصائية، علماً بأن طبيعة الموضوع هي التي تفرض الأداة المناسبة لبحثه.

ويعتقد مُعلا (٢٠٠١) أن أهم الأسس والمعايير التي تقوم عليها المنهجية العلمية في البحث هي: التحديد الواضح لمشكلة البحث، ووجود فروض منطقية قابلة للاختبار، والقياس الدقيق للمتغيرات محل البحث، والاختيار الدقيق لعينة البحث، والاختبار الصحيح لفروض البحث، واستخلاص وتحليل النتائج. وعلى هذا الأساس، أعد الباحث أداة تتألف من (٢٠) عبارة إيجابية لقياس المنهجية العلمية للبحوث التسويقية المقدمة للنشر في الدوريات العربية المحكمة، حيث أبرزت الدراسة بعض جوانب الضعف في منهجية البحوث العلمية، ومنها أساليب التحليل الإحصائي للبيانات، والمقاييس والعينة، مما يؤثر في صدقها. وضمن التوجه ذاته، أعد التخيفي (٢٠٠٤) استبانة من (١٧) سؤالاً لتقييم مدى تقيّد الباحثين بالمعايير المفترض اتباعها عند اختيار العينة للأبحاث المنشورة في الدوريات الإدارية المحكمة، ووجد أن الباحثين لم يتمكنوا من تحقيق الجودة المطلوبة في اختيار المنهج السليم للمعينة الذي يسمح بالتغطية الكاملة لمجتمع الدراسة.

وفي دراسة ذات صلة، قامت كل من هاتشنسون و لوفيل (Hutchinson & Lovell, 2004) بتوظيف تقنية تحليل المضمون بهدف مراجعة المقاربات التحليلية للأبحاث المنشورة في ثلاث مجالات جامعية محكمة وذلك خلال فترة خمس سنوات (١٩٩٦ - ٢٠٠٠م)، ومن ثم تحديد أوجه الاختلاف بين هذه الدوريات من ناحية المقاربات الفكرية ومستوى تطور المنهجية البحثية في كل منها، ولغرض تقويم الأبحاث المنشورة، تم تصميم استمارة ترميز (Coding Form) تضمّن الجوانب الآتية: البيانات الخاصة بالبحث، التصميم البحثي، طرق جمع البيانات، أنواع التحليلات الإحصائية، درجة جودة المعلومات الخاصة بالعينة

وعمليات القياس، حيث تم التحقق من توافر هذه العناصر في الأبحاث قيد التقويم، وقد تبين أن معظم الدراسات المنشورة في الدوريات المحكمة قيد المراجعة تعالج البيانات بأساليب إحصائية متقدمة، لكن غالبيتها تستخدم تقنيات البحث الكمي. غير أن هذه النتيجة تتعارض مع الاستنتاج الذي توصل إليه سابقاً الباحثان إلمور و وويهل (Elmore & Woehlke, 1998) بوجود زيادة مضطربة في استخدام طرق البحث النوعية في الدراسات التربوية في السنوات العشرين الأخيرة؛ أما بالنسبة للمنهجية، فقد أبرزت الدراسة مهارات منهجية عالية لدى معدي الأبحاث التي تم فحصها في المجالات، غير أن الدراسة لم تحدد ماهية المقاربات المستخدمة، وما إذا كانت تلك المقاربات ملائمة لموضوع البحث وأهدافه.

وضمن السياق ذاته، قام تايت (Tight, 2004). بمراجعة (٤٠٦) أبحاث نُشرت في العام ٢٠٠٠م في (١٧) دورية تربوية أكاديمية محكمة في مجال التعليم العالي، وذلك بهدف تحديد الإطار النظري المعتمد في كل من تلك الدراسات. وقد وجد الباحث أن معظم الباحثين الذين خضعت دراساتهم لمجهر التحليل النقدي لم يتلمسوا الحاجة إلى تبني إطار نظري واضح المعالم، وأنهم اعتمدوا إطاراً مفاهيمياً لم يقوموا باشتقاقه من النظريات التربوية بل من المواد الاجتماعية، أضف إلى ذلك أن الباحث لم يعثر حتى على دراسة واحدة خاضت بعمق في الجوانب النظرية للبحث، وذلك بناءً على أفكار وروى متباينة مستقاة من مدارس فكرية أو تربوية معتمدة. ومن ذلك استنتج الباحث أن البحث في مجال التعليم العالي لا يمثل جماعة واحدة، بل جماعات تشغل بالممارسة البحثية العملية (Communities of Practice)، ولا تحمل أية توجهات فكرية محدّدة.

ولغرض فرز معايير تقويم المنهجية المتبعة عند إجراء البحوث الجامعية، سعى الباحثان ستايرر و أنتوني (Stierer & Antoniou, 2004) إلى تمييز السمات الآتية لمنهجية البحث:

١- أهداف البحث: ويمكن تعرفها من خلال طرح الأسئلة الآتية:

ما مبررات إجراء البحث؟ ما الذي يسعى البحث للكشف عنه؟ ما الأهداف التي وضعها الباحثون نصب أعينهم عند تنفيذ هذا البحث؟ ما الأسئلة المطروحة على بساط البحث؟ ما الدور التي تضطلع به النظرية في كيفية صياغة أهداف البحث؟ ما الاستخدامات المحتملة للبحث؟ إلخ.

٢- بيئة البحث وظروف إجرائه: متى وأين تم إجراء البحث؟ ما ظروف المؤسسة التي تم فيها إجراء البحث؟ كيف تم تمويل البحث؟ ما أوضاع المقرر الذي تم فيه تنفيذ البحث؟ إلخ.

٣- القيم والافتراضات التي بُني على أساسها البحث:

ما القيم والافتراضات التربوية - الظاهرة والمستترة - التي شكلت الأساس الفكري للبحث؟

٤- أساليب / منهجيات البحث: كيف أُجري البحث؟ ما هي المقاربات العملية التي استُخدمت في جمع البيانات وتحليلها وعرض النتائج؟ وعلى أي أساس تم اختيار المقاربات المذكورة؟ إلخ.

٥- إطار البحث (النظري، التحليلي، الاستمولوجي):

ما النماذج والمفاهيم والقيم الثقافية - المعلنة والخفية - التي استُخدمت لتحديد موقع (مكانة) البحث، وتبرير القيام به، ومناقشة أهميته؟ ما أدوات التحليل المستخدمة لجعل البيانات ذات معنى؟

كيف عرّف الباحث مفهوم «التربية»؟ هل ناقش بحثه بشكل واضح كبحت يتعلق بالقضايا التربوية؟ وهل اختلفت تلك المناقشة بحسب طبيعة المادة الدراسية قيد البحث؟

هل تم دعم الإطار في الأساس بمتطلبات الميدان العملي أو بالمتطلبات النظرية/المفاهيمية؟

٦- الأدوار والعلاقات: من قام بإجراء البحث؟ ماذا كانت مكانته في بيئة البحث؟ ماذا كانت طبيعة علاقته بأفراد العينة؟ ماذا كانت علاقته بالمستخدمين (بكسر الدال) المحتملين للبحث؟

٧- المسائل المنهجية: هل سعى الباحث لوصف مواقفه / توجهاته المنهجية؟ هل تتضمن مناقشة نتائج وتطبيقات البحث إسهاماً في التطوير اللاحق لمنهجية البحث التربوي؟

٨- التطبيقات والنتائج: كيف تدعم النظرية أسلوب طرح تطبيقات البحث المحتملة؟ هل تتضمن نتائج البحث تطبيقات خاصة بتطوير النظرية التربوية؟ ما التطبيقات المحتملة للبحث؟ إلخ.

٩- الاعتبارات الأخلاقية: هل ثمة اهتمام صريح بالمسائل الأخلاقية؟ كيف شارك الطلبة في عمليات البحث؟ كيف تُستخدم نتائج البحث؟ كيف تم مراعاة خصوصية أفراد العينة البحثية؟

ومن ناحية أخرى، وفي سياق تقييمه للتقارير البحثية للطلبة المعلمين، اقترح سوزبيلير (Sozibilir, 2007) أن يتم طرح التساؤلات الآتية في إطار تقويم منهجية البحث التربوي: ما هو المنهج البحثي الذي تم استخدامه في الدراسة؟ هل تم شرح نواحي القوة والضعف للمناهج المستخدمة؟ هل تم شرح طريقة جمع بيانات الدراسة وإعداد أدواتها واختيار العينة؟ إلخ.

وبتحليل معايير المنهجية لدى الباحثين، يمكن ملاحظة أن مفهوم المنهجية لدى كل من ستاير و أنتونيو يتضمن قائمة عريضة من المجالات المرتبطة بالبحث التربوي المعاصر، والتي، أي المجالات، يصعب على الباحث (المحكّم) تقويمها، أي التحقق من مدى توفرها في البحث، كالاختبارات الأخلاقية التي تتناول كيفية استخدام نتائج البحث، وما إذا كان هناك اهتمام واضح بالمسائل الأخلاقية، كخصوصية أفراد العينة، والتي عادةً ما يتم ضمانها في البحوث التربوية عن طريق لفت نظر المشاركين في البحث إليها ضمن التعليمات الخاصة بتطبيق أدواته. وفي المقابل، اقتصر مفهوم "المنهجية" لدى سوزبلير على الإجراءات العملية لاختيار المنهج، وتبرير هذا الاختيار، وشرح طريقة جمع البيانات، واختيار العينة، وبناء الأدوات وتصديقها.

ويلاحظ أيضاً التشديد في معايير الدراسات الأجنبية على القيم والافتراضات التربوية والنماذج والمفاهيم والقيم الثقافية، الظاهرة والخفية منها، والتي شكلت الأساس الفكري للبحث، واستُخدمت لتحديد مكانة البحث، وتبرير القيام به، ومناقشة أهميته، غير أن هذه المعايير لا تتطرق إلى المقاربات التربوية والتوجهات الفكرية التي يتبنّاها الباحث نفسه، وتنعكس في رؤاه الشخصية، وطريقة اختياره لموضوع البحث، والمنهجية العامة التي اتبعها لتنفيذه في الواقع.

ومن خلال مراجعة النماذج العملية الملموسة لمعايير المنهجية الواردة في الأدب التربوي، يتبيّن التشديد على دور النظرية التربوية في صياغة أهداف البحث، ودعمها لأسلوب طرح تطبيقات البحث المحتملة، وكذلك على صدق وثبات أدوات الدراسة، مما يفسّر طغيان المنهج الكمي التقليدي، وضعف الاتجاه نحو إجراء البحوث الكيفية (النوعية) في الحقل التربوي والنفسي.

ويتضح من الدراسات السابقة أن ثمة اهتمام متزايد برغد الأبحاث العلمية المنشورة في المجالات التربوية والنفسية بأطر نظرية واضحة تكشف توجهات الباحث الفكرية، إلا أن المنهجية لم تبرز بعد كعنصر مستقل في البحث التربوي، وذلك بسبب الخلط بين مصطلحي "المنهجية" و "المنهج"، وغياب معايير تقويم المنهجية، مما حفز الباحث على صياغة مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تطوير معايير لتقويم المنهجية المتبعة في إعداد البحث التربوي، وبناء مؤشرات أدائية لتقدير كل منها.

هدف الدراسة

في ضوء ما سبق، تستهدف هذه الدراسة تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي، ووضع مؤشرات أدائية مناسبة لتقدير كل منها.

أسئلة الدراسة

يمكن صياغة المشكلة في التساولين الآتيين:

- ١- ما المعايير المقترحة لتقويم منهجية البحث التربوي بنتيجة استقراء الأدب السابق؟
- ٢- ما دلالات صدق وثبات قائمة معايير تقويم المنهجية المطوّرة في الدراسة الراهنة؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية المعايير المصاغة في الدراسة الحالية في مساعدة الباحثين وأعضاء هيئات التحرير في الدوريات التربوية العربية على تقييم البحث التربوي بصورة شاملة، لا من منظور سلامة الإجراءات البحثية فحسب، بل من زاوية صحة المقاربة الفكرية المعتمدة، وتحديد ما إذا كانت المقاربة المستخدمة تستطيع أن تفسر المشكلة المطروحة بصورة خاصة، وما إذا انعكست هذه المقاربة في مراجعة الأدب السابق، وتحديد عينة البحث وإجراءاته، ومناقشة النتائج (Yates, 2005).

كما تظهر أهمية تلك المعايير بالنظر إلى عدم توجّه المراجع البارزة في البحث التربوي (Fraenkel, 2009; Johnson, 2008) لصياغة معايير لتقويم منهجية البحث التربوي، والاكتفاء بعرض معايير عامة لتقييم البحث، لذا تصبو هذه الدراسة إلى تأطير عناصر الإطار النظري في الأبحاث التربوية في صورة معايير لتقييم المنهجية، وتقويم البحث التربوي كعمل علمي متكامل.

محددات الدراسة

١- يقتصر البحث على بناء معايير لتقييم منهجية البحث التربوي الكمي، ولا تمتد هذه المعايير لتشمل جميع العناصر المطلوبة، بالتفاصيل المحددة سلفاً، في البحث التربوي، كي يُقبل للنشر.

٢- تم استخلاص معايير المنهجية من واقع دراسة الأدب التربوي المعاصر، ومن ثم فهي ليست المعايير الوحيدة التي يمكن على أساسها تقييم مدى صلاحية المنهجية من عدمها، فهذه المعايير قابلة للإضافة والتعديل والنقض، بما يسهم في تطويرها وتحديثها بحسب المستجدات التربوية.

مصطلحات الدراسة

المنهجية: يعرفها غريب (٢٠٠٦) بأنها «جملة عمليات منظّمة تهدف إلى تحليل طرائق بيداغوجية أو بلورة أخرى جديدة. وتستند هذه العمليات إلى أسس نظرية تستقي منها مبادئ أو فرضيات عامة في حقول السيكلوجيا والسوسيولوجيا والمادة العلمية». وتُعرّف المنهجية إجرائياً في الدراسة الراهنة بالصيغة الفكرية – المعرفية التي انطلق منها الباحث، في تحديد مشكلة البحث وأهدافه، واختيار المقاربة وعرض الدراسات السابقة، وتنفيذ الإجراءات، وعرض النتائج ومناقشتها، وتقديم المقترحات والتوصيات، وهذه الصيغة تعكس رؤاه الفكرية وقناعاته الشخصية.

المعيار: يعرف الضبع (٢٠٠٦) المعايير بأنها عبارات وصفية تحدّد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوافر في الشيء الذي تُوضع له، أو التي يُسعى إلى تحقيقها، ويُعرف المعيار في الدراسة الحالية بأنه قاعدة نموذجية أو إطار مرجعي يتم من خلاله الحكم على مدى التزام العمل البحثي المقوم بصيغة فكرية محددة تحدد مشكلته، وأهدافه، وترسم مقارباته وإجراءاته، وتبلور نتائجه.

بناء المعايير: يُقصد بهذه العملية في البحث الحالي تطوير مؤشرات أدائية لكل من معايير منهجية البحث التربوي التي تم التوصل إليها على أساس استقراء الأدب السابق، وفحص المراجع الأساسية للبحث التربوي، ومراجعة أدلة تحكيم الأبحاث الواردة إلى الدوريات التربوية المحكمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث منهجية المقاربة التحليلية (Analytical Approach)، والتي تهتمّ "بتحليل المفهوم وتوضيحه بصورة محايدة، عن طريق فصله عن المفاهيم المماثلة أو المرتبطة، مثلما تولي أهمية للحالات التي يتجلى فيها هذا المفهوم، وكيفية استخدامه" (Noddings, 2007). ولتحليل مفهوم "المنهجية"، تم توظيف المنهج الوصفي بهدف استنتاج التصورات المتعلقة بمنهجية تقويم البحوث في مراجع البحث العلمي، والدراسات السابقة، وأدلة تحكيم البحوث التربوية، ومن ثم تصنيف المعلومات المجمّعة وتحليلها، والتوصل إلى معايير لتقويم منهجية البحث التربوي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٢٧٦) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين الطلبة المنتظمين في برنامج دبلوم التطوير المهني بجامعة البحرين، وعددهم الإجمالي (٧٢٧) طالباً، حيث يدرس هؤلاء الطلبة أساسيات البحث العلمي ومناهجه ضمن مقررات البرنامج، أي إنَّ عينة الدراسة تمثل نحو (٣٨٪) من إجمالي عدد أفراد المجتمع الأصلي.

أدوات الدراسة

قام الباحث بتطوير قائمة معايير منهجية البحث التربوي، تتألف في صيغتها النهائية من (٢٥) فقرة تمثل المؤشرات الأدائية لمنهجية البحث، ضمن خمسة معايير (مجالات) أساسية للمنهجية، وقد تم التحقق من الخصائص السيكمترية للقائمة بالطرق المناسبة.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث طريقة التحليل العاملي الوصفي والتوكيدي لتحديد البنية العاملية لقائمة معايير المنهجية، وكذلك معامل ألفا - كرونباخ لتحديد درجة ثبات القائمة، ومجالاتها الفرعية.

إجراءات بناء قائمة معايير المنهجية

اتباع الباحث الخطوات الإجرائية الآتية لتطوير قائمة المعايير الخاصة بمنهجية البحث التربوي:

أولاً: مراجعة معايير المنهجية في المراجع الأساسية للبحث العلمي

قام الباحث بمراجعة معايير تقويم منهجية البحث التربوي، والمتضمنة في المراجع الأساسية للبحث العلمي. وقد وجد الباحث أن بعض المراجع العربية الحديثة (عباس ونوفل والعبسي وأبو عواد، ٢٠٠٩؛ المهدي، ٢٠٠٧) لا تفرد فصلاً خاصاً لتقويم البحث التربوي، أما البعض الآخر من المصادر الأقدم نسبياً، فإنها تعرض بعض المعايير الخاصة بتقويم البحث العلمي، فمثلاً في كتاب «البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه» (عبيدات وعدس و عبد الحق، ٢٠٠٤) تم في الباب الخامس إيراد المعايير الآتية لتقويم البحث العلمي: أولاً - تقويم موضوع الدراسة: ويُقصد به تقويم مشكلة الدراسة من خلال طرح الأسئلة الآتية:

١- هل تتسم هذه المشكلة بالحدثة والابتكارية؟ هل لهذه المشكلة قيمة علمية؟ هل ستعكس نتائج هذه المشكلة على جمهور واسع؟ هل يمكن أن تؤدي هذه المشكلة إلى دراسات جديدة؟

ثانياً - تقويم أسلوب الدراسة: ويُقصد به أسلوب تحديد المشكلة، وتخطيط إجراءات البحث، وتنفيذها، وتحليل نتائجها، وذلك بناءً على المعايير الآتية:

١- معايير تحديد المشكلة: ويمكن تحديدها من خلال الأسئلة الآتية: هل تحدّد المشكلة مجال الدراسة وموضوعها؟ هل تنسم المشكلة بالوضوح والتحديد؟ هل تم التعبير عن المشكلة بعبارات/ أسئلة دقيقة؟ هل تم تحديد المشكلة في ضوء الدراسات السابقة؟ هل اتضحت حدود المشكلة؟.

٢- معايير تخطيط إجراءات الدراسة: هل تم وضع خطة للبحث؟ هل تحتوي خطة البحث على العناصر الأساسية للخطة؟ هل تحتوي الخطة على مسلمات خاصة بالبحث؟ هل تمت صياغة الفروض بطريقة سليمة؟ هل كانت الفروض كافية لتفسير مشكلة البحث؟، إلخ.

٣- معايير تنفيذ الدراسة: هل تم اختيار عينة ممثلة؟ هل تم تجريب الأدوات التي استخدمها الباحث؟ هل تم ضبط العوامل المؤثرة في ضبط المتغير التابع؟ هل استخدم البحث طرقاً مناسبة لإثبات الفروض؟ هل سار البحث وفق تسلسل الأسئلة؟ هل تم فحص كل الفروض؟ إلخ.

٤- معايير تحليل النتائج: هل تم عرض النتائج بشكل واضح؟ هل استخدمت الجداول والرسوم في عرض النتائج؟ هل كانت النتائج مرتبطة بأسئلة وفروض الدراسة؟ هل تم تحليل النتائج بطريقة موضوعية؟ هل استخدمت لغة البحث العلمي في تحليل النتائج؟، إلخ.

ثالثاً - تقويم شكل الدراسة: حيث يفترض أن تلتزم الدراسة بشكل معين من حيث المظهر، وتسلسل عرض الفصول، وطريقة تسجيل المراجع، وفيما يأتي بعض الأسئلة ذات الصلة: هل اتخذت الدراسة شكلاً مرتباً وأنيقاً؟ هل قُسمت الدراسة إلى فصول وأبواب مناسبة؟ هل دُوّنت المراجع بطريقة سليمة؟ هل تخلو الدراسة من الأخطاء المطبعية؟ هل كان حجمها معقولاً؟ إلخ.

وفي كتاب «مناهج البحث في التربية وعلم النفس» (ملحم، ٢٠٠٠)، تم إيراد معايير لتقويم البحث العلمي يمكن تصنيفها إلى أربعة أقسام أساسية:

١- مدخلات البحث، وتشمل: عنوان البحث، وعرض مشكلة البحث، وأهداف البحث، وأسئلة البحث، وفروض البحث، وافتراضات البحث ومسلماته، ومجال البحث وحدوده، وصعوبات البحث، ومصطلحات البحث، والإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة.

٢- إجراءات البحث: تصميم البحث، وعينة البحث، وأدوات البحث، ومنهجية البحث ومناهج (أساليب) البحث: الأسلوب الوصفي، والتجريبي، والتاريخي، وجمع البيانات وتحليلها.

- ٣- نتائج البحث: عرض نتائج البحث، وتحليل نتائج البحث، والتوصيات، والخلاصة.
 - ٤- المراجع والملاحق: مراجع البحث، وملاحق البحث، وتقرير البحث.
 - وللحكم على مدى جودة منهجية البحث، تم إيراد الجوانب الآتية: أهمية المصادر والأدوات لتوفير البيانات المطلوبة، وتوافر الإجراءات مع ما هو متعارف عليه في حقل البحث، كفاية مدة التجارب لجمع البيانات المطلوبة، وضوح إجراءات البحث من حيث المكان والزمان.
 - وبالمثل، فإن المراجع الأجنبية تحدّد بعض المعايير لتقويم البحث، حيث صمّم أراي وزملاؤه (Ary, Jacobs, & Razavieh, 2002) قائمة بالمعايير الآتية لتقويم البحث الكمي:
 - ١- عنوان البحث: هل العنوان موجز ويقدم معلومات كافية ويحدد المجتمع المستهدف؟، إلخ.
 - ٢- عرض المشكلة: هل تم تحديد المتغيرات المستهدفة وتطوير الإطار النظري المناسب؟، إلخ.
 - ٣- الدراسات ذات الصلة: هل الدراسات ذات الصلة كافية ومناسبة للبحث ومتراصة؟، إلخ.
 - ٤- الفروض: هل تم توضيح الفروض؟ وهل تنبثق الفروض من المشكلة بصورة منطقية؟، إلخ.
 - ٥- العينة: هل تم تحديد مجتمع الدراسة، وهل طريقة اختيار العينة واضحة؟، إلخ.
 - ٦- الإجراءات: هل تم وصف الإجراءات بما يكفي لإجراء الدراسة مرة ثانية؟، إلخ.
 - ٧- الأدوات: هل تم وصف الأدوات بشكل مناسب وتوفير معلومات عن صدقها وثباتها؟، إلخ.
 - ٨- تحليل البيانات: هل الدراسات الوصفية المستخدمة مناسبة لتلخيص البيانات؟، إلخ.
 - ٩- النتائج: هل عُرضت كل نتائج اختبارات الفروض وفُسّرت الإحصاءات بشكل صحيح؟، إلخ.
 - ١٠- المناقشة: هل ثمة تفسير واضح للنتائج؟ وهل يعرض الباحث تطبيقات لها ذات صلة؟، إلخ.
 - ١١- الخلاصة: هل تم عرض الخلاصات بوضوح؟ وهل ترتّب على النتائج منطقياً؟، إلخ.
 - ١٢- ملخص البحث: هل الملخص واضح وموجز وكامل بدرجة كافية؟، إلخ.
- ويرى فان دالين (٢٠٠٧) أنه "ليس ثمة مقياس مقبول عند الجميع يمكن استخدامه لتقويم

- تقارير البحوث"، وإنما يمكن مراجعة البنود الآتية قبل قراءة البحث وأثناء ذلك وبعده:
- ١- عنوان البحث: هل يحدّد ميدان المشكلة تحديداً دقيقاً؟ هل هو واضح وموجز ووصفي؟ إلخ.
 - ٢- المواد التمهيديّة: هل يحتوي التقرير على صفحة العنوان، والشكر، وقائمة المحتويات؟ إلخ.
 - ٣- عرض المشكلة: هل أُجري تحليل واف لكل الوقائع والتفسيرات المرتبطة بالمشكلة؟ إلخ.
 - ٤- استعراض الدراسات السابقة: هل تمّ تقويم الدراسات السابقة وتلخيصها ومعالجتها؟ إلخ.
 - ٥- الفروض: هل تمّ توضيح الفروض؟ وهل تقدّم الفروض تفسيرات كافية لحل المشكلة؟ إلخ.
 - ٦- مجال المشكلة وكفايتها: هل تتفق المشكلة مع مطالب الكلية؟ هل حددت تحديداً كافياً؟ إلخ.
 - ٧- تحديد المصطلحات: هل حُلّت المصطلحات والمفاهيم المهمة المستخدمة في البحث؟ إلخ.
 - ٨- طريقة المعالجة: هل أُعطي شرح تفصيلي دقيق للمنهج المتبع والأساليب والأدوات؟ إلخ.
 - ٩- تحليل البيانات: هل حُلّت الأدلّة التي جُمعت لاختبار صدق كل نتيجة مستنبطة؟ إلخ.
 - ١٠- خلاصة البحث ونتائجه: هل عُرضت خلاصة البحث ونتائجه بدقة وإيجاز؟ إلخ.
 - ١١- المراجع والملاحق: هل تتفق طريقة كتابة المراجع مع مطالب الجمهور المستهدف؟ إلخ.
 - ١٢- شكل التقرير وأسلوبه: هل التقرير مرتّب، جذاب، ومقسم إلى فصول مناسبة؟ إلخ.
- ومن جهته، حدّد كريسويل (Creswell, 2008) المعايير الآتية لتقويم البحث الكمي:
- ١- عنوان البحث: هل يعكس المتغيرات الأساسية في البحث، ويوضّح العلاقة بينها؟ إلخ.
 - ٢- صياغة المشكلة: هل تتضمن الصياغة موضوعاً للدراسة؟ وهل أوضح الباحث أهميته؟ إلخ.
 - ٣- مراجعة الأدب السابق: هل تمت مراجعة الدراسات الخاصة بمتغيرات البحث؟ إلخ.

- ٤- الهدف والفروض وأسئلة البحث: هل تم توضيح الهدف وصياغة الفروض بدقة؟
إلخ.
 - ٥- جمع البيانات: هل ذكر الباحث الإجراءات وحدد أدوات صادقة وثابتة للقيام بالبحث؟
إلخ.
 - ٦- تحليل البيانات والنتائج: هل الإحصاءات المستخدمة تتفق مع أسئلة البحث وفروضه؟
إلخ.
 - ٧- أسلوب الكتابة: هل كُتب البحث الكمي بأسلوب يعكس الموضوعات المتضمنة فيه؟
إلخ.
- أما بالنسبة لمعايير تقويم البحث النوعي، فقد حدّد ستراوس وكوربين (١٩٩٩) المعايير الآتية لتقويم الدراسات في مجال النظرية المجدّرة (Grounded Theory):
- ١- كيف تم اختيار العينة الأصلية؟ وما الأسس التي بُني عليها الاختيار؟
 - ٢- ما هي الفئات الرئيسة التي تكوّنت أو برزت؟
 - ٣- ما هي بعض تلك الأحداث والأفعال والمؤثرات التي أشارت إلى بعض تلك الفئات الرئيسة؟
 - ٤- علي أي أساس من الفئات انبثق الاختيار النظري؟ أي كيف وجهت الصياغات النظرية عملية جمع بعض البيانات؟ وبعد أن تمت عملية الاختيار النظري، ما مدى القدرة التمثيلية لهذه الفئات؟
 - ٥- ما هي بعض الفرضيات المتصلة بالعلاقات بين المفاهيم؟ وعلي أي أساس تمت صياغتها؟
 - ٦- هل هناك بعض الحالات التي تبين فيها عدم مصداقية الفرضيات؟ وكيف تم أخذ هذه التناقضات في الاعتبار؟ وكيف أثّرت هذه التناقضات على الفرضيات؟
 - ٧- كيف ولماذا تم اختيار الفئة الأساسية؟ هل تم هذا الاختيار بشكل مفاجئ أم تدريجي؟ بصعوبة أم بسهولة؟ وعلي أي الأسس تم عمل القرارات التحليلية النهائية؟
- وضمن الإطار ذاته، طرح أراي وزملاؤه (Ary, Jacobs & Razavieh, 2002) محكّات معيّنة لتقويم الدراسات النوعية في ضوء التساؤلات الآتية:
- ١- هل تم تحديد السؤال البحثي؟ وهل أوضح الباحث الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة؟
 - ٢- هل يعرض الباحث العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة؟
 - ٣- هل يشير الباحث إلى كيفية وأسباب اختيار المشتركين ومدى تمثيلهم لبقية أفراد العينة؟

٤- هل تم شرح أساليب جمع البيانات كي يحكم القارئ على مدى مناسبتها لأغراض الدراسة؟

٥- هل يشرح الباحث الإجراءات التي استخدمها لتحليل البيانات؟

٦- هل تم وصف الإستراتيجيات المستخدمة لتعزيز درجة الثقة في البيانات (Trustworthiness)؟

٧- هل تم ضمان استقلالية البيانات الوصفية عن التفسيرات؟

٨- هل توجد أدلة تشير إلى التزام الباحث بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي؟

٩- هل تجيب الدراسة عن السؤال البحثي؟ وهل تطرح مزيداً من الأسئلة على بساط البحث؟

١٠- هل يثبت التقرير البحثي صحة التعميمات المستنتجة، وإمكانية إحالتها إلى موقف آخر؟

وفي المقابل حدد كريسويل (Creswell, 2008) المعايير الآتية لتقويم البحث النوعي:

١- عنوان البحث: هل يعكس العنوان الظاهرة المركزية والأشخاص والمواقع قيد البحث؟ إلخ.

٢- صياغة المشكلة: هل تتضمن موضوعاً للدراسة؟ وهل قدّم الباحث ما يدل على أهميته؟ إلخ.

٣- مراجعة الأدب: هل رُوجعت البحوث ذات الصلة، وبيّن الباحث أن المراجعة وقتية؟ إلخ.

٤- الهدف والفروض وأسئلة البحث: هل تم توضيح الهدف والسؤال المركزي الأساسي؟ إلخ.

٥- جمع البيانات: هل ذكر الباحث الإجراءات المستخدمة وحدد استراتيجية هادفة للمعينة؟ إلخ.

٦- تحليل البيانات والنتائج: هل أُخذت إجراءات مناسبة لتحليل النص إلى فئات ورؤى؟ إلخ.

٧- أسلوب الكتابة: هل كُتب البحث بأسلوب أبرز مرئيات الباحث وقناعاته الشخصية؟ إلخ.

وبتحليل المعايير السابقة، يتبيّن أن المراجع الأساسية العربية والأجنبية في مجال البحث التربوي الكمي والنوعي عامةً، وفي مجال تصميم البحث بشكل خاص (Creswell, 2006)، لم تفرد بنداً مستقلاً يتعلّق بتقويم منهجية البحث، من حيث فحص التوجّهات

الفكرية للباحث، ومدى انعكاسها على أسلوب اختيار المشكلة، وطريقة معالجتها، أي اختيار الأدوات وإجراءات تنفيذها، وعرض النتائج وتحليلها وتفسيرها، ويتضح أيضاً أن بعض المعايير ذات الصلة بشخصية الباحث برزت بصورة عابرة عند الحديث فقط عن أسلوب تحليل النتائج أو كتابة البحث الكمي أو النوعي، بينما بقيت المنهجية - بالمفهوم المعتمد في هذه الدراسة - خارج نطاق البحث والتقويم.

ثانياً: فحص المعايير المبينة في الأدلة الخاصة بتقييم الأبحاث الواردة إلى الدوريات التربوية

تعرض بعض أدلة تقييم الأبحاث التربوية الواردة إلى الدوريات التربوية العربية المحكمة عدداً من الشروط المتعلقة بسلامة المنهج العلمي وملاءمته، فمثلاً، وضمن عنصر «وضوح الإطار النظري للبحث» في إطار تقويم البحث، وردت في دليل تحكيم الأبحاث الميدانية المرسلة إلى «المجلة التربوية»، الصادرة من قبل مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، المعايير الخاصة بوضوح الإطار النظري (مجلس النشر العلمي، ٢٠٠١)، بأن يتحقق في الإطار ما يأتي:

- ١- أن تكون مقدمة البحث مرتبطة بعنوانه وتمهّد لمشكلته، فلا تخرج عن موضوعه الرئيسي.
 - ٢- أن يكون الإطار النظري مكتوباً بمنهج فكري واضح، تظهر من خلاله شخصية الباحث وأسلوبه، فلا يكون ديدن الباحث النقل والقص واللصق من المراجع دون ربط أو تعليق.
 - ٣- أن يكون الباحث قد اجتهد في ربط وتوظيف الإطار النظري بموضوع البحث وأهدافه من خلال صياغة أسئلة البحث أو فروضه على هدى من إطاره النظري.
 - ٤- أن تكون الدراسات السابقة مرتبطة بموضوع البحث، وتفي بالغرض منها في عرض الجهود السابقة في الميدان على المستويات: المحلية والعربية والعالمية.
 - ٥- أن تكون للباحث رؤية في هذه الدراسات من خلال تحليلها والتعليق عليها وتقويمها ونقدها، وبيان جوانب القصور التي يسهم بحثه في جبرها، فتظهر أهمية البحث ومكانته العلمية.
- ولضمان سلامة المنهج وملاءمته لموضوع البحث، حدّد الدليل المذكور المعايير الآتية: أن يكون عنوان البحث مرتبطاً بموضوعه ومشكلته، وأن تكون أهدافه متفقة مع عنوانه أو موضوعه، وأن تكون أسئلته أو فروضه مرتبطة بأهدافه، ويمكن الإجابة عنها من خلال إجراءاته، وأن تكون عينته وطريقة اختيارها مناسبة لتحقيق أهدافه، وأن يكون إعداد الأدوات، والتأكد من ثباتها وصدقها، قد تم بطريقة علمية، بحيث يبين الباحث إجراءات

الإعداد والتصديق. وضمن السياق ذاته وفي إطار عنصر التقويم الموسوم «دقة الأدبيات المرتبطة بموضوع البحث وشموليتهما»، طرح دليل تحكيم الأبحاث العلمية التي ترد إلى مجلة العلوم التربوية والنفسية (٢٠٠٦)، التي تصدرها كلية التربية بجامعة البحرين، مجموعة من التساؤلات العامة، وهي:

- ١- هل الأدبيات المستخدمة في مقدمة البحث مرتبطة بعنوان البحث وتمهّد لمشكلته؟
- ٢- هل ألحق الإطار النظري والدراسات السابقة بجزء المقدمة بما يتفق مع سياسة النشر؟
- ٣- هل كتب الإطار النظري بمنهج فكري واضح، تظهر من خلاله شخصية الباحث وأسلوبه؟
- ٤- هل الأدبيات والدراسات السابقة مرتبطة بموضوع البحث، وتفي بالغرض منها في عرض الجهود السابقة في الميدان؟
- ٥- هل عرضت الدراسات السابقة بشكل منظم ومتسلسل من الأقدم إلى الأحدث، ضمن إطار فكري واضح يبيّن فيه الباحث نقاط الاتفاق والاختلاف فيما بين هذه الدراسات؟
- ٦- هل تمكن الباحث من بيان موقع بحثه بين هذه الدراسات وما سيضيفه إلى المعرفة الإنسانية؟ وحول سلامة المنهج العلمي للبحث، طرح الدليل مجلة العلوم التربوية والنفسية (٢٠٠٦) التساؤلات الآتية:

- ١- هل تمت صياغة أهداف البحث بوضوح ودقة؟ وهل أعطيت عنواناً واضحاً؟
- ٢- هل أهداف البحث متفقة مع عنوانه أو موضوعه، وتمهّد لتساؤلاته وفروضه؟
- ٣- هل أهداف البحث يمكن تحقيقها من خلال إجراءات البحث؟
- ٤- هل رُتبت الأهداف ونُظمت بشكل مناسب من حيث الأهمية؟ وهل ترتيبها متفق مع ترتيب الأسئلة أو الفروض؟

ويمكن للمرء أن يلاحظ التفاوت في الرؤية بين الدوريتين بشأن مكانة الإطار النظري في البحث، كما يمكنه أن يتبين الفرق في الهدف من التساؤل حول المنهج الفكري في الحالتين، ومن المهم أيضاً ملاحظة أن الحديث في معايير التقويم المذكورة أعلاه لا يدور عن فكر أو تصورات (توجهات) فكرية معينة يتبناها الباحث، بل عمّا إذا كان الفكر المعروض يوحي بشخصية الباحث.

ويمكن أيضاً ملاحظة أن المجلة التربوية تركز على ضرورة تغطية جوانب القصور في البحث، بينما تؤكد مجلة العلوم التربوية والنفسية على ضرورة أن يضيف الباحث للمعرفة الإنسانية، وفي ذلك رؤية متقدمة لرسالة البحث التربوي، غير أن الإضافة غير مشروطة هنا بعرض الباحث لتوجهاته الأيديولوجية أو مقارباته الفكرية، بل بإظهار شخصيته وأسلوبه

عن طريق تضمين مقاربات الآخرين وأفكارهم وقناعاتهم، وذلك من خلال العرض الوافي للأدب التربوي المحلي والعربي والعالمي المتعلق بموضوع الدراسة، وتحليله، والتعليق عليه بالنقد.

أما بخصوص الارتباط بين عنوان البحث وموضوعه وأهدافه وتساؤلاته، فإن الدوريتين تجمعان على ضرورة استيفاء هذا الشرط من قبل الباحث، كما تشترط مجلة العلوم التربوية والنفسية أيضاً أن تكون الأهداف مصاغَةً بشكل واضح، وأن يتم ترتيبها من حيث الأهمية، أي بالتوازي مع ترتيب الأسئلة، غير أنه لا يوجد هنا ما يشير إلى ضرورة التيقن من ارتباط عنوان الدراسة وأهدافها وأسئلتها بقناعات الباحث الفكرية، والمقاربة الشخصية التي اعتمدها في بحثه.

ولا يختلف الوضع جذرياً في الدوريات الأجنبية التربوية والنفسية، فمثلاً في مجلة (Journal of Personality Assessment)، لا توجد معايير معلنة يتم تحكيم منهجية البحث على أساسها، بل يتم توجيه المحكم باتجاه التركيز على الجوانب الآتية للبحث: أوجه القوة والضعف لمناهج البحث، ومدى سلامة عملية جمع البيانات، ودرجة ثبات المتغيرات المنبئة والمتنبئ بها، ومدى قدرة التحليل الإحصائي على الإجابة عن الأسئلة البحثية، ومدى الاستفادة من الأدب السابق ذي الصلة، واستخدام عينة ممثلة للمجتمع الأصلي تسمح بتعميم نتائج البحث، ومدى معقولية الاستنتاجات التي يمكن اشتقاقها من البيانات، ودرجة وضوح العرض، ومن شأن هذه العوامل مجتمعة أن تحدّد مدى إسهام البحث في تطوير الأدب الخاص بتقويم الشخصية (JPA, 2010).

وثمة مثال آخر يمكن الاستشهاد به من واقع التوجيهات الخاصة بنشر الدراسات التربوية في مجلة (Journal of International Society for Teacher Education)، الصادرة عن الجمعية الدولية لإعداد المعلم (ISfTE)، حيث لا تتوافر أيضاً معايير صريحة لتحكيم منهجية البحث، بل يتم تقييمه بناءً على الجوانب الآتية: (١) مدى أهمية الدراسة بالنسبة لإعداد المعلم من منظور عالمي، (٢) مدى شمول مراجعة الدراسات السابقة، (٣) وضوح العرض، (٤) مدى كفاية الأدلة للنتائج المستخرجة، (٥) كفاية الأساس المنطقي، (٦) سلامة التصميم والتحليل (JISTE, 2010).

ومن خلال المثالين السابقين، يمكن التوصل إلى استنتاج بغياب معايير منهجية البحث في أدلة المجلات الأجنبية، حيث يُستعاض عنها ببعض المعايير التي ينبغي على المحكم (المختص) الاحتكام إليها عند تقويم البحث، وتحديد مدى صلاحيته للنشر في المجلة من عدمه، وبتحليل هذه المعايير، يتبين تركيزها الأساسي على سلامة التصميم البحثي، ووضوح

العرض، وضرورة مراجعة الأدب السابق ذي الصلة بمشكلة الدراسة، والاستناد إلى أدلة كافية ومناسبة للخروج باستنتاجات منطقية ومعقولة، أما المسائل المتعلقة بالخلفية الفكرية للباحث، ومدى بروزها في أثناء صياغة الإطار النظري، ومناقشة النتائج المستخرجة، فتظل خارج نطاق الاهتمام والدراسة.

ثالثاً: تطوير قائمة أولية بالمعايير على أساس الأدب التربوي السابق

لغرض بناء قائمة أولية بالمعايير، تم الإطلاع على البحوث السابقة في تطوير المعايير (أسكاروس، ٢٠٠٨؛ البيلاوي، ٢٠٠٦؛ Dukes, 2009; Coklar & Odabasi, 2006)، وبناء المقاييس (Aiken, 1997)، وتقويم البحوث التربوية، ومراجعة أدلة تحكيم البحوث المقدمة للنشر في المجالات التربوية، وتوظيف العصف الذهني لتحري آراء التربويين والمختصين في البحث العلمي، وبذلك أمكن التوصل إلى المعايير الأولية الآتية لتقويم منهجية البحث التربوي الكمي:

(١) مقدمة البحث، (٢) مشكلة البحث، (٣) أهداف البحث، (٤) المقاربة الفكرية، (٥) الدراسات السابقة، (٦) إجراءات البحث، (٧) مناقشة النتائج، (٨) التوصيات والمقترحات (٩) ملخص البحث، (١٠) أسلوب العرض. بعد ذلك، تم تصميم خمسة مؤشرات أدائية لكل من المعايير السابقة، وبذلك بلغ العدد الإجمالي لفقرات قائمة معايير منهجية البحث التربوي في صيغتها الأولية (٥٠) فقرة تم عرضها في الجدول رقم (١).

رابعاً: اختيار الأعضاء المشاركين في فريق تحكيم المعايير

تم توظيف طريقة دلفي لاختيار الأفراد المشاركين في تحكيم معايير المنهجية المتضمنة بالقائمة، وهذه الطريقة تُستخدم لفرز أحكام أفراد المجموعة وتحسينها، حيث تتمتع بثلاث مزايا أساسية: «يتم استخدام الاستبانة للحصول على استجابات وآراء المحكمين دون الإشارة إلى اسم المحكم المعني، ويتم تقديم التغذية الراجعة للمحكم في الجولات التالية، حيث يتعلم من آراء زملائه، ويعتبر الرأي النهائي للفريق بمثابة المحصلة المناسبة لمجموع آراء أفراد، مما يؤدي إلى تقليل عنصر التحيز لدى المحكم لرأي معين، ويدفع أعضاء الفريق باتجاه التوافق بشأن الأولويات، وتعديل أحكامهم وانطباعاتهم المسبقة» (Maceviciute & Wilson, 2009).

وقد اختيرت طريقة دلفي في الدراسة الحالية لأنها تتيح المجال لاستخدام الطرق الكمية والكيفية، فمن ناحية يستطيع المشاركون أن يضعوا تقديراً رقمياً لكل مؤشر أدائي، ويدون

تعليقاته المتعلقة بكل معيار (فقرة)، كما أن هذه الطريقة تفسح المجال للحوار والمناقشة بين المختصين حول المعايير المستهدفة، وتعتبر نتائجها أكثر دقة من المتوسط المستخرج من تقديرات المحكمين.

الجدول رقم (١) الصيغة الأولى لقائمة معايير تقويم منهجية البحث التربوي

المعيار	المؤشرات الأدائية الخاصة بالمعيار
مقدمة البحث	١- يعرض في المقدمة مشكلة مهمة جديرة بالبحث ضمن رؤية فكرية متبانية
	٢- يحلل مراثيات المدارس الفكرية المختلفة لحل المشكلة في ضوء الأدب السابق
	٣- يستند إلى إطار مرجعي / فكري / تربوي محدّد لحل المشكلة قيد الدراسة
	٤- يعرض المنهجية البحثية التي سيعتمدها لحل المشكلة في مقدمة الدراسة
	٥- يستشهد - في أثناء عرض المشكلة - بالمراجع الأصلية والحديثة ذات الصلة
مشكلة البحث	٦- يحدّد مشكلة البحث بناءً على أدلة وشواهد ملموسة من واقع البيئة المحلية
	٧- يربط مشكلة البحث بنظرية / مقارنة تربوية محدّدة اعتمدها أساساً لدراسته
	٨- يصوغ المشكلة تعبيراً عن تناقض ما بين ما هو كائن وما يُفترض أن يكون
	٩- يجعل أسلوب صياغة المشكلة متوافقاً مع المقاربة والأهداف والافتراضات
	١٠- يصوغ مشكلة البحث بعبارات واضحة ومحدّدة في ضوء رؤيته الفكرية
أهداف البحث	١١- يستخدم المقاربة الفكرية / النظرية للبحث في صياغة أهدافه وأسئلته وفروضه
	١٢- يضمن الافتراضات والمبادئ والقيم التربوية الأساسية في تساؤلات الدراسة
	١٣- يحقق الترابط والتكامل بين العنوان والمشكلة والأهداف على خلفية المقاربة
	١٤- يصوغ الأهداف والأسئلة بحيث يمكن الإجابة عنها من خلال إجراءات البحث
	١٥- يستخدم المصطلحات التربوية المعتمدة في البحث عند كتابة الأهداف والأسئلة
المقاربة الفكرية	١٦- يصوغ المقاربة الفكرية المؤسسة للدراسة في ضوء المشكلة والأسئلة والمنهج
	١٧- يكتب الإطار النظري وفق مقارنة تربوية / فكرية محدّدة اعتمدها في دراسته
	١٨- يفسّر الظواهر موضع البحث باستخدام المقاربة النظرية المعتمدة في الدراسة
	١٩- ينقد مراثيات المدارس الفكرية المتبانية في الإطار النظري على خلفية المقاربة
	٢٠- يبرز شخصيته كباحث بعرض تصوراتهِ الذاتية من خلال رؤيته الفكرية
الدراسات السابقة	٢١- يحلل الدراسات السابقة في ضوء المقاربات التربوية المستخدمة لبحث المشكلة
	٢٢- يقارن بين الدراسات السابقة من حيث الشبه والاختلاف على خلفية المقاربات
	٢٣- يختار الدراسات السابقة بناءً على أهميتها وحدائنها وارتباطها بمشكلة الدراسة
	٢٤- يحقق الترابط بين الدراسات السابقة والإطار النظري في ضوء الرؤية الفكرية
	٢٥- يحدّد مدى استفادته من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة واختيار المنهجية
إجراءات الدراسة	٢٦- يوظف المنهج المناسب لدراسة المشكلة في ضوء الرؤية الفكرية المعتمدة
	٢٧- يربط الافتراضات والمسلّمات البحثية بمقاربة تربوية مناسبة وواضحة
	٢٨- يختار عيّنة البحث وأدواته على خلفية منهج البحث والرؤية الفكرية
	٢٩- يختار التصميم البحثي المناسب للمقاربة الفكرية المعتمدة في دراسته
	٣٠- يتحقّق من صدق بناء الأدوات وتطبيقها بحسب متطلبات المقاربة والمنهج
مناقشة النتائج	٣١- يجعل مناقشة النتائج وتفسيرها منسجمة مع أهداف البحث وافتراضاته
	٣٢- يعكس الرؤية الفكرية التي تبناها في البحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها
	٣٣- يفسّر نتائج الدراسة بناءً على أدلة وشواهد ملموسة من واقع البيئة المحلية
	٣٤- يوظف مناقشة النتائج وتفسيرها باتجاه إغناء النظرية / المقاربة التربوية

تابع الجدول رقم (١)

المعيار	المؤشرات الأدائية الخاصة بالمعيار
مناقشة النتائج	٣٥- يبرز شخصيته كباحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الرؤية
التوصيات والمقترحات	٣٦- يحقق الترابط بين التوصيات والمقترحات والمنهج الفكري العام للدراسة
	٣٧- يحقق التكامل بين التوصيات والمقترحات ومشكلة البحث وأهدافه ونتائجه
	٣٨- يراعي القيم التربوية والأخلاقية للبحث عند صياغة المقترحات والتوصيات
	٣٩- يوظف المقترحات والتوصيات باتجاه تطوير المقاربة الفكرية المعتمدة
ملخص البحث	٤٠- يعكس فكره وقناعاته ومرئياته الشخصية في توصيات الدراسة ومقترحاتها
	٤١- يكتب الملخص بما يتوافق مع الترتيب المنطقي السليم لعناصر الدراسة
	٤٢- يدون الملخص بأسلوب واضح ومحدد وخالٍ من الأخطاء النحوية واللفظية
	٤٣- يضمن الملخص المقاربة الفكرية المعتمدة في الدراسة مع تحليل اختياراتها
أسلوب العرض	٤٤- يدرج في الملخص التوصيات والمقترحات على خلفية المقاربة البحثية
	٤٥- يعكس شخصيته كباحث عند اختيار أسلوب عرض الأفكار وتحليلها ونقدها
	٤٦- يرتب عناصر الدراسة منطقياً بما يتوافق مع الرؤية الفكرية المعتمدة فيها
	٤٧- يعرض نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وبما يتوافق مع مرئياته الشخصية
	٤٨- يصوغ البحث بأسلوب يخلو من الأخطاء النحوية واللفظية والإملائية كافة
	٤٩- يكتب الملخص بحيث يعكس نتائج البحث الفعلية مرتبة بحسب أهميتها
	٥٠- يترجم ملخص الدراسة إلى اللغة الإنجليزية مع مراعاة الدقة والوضوح

وبناءً على هذا التصور، تم اختيار عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين، حيث روعي التنوع في مجال التخصص وسنوات الخبرة المهنية الميدانية، والخلفية المعرفية، والمدرسة الفكرية (الفلسفية) التي ينتمي إليها المحكم، وعلى هذا الأساس اختير أعضاء فريق التحكيم من الأساتذة المشهود لهم بالكفاءة والتميز في مجال البحث التربوي، وذلك بحسب التخصصات الآتية: مناهج البحث التربوي (٣ أساتذة)، القياس والتقويم التربوي (٣)، المناهج وطرق التدريس (٢)، تكنولوجيا التعليم والمعلومات (٢).

خامساً: تقويم المعايير في ضوء الأهمية النسبية ومواصفات المعيار التربوي

في هذه المرحلة، طلب من كل عضو في فريق التحكيم أن يضع تقديراته للأهمية التي يراها لكل معيار فرعي وكل مؤشر أدائي لذلك المعيار، وأن يذيل ذلك التقدير الذي وضعه بتعليق مناسب، كما أتيحت الفرصة لكل محكم لأن يعيد النظر في تقديراته في الجولات اللاحقة في ضوء فحص متوسط تقديرات المجموعة للمعيار أو المؤشر الأدائي المعني، ومراجعة تعليقاتهم بهذا الشأن، وقد تم اعتماد المقياس الثلاثي الآتي لتقدير أهمية المعيار: مهم جداً أو أساسي (٣)، مهم (٢)، غير مهم (١). وتم اختيار هذا المقياس لسهولة الاستخدام، وتقليل مجال التردد في اتخاذ القرار. وطوال فترة التحكيم لم يكن المحكم على علم بهويات زملائه،

حيث تعذر لقاءه معهم وجهاً لوجه، وقد جرى التحكيم ضمن ثلاث جولات، حيث كان المحكم يضع تقديره للمؤشر في الجولة الأولى، ويقوم بتثبيته أو تعديله أو إلغائه في الجولات اللاحقة بناءً على آراء زملائه المحكمين. وبعد انتهاء الجولات، تم عرض نتائج تحكيم المعايير في ضوء أهمية الفقرة في الجدول رقم (٢).

سادساً: إعداد الصورة النهائية للمعايير

بناءً على نتائج التحكيم، تم الاحتفاظ بالمؤشرات الأدائية التي حصلت على تقدير "مهم جداً" من منظور المحكمين بنسبة ٦٠٪. فما فوق. وحيث أنه توجد ثمة قواسم مشتركة بين المعايير سألقة البيان يمكن أن تساعد على فرز ملامح كل معيار، وتحديد أوجه تقاطعه أو اندماجه مع المعايير الأخرى ذات الصلة، فقد انبثقت بعد التشاور مع المختصين فكرة دمج بعض المعايير مع بعضها، وفصل بعضها الآخر، بحيث يكون لكل معيار مؤشرات الواضحة ضمن المجال المرتبط به تماماً، وبحيث يتم تجنب تكرار مضمون المؤشر الأدائي للمعيار في مؤشر آخر. وثمة مسألة أخرى تتصل بترتيب المعايير بحسب الأولوية في سياق البحث، حيث إن بعض المؤشرات يصعب قبولها أو إدراجها ضمن مؤشرات المنهجية لأن ذلك قد يمس خصوصية الباحث، ويتناقض مع معايير الأداء الأكاديمي الفعال المعتمدة من قبل بعض مؤسسات الاعتماد الأكاديمي (NCATE, 2002)، وبناءً على ما سبق، تم التوصل إلى القائمة النهائية لمعايير تقويم المنهجية، وعرضها في الجدول رقم (٣)، حيث تم إبراز الفقرات التي اختيرت كمؤشرات أدائية لمعايير المنهجية باللون الغامق.

سابعاً: تقويم معايير المنهجية البحثية

لغرض فحص صدق محتوى المؤشرات الأدائية للمعايير التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، تم تطبيق فقرات القائمة النهائية على عينة عشوائية قوامها (٢٧٦) طالباً منتظماً في برنامج دبلوم التطوير المهني بجامعة البحرين، حيث يدرس هؤلاء الطلبة أساسيات البحث العلمي ومناهجه ضمن مقررات البرنامج. وبعد جمع البيانات من أفراد العينة المستهدفة، تم تحليلها عن طريق تطبيق أسلوب التحليل العاملي الوصفي، وذلك بهدف استخراج عدد العوامل المعبرة عن أبعاد القائمة، ومقارنتها بالبنية العاملية المفترضة للقائمة، ثم إجراء التحليل العالمي التوكيدي، وذلك بهدف اختبار ما إذا كان فقرات الأداة تقيس عاملاً واحداً فقط، وهو منهجية البحث التربوي.

الجدول رقم (٢)

النسب المئوية لدرجات الأهمية لفقرات القائمة الأولية لمعايير تقويم المنهجية

المؤشرات الأدائية الخاصة بمعايير المنهجية			درجة أهمية المؤشر		
			مهم جداً	مهم	غير مهم
١- يعرض في المقدمة مشكلة مهمة جديرة بالبحث ضمن رؤية فكرية متباعدة			٨٠	١٠	١٠
٢- يحلل مرثيات المدارس الفكرية المختلفة لحل المشكلة في ضوء الأدب السابق			٥٠	٣٠	٢٠
٣- يستند إلى إطار مرجعي / فكري / تربوي محدد لحل المشكلة قيد الدراسة			٥٠	٢٠	٣٠
٤- يعرض المنهجية البحثية التي سيعتمدها لحل المشكلة في مقدمة الدراسة			٤٠	٤٠	٢٠
٥- يستشهد - في أثناء عرض المشكلة - بالمراجع الأصلية والحديثة ذات الصلة			٤٠	٥٠	١٠
٦- يحدد مشكلة البحث بناءً على أدلة وشواهد ملموسة من واقع البيئة المحلية			٥٠	٢٠	٣٠
٧- يربط مشكلة البحث بنظرية / مقارنة تربوية محددة اعتمدها أساساً لدراسته			٧٠	٢٠	١٠
٨- يصوغ المشكلة تعبيراً عن تناقض ما بين ما هو كائن وما يُفترض أن يكون			٣٠	٤٠	٣٠
٩- يجعل أسلوب صياغة المشكلة متوافقاً مع المقاربة والأهداف والافتراضات			٣٠	٢٠	٥٠
١٠- يصوغ مشكلة البحث بعبارات واضحة ومحددة في ضوء رؤيته الفكرية			٨٠	١٠	١٠
١١- يستخدم المقاربة الفكرية المعتمدة بالبحث في صياغة أهدافه وأسئلته وفروضه			٧٠	١٠	٢٠
١٢- يضمن الافتراضات والمبادئ والقيم التربوية الأساسية في تساؤلات الدراسة			٤٠	٢٠	٤٠
١٣- يحقق الترابط والتكامل بين العنوان والمشكلة والأهداف على خلفية المقاربة			٦٠	٣٠	١٠
١٤- يصوغ الأهداف والأسئلة بحيث يمكن الإجابة عنها من خلال إجراءات البحث			٥٠	٣٠	٢٠
١٥- يستخدم المصطلحات التربوية المعتمدة في البحث عند كتابة الأهداف والأسئلة			٥٠	١٠	٤٠
١٦- يصوغ المقاربة الفكرية المؤسسة للدراسة في ضوء المشكلة والأسئلة والمنهج			٣٠	٤٠	٣٠
١٧- يكتب الإطار النظري وفق مقارنة تربوية / فكرية محددة اعتمدها في دراسته			٨٠	١٠	١٠
١٨- يفسر الظواهر موضع البحث باستخدام المقاربة النظرية المعتمدة في الدراسة			٥٠	٢٠	٣٠
١٩- ينقد مرثيات المدارس الفكرية المتباعدة في الإطار النظري على خلفية المقاربة			٦٠	٢٠	٢٠
٢٠- يبرز شخصيته كباحث بعرض تصوراتهِ الذاتية من خلال رؤيته الفكرية			٦٠	٣٠	١٠
٢١- يحلل الدراسات السابقة في ضوء المقاربات التربوية المستخدمة لبحث المشكلة			٨٠	١٠	١٠
٢٢- يقارن بين الدراسات السابقة من حيث الشبه والاختلاف على خلفية المقاربات			٥٠	٢٠	٣٠
٢٣- يختار الدراسات السابقة بناءً على أهميتها وحدائنها وارتباطها بمشكلة الدراسة			٤٠	٣٠	٣٠
٢٤- يحقق الترابط بين الدراسات السابقة والإطار النظري في ضوء الرؤية الفكرية			٧٠	٢٠	١٠
٢٥- يحدد مدى استفادته من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة واختيار المنهجية			٥٠	٤٠	١٠
٢٦- يوظف المنهج المناسب لدراسة المشكلة في ضوء الرؤية الفكرية المعتمدة			٧٠	٢٠	١٠
٢٧- يربط الافتراضات والمسلمات البحثية بمقاربة تربوية مناسبة وواضحة			٦٠	٢٠	٢٠
٢٨- يختار عينه البحث وأدواته على خلفية منهج البحث والرؤية الفكرية			٦٠	١٠	٣٠
٢٩- يختار التصميم البحثي المناسب للمقاربة الفكرية المعتمدة في دراسته			٨٠	١٠	١٠
٣٠- يتحقق من صدق بناء الأدوات وتطبيقها بحسب متطلبات المقاربة والمنهج			٨٠	١٠	١٠
٣١- يجعل مناقشة النتائج وتفسيرها منسجمة مع أهداف البحث وافتراضاته			٥٠	١٠	٤٠
٣٢- يعكس الرؤية الفكرية التي تبناها في البحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها			٨٠	١٠	١٠
٣٣- يفسر نتائج الدراسة بناءً على أدلة وشواهد ملموسة من واقع البيئة المحلية			٥٠	٤٠	١٠
٣٤- يوظف مناقشة النتائج وتفسيرها باتجاه إغناء النظرية / المقاربة التربوية			٧٠	٢٠	١٠
٣٥- يبرز شخصيته كباحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الرؤية			٨٠	١٠	١٠
٣٦- يحقق الترابط بين التوصيات والمقترحات والمنهج الفكري العام للدراسة			٧٠	١٠	٢٠

تابع الجدول رقم (٢)

درجة أهمية المؤشر			المؤشرات الأدائية الخاصة بمعايير المنهجية
غير مهم	مهم	مهم جداً	
١٠	١٠	٨٠	٣٧- يحقق التكامل بين التوصيات والمقترحات ومشكلة البحث وأهدافه ونتائج
٤٠	٤٠	٢٠	٣٨- يراعي القيم التربوية والأخلاقية للبحث عند صياغة المقترحات والتوصيات
٣٠	١٠	٦٠	٣٩- يوظف المقترحات والتوصيات باتجاه تطوير المقاربة الفكرية المعتمدة
١٠	١٠	٨٠	٤٠- يعكس فكره وقناعاته ومرئياته الشخصية في توصيات الدراسة ومقترحاتها
٢٠	٣٠	٥٠	٤١- يكتب الملخص بما يتوافق مع الترتيب المنطقي السليم لعناصر الدراسة
٢٠	٥٠	٣٠	٤٢- يدون الملخص بأسلوب واضح ومحدد وخال من الأخطاء النحوية واللفظية
٢٠	٢٠	٦٠	٤٣- يضمن الملخص المقاربة الفكرية المعتمدة في الدراسة مع تعليل اختيارها
١٠	٢٠	٧٠	٤٤- يدرج في الملخص التوصيات والمقترحات على خلفية المقاربة البحثية
٢٠	٣٠	٥٠	٤٥- يعكس شخصيته كباحث عند اختيار أسلوب عرض الأفكار وتحليلها ونقدها
٥٠	١٠	٤٠	٤٦- يرتب عناصر الدراسة منطقياً بما يتوافق مع الرؤية الفكرية المعتمدة فيها
١٠	١٠	٨٠	٤٧- يعرض نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وبما يتوافق مع مرئياته الشخصية
١٠	٤٠	٥٠	٤٨- يصوغ البحث بأسلوب يخلو من الأخطاء النحوية واللفظية والإملائية كافة
٣٠	٤٠	٣٠	٤٩- يكتب الملخص بحيث يعكس نتائج البحث الفعلية مرتبة بحسب أهميتها
١٠	٥٠	٤٠	٥٠- يترجم ملخص الدراسة إلى اللغة الإنجليزية مع مراعاة الدقة والوضوح

عرض نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول

ينص هذا السؤال على الآتي: «ما المعايير المقترحة لتقويم منهجية البحث التربوي بنتيجة استقراء الأدب السابق؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم بناء قائمة أولية بالمعايير، وعرضها على المختصين، ومن ثم التوصل إلى القائمة المرجوة، وتبويبها في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

الصيغة النهائية لقائمة معايير تقويم منهجية البحث التربوي

المعيار	المؤشرات الأدائية الخاصة بالمعيار
مشكلة البحث وأهدافه	١- يعرض في المقدمة مشكلة مهمة جديدة بالبحث ضمن رؤية فكرية متباينة
	٢- يربط مشكلة البحث بنظرية / مقارنة تربوية محددة اعتمدها أساساً لدراسته
	٣- يصوغ مشكلة البحث بعبارات واضحة ومحددة في ضوء رؤيته الفكرية
	٤- يستخدم المقاربة الفكرية المعتمدة بالبحث في صياغة أهدافه وأسئلته وفروضه
	٥- يحقق الترابط والتكامل بين العنوان والمشكلة والأهداف على خلفية المقاربة
المقاربة والدراسات السابقة	٦- يربط الإطار النظري بمقاربة تربوية / معرفية / فكرية محددة اعتمدها في بحثه
	٧- ينقد مرئيات المدارس الفكرية المتباينة في الإطار النظري على خلفية المقاربة
	٨- يبرز شخصيته كباحث بعرض تصورات ذاتية من خلال رؤيته الفكرية
	٩- يحلل الدراسات السابقة في ضوء المقاربات التربوية المستخدمة لبحث المشكلة
	١٠- يحقق الترابط بين الدراسات السابقة والإطار النظري في ضوء الرؤية الفكرية

تابع الجدول رقم (٣)

المعيار	المؤشرات الأدائية الخاصة بالمعيار
إجراءات البحث	١١- يوظف المنهج المناسب لدراسة المشكلة في ضوء الرؤية الفكرية المعتمدة
	١٢- يربط الافتراضات والمسلمات البحثية بمقاربة تربوية مناسبة وواضحة
	١٣- يختار عينة البحث وأدواته على خلفية منهج البحث والرؤية الفكرية
	١٤- يختار التصميم البحثي المناسب للمقاربة الفكرية المعتمدة في دراسته
	١٥- يتحقق من صدق بناء الأدوات وتطبيقها بحسب متطلبات المقاربة والمنهج
عرض النتائج ومناقشتها	١٦- يعرض نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها وبما يتوافق مع مرئياته الشخصية
	١٧- يعكس الرؤية الفكرية التي تبناها في البحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها
	١٨- يوظف مناقشة النتائج وتفسيرها باتجاه إغناء النظرية / المقاربة التربوية
	١٩- يبرز شخصيته كباحث عند مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الرؤية
	٢٠- يضمن الملخص المقاربة الفكرية المعتمدة في الدراسة مع تعليل اختيارها
التوصيات والمقترحات	٢١- يحقق الترابط بين التوصيات والمقترحات والمنهج الفكري العام للدراسة
	٢٢- يحقق التكامل بين التوصيات والمقترحات ومشكلة البحث وأهدافه ونتائج
	٢٣- يوظف المقترحات والتوصيات باتجاه تطوير المقاربة الفكرية المعتمدة
	٢٤- يعكس فكره وقناعاته ومرئياته الشخصية في توصيات الدراسة ومقترحاتها
	٢٥- يدرج في الملخص التوصيات والمقترحات على خلفية المقاربة البحثية

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

يتّص السؤال الثاني على الآتي: «ما دلالات صدق وثبات قائمة معايير تقويم المنهجية المطوّرة في الدراسة الراهنة؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم التحقق من الصدق العملي للقائمة المطوّرة بوصفه «أحد أنواع صدق المفهوم» (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥)، وذلك بأسلوب التحليل العملي لاستجابات أفراد عينة البحث بغية اختزال مصفوفة الارتباطات في أقل عدد من العوامل، والكشف عن الفقرات المرتبطة بكل عامل، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير العوامل المتعامدة بطريقة التدوير المائل (Direct Oblimin) لتسهيل تفسير العوامل المستخرجة، على افتراض أن هذه العوامل غير مستقلة (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥).

ولتحديد العوامل الأساسية المعبرة عن أبعاد القائمة الفعلية، تم استخدام محك غورستش (Gorsuch, 1997) القاضي بالاقصاء على الفقرات التي لا تقل قيم تشبعاتها على العامل الواحد عن ٠,٤٠؛ ولا تشبّع بهذه القيمة أو بأعلى منها على أكثر من عامل واحد في الوقت نفسه. وقد تم اختيار محك غورستش لكونه أكثر صرامة من الحد الأدنى التقليدي لقيم التشبّع، وقيمته (٠,٣٠) (Bryant & Yarnold, 1995)، الأمر الذي يزيد من احتمال ظهور العوامل المستخرجة في الدراسات اللاحقة (Floyd & Widaman, 1995). وبالنسبة تم استخراج خمسة عوامل أساسية يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح، وتشكل

(٨٥,٦١٪) من التباين الكلي، والتي تبين بعد التحليل والتفسير أنها ذات العوامل (المعايير) التي تم التوصل إليها في البحث الحالي.

وللتحقق مما إذا كان نموذج العوامل الخمسة يلائم البيانات المجمعة من عينة الدراسة، تم استخدام برمجية ليزرل (Jöreskog & Sörbom, 1993)، الأمر الذي يتطلب تحقيق الشروط الآتية: أن تكون قيمة كاي تربيع (Chi Square) غير دالة على مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) عند درجة حرية منظر للنموذج، وأن تكون قيمة دليل جودة الملاءمة (Goodness of Fit Index, (GFI أكبر من (٠,٩)، وأن تزيد قيمة دليل ملاءمة المقارنة (Comparative Fit Index, (CFI عن (٠,٩)، وأن تقل قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات أخطاء التقدير (RMSEA) عن (٠,٥). وقد أوضحت النتائج أن قيمة دليل جودة الملاءمة تساوي (٠,٩٥)؛ وأن قيمة دليل ملاءمة المقارنة تساوي (١,٠٦) أي قريبة من الواحد الصحيح، بينما بلغت قيمة الجذر التربيعي (٠,٠٣)؛ وهذه القيم كافة تدل على أن نموذج العوامل الخمسة يحقق ملاءمة جيدة للبيانات المجمعة من العينة.

أما بالنسبة لمعامل ثبات الاتساق الداخلي للقائمة باستخدام طريقة ألفا-كرونباخ، فقد كان يساوي (٠,٩٢)، كما أن قيم معاملات ألفا - كرونباخ للمقاييس الفرعية تراوحت بين (٠,٧٥) - (٠,٨٧)، وهذه القيم كافة تدل على أن القائمة المصممة في الدراسة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة.

مناقشة نتائج الدراسة

استهدفت الدراسة بناء معايير لتقويم منهجية البحث التربوي، وتصميم مؤشرات أدائية لكل منها، ويمكن القول إن هذه المعايير تتميز، قياساً لمعايير تقويم البحث العلمي، بسمات عدة أهمها:

١- أن هذه المعايير تشمل جميع المجالات ذات الصلة بالنظرية أو المقاربة الفكرية التي تؤسس لمنهجية البحث التربوي الرصين، وتحدد عملياته، وترسم مساراته، وتضعه في المكانة اللائقة به.

٢- إن المعايير المصممة في الدراسة تتميز بالتكامل والترابط، حيث تندمج المؤشرات الأدائية الخاصة بمشكلة البحث عضويًا بمثيلاتها المتعلقة بالمقاربة والدراسات السابقة، مثلما ترتبط بإجراءات البحث، وعرض النتائج ومناقشتها، والتوصيات والمقترحات، وتضهر سويًا في بوتقة واحدة هي الرؤية الفكرية للباحث، والتي تمثل العماد الأساسي الذي يركز عليه البحث العلمي.

٣- إن المعايير التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية تخصّص الثقل المركزي في العمل البحثي للخلفية التربوية، والرؤى المعرفية، والتصورات الفكرية التي تشكل شخصية الباحث، وتمنحه الاستقلالية في تحديد مشكلة البحث على أساس المنهجية أي في ضوء المقاربة النظرية التي يتبنّاها، وليست المقاربة المفروضة عليه أو السائدة أو الأكثر شيوعاً في الممارسات البحثية بحكم تبني معظم الباحثين لها واستخدامها بشكل آلي، ومن ثم تحليل الأدب السابق، واختيار عينة الدراسة، وعرض النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات على خلفية المنهجية البحثية؛ ولذلك تشكل هذه المعايير رافداً أساسياً للحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي كباحث تربوي مستقل.

٤- إن معايير تقويم منهجية البحث التربوي المطوّرة في الدراسة الراهنة لا تتوقّف عند استخدام المقاربة النظرية المؤسّسة لسيرورة العمل البحثي، بل تسعى في الأساس إلى تشجيع الباحث على العمل باتجاه إغناء النظرية، وتطويرها بما يتوافق مع المستجدات التربوية، وحاجات الميدان.

٥- إن المعايير السابقة تمثّل إطاراً معرفياً ونظرياً مهماً لتصميم البحوث الكمية، ومن ثم تحقيق الترابط والتكامل المنشود بين الجانبين الكمي والكيفي في العمل البحثي، ويمكن اعتبارها مرشداً أساسياً لتحكيم البحث، بحيث يتم فحص الجوانب المركزية المتصلة بسيرورة العمل البحثي، عوضاً عن التركيز على مسائل أقل أهمية كطريقة توثيق المراجع، والأخطاء اللغوية وغيرها. غير أن الأمانة العلمية تقتضي إبراز بعض المحدّدات الخاصة باستخدام معايير تقويم المنهجية لتقويم البحث التربوي، وهذه المحدّدات يمكن إيجازها في الجوانب الآتية:

١- تم سرد هذه المعايير في ضوء تحليل الأدب السابق، وأدلة تحكيم البحوث الميدانية، لكن هذه المعايير لم تتضمن بعض الجوانب المهمة في العمل البحثي، كسلامة العمليات الإحصائية وغيرها.

٢- إن تطبيق هذه المعايير يُلزم الشخص الذي يتولّى التحكيم أولاً بقراءة البحث التربوي بأكمله قراءة ناقدة ومتأنية، وذلك بهدف استيعاب مضمونه الأساسي، ومن ثم الحكم على مدى التزام البحث المذكور بمعايير منهجية البحث المبينة أعلاه، بيد أن تنفيذ هذا العمل، أي تحكيم البحث على خلفية مؤشرات المنهجية، يتطلب من المحكم درايةً واسعةً بالمنهجيات والمقاربات والمدارس الفكرية التي تستند إليها الأبحاث التربوية، والنظرية منها بصورة خاصة، علماً بأن إصدار حكم موضوعي يخلو من التحيز والذاتية يتطلب إلمام المقوم بمستجدات الفكر التربوي المعاصر، وانحيازه، بصورة معلنة أو مستترة، لمدرسة أو مقاربة فكرية محددة يطلّ منها على البحث.

٣- عطفاً على الخاصية السابقة، يمكن القول إنّ معايير (مؤشرات) جودة منهجية العمل البحثي المقترحة في هذه الدراسة مترابطة فيما بينها ارتباطاً وثيقاً، ومن ثم يصعب الحكم على كل مجال بمعزل عن المجال الآخر، كما هو الحال عند استخدام أدلة تحكيم البحوث الميدانية أو النظرية سابقة الذكر. وعلى العكس من ذلك، فإن الدرجة المعطاة لمجال ما تؤسس الأرضية للدرجة التي يُتوقع أن تُعطى لبقية المجالات، ولمنهجية العمل البحثي إجمالاً، حيث إنّ المنهجية تحدّد كل عمليات البحث، وتضفي عليه طابع الرصانة العلمية، كي يظهر عملاً فكرياً متماسكاً ومتكاملاً.

التوصيات والمقترحات

يمكن القول بأن معايير جودة المنهجية المقترحة في هذه الدراسة تتسم بالأصالة، إذ لم تُراعى في السابق عند تحكيم البحوث التربوية، ويمكن اعتبارها إضافة مهمة لمعايير تقويم البحوث التربوية المعتمدة في الدوريات الأكاديمية العربية والأجنبية، لذا يوصي الباحث بالآتي:

١- دراسة المعايير المطوّرة في البحث الراهن، والاستفادة منها في إغناء المعايير المعتمدة لتقويم الأبحاث الكميّة أساساً، والنوعية إلى حد ما، وتعزيزها بما يخدم تطوير الفكر التربوي المعاصر.

٢- العمل باتجاه التوظيف التدريجي للمعايير بالصورة السليمة في تحكيم البحوث المقدّمة لغرض النشر في الدوريات التربوية، أو الترقية الأكاديمية، مما يضمن قدراً أكبر من المصادقية لنتائج الدراسة، ودرجة أعلى من الجودة للبحوث التربوية، ومكانة أسمى للبحث العلمي عامةً بصفته أحد المؤشّرات الأساسية لتقويم أداء الجامعة، وتحسين جودة العمل الجامعي (الموسوي، ٢٠٠٦).

٣- تدريب الباحثين التربويين على كميّة توظيف المعايير السابقة في أثناء كتابة البحث العلمي، ووضع إرشادات للمختصين بشأن آلية استخدام معايير تقويم المنهجية لتحكيم البحوث التربوية.

المراجع

أسكاروس، فيليب (٢٠٠٨). استقراء معايير أدبية / تربوية لتحليل الروايات. البحث التربوي (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، ٧(١)، ٥٤٧-٥٦٦.

بوفام، جيمس (٢٠٠٥). تقويم العملية التدريسية: ما يحتاج أن يعرفه المعلّمون. غزة، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

البيلاوي، حسن حسين (٢٠٠٦). الجودة الشاملة والمعايير القومية للتعليم: «التجربة المصرية» في التعليم قبل الجامعي، فصل في كتاب: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد: الأسس والتطبيقات (ص ص: ٢٣٣ - ٢٥٦). تحرير: رشدي أحمد طعيمة. عمان: دار المسيرة.

التخيفي، فهد بن سليمان (٢٠٠٤). تقييم منهجية المعاينة للأعمال العلمية المنشورة في مجلات العلوم الإدارية: دراسة تطبيقية على مجالات الإدارة العامة. المجلة العربية للعلوم الإدارية، الإدارة العامة، جامعة الكويت، ٤١(١)، ٣٣٠ - ٣٧٥.

الدريج، محمد (٢٠٠٧). المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم (ط ١). الدار البيضاء: منشورات سلسلة المعرفة للجميع.

رضوان، سامي عبد السميع (٢٠٠١). منهجية البحث في العلوم الاجتماعية: رؤية نقدية. المجلة العربية، ٢٦(٢٩٣)، ٦٨ - ٦٩.

ستراوس، آنسلم وكورين، جوليت (١٩٩٩). أساسيات البحث الكيفي: أساليب وإجراءات النظرية المجردة (ترجمة: عبدالله الخليفة). المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.

شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية (ط ١). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الضبع، محمود (٢٠٠٦). الأهداف والكفايات والمعايير، ورقة مقدمة إلى المنتدى الثالث للتقويم التربوي، والمنعقد في مسقط (٦ - ٧ مارس ٢٠٠٦). سلطنة عُمان: وزارة التربية والتعليم.

عباس، محمد ونوفل، محمد بكر والعيسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال (٢٠٠٩). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط ٢). عمان: دار المسيرة.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (٢٠٠٤). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه (ط ٣). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسية: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

عُلمي، عاطف (١٩٩٦). في المنهجية والمنهج والمقارن. دراسات عربية، ٣٢(٩/١٠)، ٦٤ - ٤٦.

غريب، عبد الكريم (٢٠٠٦). المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية (الجزء ٢). الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

فان دالين، دييولد (٢٠٠٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ترجمة: محمد نوفل و سليمان الشيخ وطلعت غبريال، مراجعة: سيد أحمد عثمان). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- الفرحان، محمد (١٩٩٩). الخطاب الفلسفي التربوي الغربي. بيروت: الشركة العالمية للكتاب.
- كاميك، بول ورووس، جان وياردلي، لوسي (٢٠٠٧). البحث النوعي في علم النفس: منظور موسّع في المنهجية والتصميم (ترجمة: صلاح الدين محمود علام). عمان: دار الفكر.
- الكيلاي، عبدالله زيد والشريفين، نضال كمال (٢٠٠٥). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساليبه، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية (ط ١). عمان: دار المسيرة.
- مجلة العلوم التربوية والنفسية (٢٠٠٦). دليل تحكيم الأبحاث العلمية (ط ١). مملكة البحرين، جامعة البحرين: مطبعة جامعة البحرين.
- مجلس النشر العلمي (٢٠٠١). دليل تحكيم الأبحاث الميدانية. دولة الكويت، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، المجلة التربوية.
- مُعلا، ناجي ذيب (٢٠٠١). تقييم المنهجية العلمية للبحوث التسويقية الأكاديمية المقدمة للنشر في المجلات الدورية العربية المحكمة: دراسة تحليلية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٩، ٢٥٨-٢٩٩.
- ملحم، سامي (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط ١). عمان: دار المسيرة.
- المهدي، مجدي صلاح (٢٠٠٧). البحث العلمي التربوي بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- الموسوي، نعمان (٢٠٠٦). بناء معايير عربية لتقويم الأداء الجامعي. بحث في كتاب: «معايير تقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي»، وثائق مقدّمة إلى اجتماع الخبراء الإقليمي لوضع معايير لتقويم الأداء وتحسين الجودة في التعليم الجامعي (عمّان، ١٧-٢٠ سبتمبر ٢٠٠٦)، ص ١ - ١٠٢. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية.
- وهبة، نخلة (١٩٩٨). كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة: أسس البحث التربوي وأصوله (ط ١). بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

Aiken, L. R. (1997). **Questionnaires and inventories: Surveying opinions and assessing personality**. New York: John Willy.

Ary, D., Jacobs, L. C. & Razavieh, A. (2002). **Introduction to research in education** (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Braimoh, D. & Alade, E. B. (2005). Research and publishing in Academia: A prerequisite for assuring quality in higher education. **US-China Education Review**, 2(9), 5-13.

Bryant, F. B. & Yarnold, P. R. (1995). Principal-components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis. In: L. Grimm & P. Yarnold (Eds.), **Reading and understanding multivariate statistics** (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.

- Coklar, N. C. & Odabasi, H. F. (2009). Educational Technology Standards Scale (ETSS): A study of reliability and validity for Turkish preservice teachers. **Journal of Computing in Teacher Education**, **25**(4), 135-142.
- Creswell, J. W. (2006). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). **Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research** (3rd ed.). Boston: Pearson / Merrill Prentice Hall .
- Dukes, L. (2006). The process: Development of the revised AHEAD Program Standards and performance indicators. **Journal of Postsecondary Education and Disability**, **19**(1), 5-15.
- Elmore, P. B. & Woehlke, P. L. (1998). **Twenty years of research methods employed in American Educational Research Journal, Educational Researcher, and Review of Educational Research**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, (April 1998), San Diego, CA.
- Floyd, F. & Widaman, K. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. **Psychological Assessment**, **7**, 286-299.
- Fraenkel, J. R (2009). **How to design and evaluate research in education** (7th ed.). NY: McGraw-Hell.
- Gorsuch, R. L. (1997). Exploratory factor analysis: Its role in item analysis. **Journal of Personality Assessment**, **68**, 532-560.
- Herman, J. L. (2009, October). **Moving to the next generation of standards for science: Building on recent practices**. Los Angeles, University of California. (CRESST Report No. 762)
- Hutchinson, S. R. & Lovell, C. D. (2004). A review of methodological characteristics of research published in key journals in higher education: Implications for graduate research training. **Research in Higher Education**, **45**(4), 383-402.
- Johnson, B. (2008). **Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jöreskog, K. & Sörbom, D. (1993). **LISREL 8 user's reference guide**. Chicago, IL: Scientific Software International.

- Journal of International Society for Teacher Education (JISTE) (2010). **Publication guidelines**. Retrieved June 26, 2010, from: <http://isfte.org>.
- Journal of Personality Assessment (JPA) (2010). **Reviewer guidelines**. Retrieved June 26, 2010, from: <http://www.tandf.co.uk/journals>.
- Maceviciute, E. & Wilson, T. D. (2009, December). A Delphi investigation into the research needs in swedish librarianship. *Information research: An International Electronic Journal*, 14(4), 1-24.
- McMillan, J. H. (2007). **Classroom assessment: Principles and practice for effective standard-based education** (4th ed.). Boston: Pearson.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2002). **Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges and Departments of Education**. NW, Washington, D.C.: NCATE.
- Noddings, N. (2007). **Philosophy of education**. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Plake, B. S. (2008). Standard setters: stand up and take a stand!. **Educational Measurement: Issues and Practice**, 27(1), 3-9.
- Sozbilir, M. (2007). First steps in educational research: The views of Turkish chemistry and biology student teachers. **European Journal of Teacher Education**, 30(1), 41-61.
- Stierer, B. & Antoniou, M. (2004). Are there distinctive methodologies for pedagogic research in higher education? **Teaching in Higher Education**, 9(3), 266-285.
- Tight, M. (2004). Research into higher education: An a-theoretical community of practice? **Higher Education Research and Development**, (4), 395- 411.
- Wang, L., Pan, W. & Austin, J. T. (2003). **Standards-setting procedures in accountability research: Impacts of conceptual frameworks and mapping procedures on passing rates**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25, 2003). (ERIC Document Reproduction Service No. ED478077)
- Wiliam, D. (1996). Meanings and consequences in standard setting. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 3(3), 287-307.
- Yates, G. C. R. (2005). "How Obvious": Personal reflections on the database of educational psychology and effective teaching research. **Educational Psychology**, 25(6), 681-700.

فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح

د. عطف محمود أبوغالي

قسم الصحة النفسية
كلية التربية-جامعة الأقصى

فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح

د. عطا محمود أبوغالي

قسم الصحة النفسية
كلية التربية-جامعة الأقصى

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الصف الثاني عشر (التوجيهي) بمحافظة رفح. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة تتراوح أعمارهن ما بين ١٧-١٨ عاماً، ممن حصلن على أعلى الدرجات في مقياس قلق الامتحان، وتم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة (١٢) طالبة وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين، وقد خضعت طالبات المجموعة التجريبية إلى برنامج إرشادي سلوكي معرفي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، السلوكي المعرفي، قلق الامتحان، طالبات الثانوية العامة.

The Effectiveness of a Cognitive- Behavioral Counseling Program for Reducing Test Anxiety Among the Twelfth Female Graders in Rafah Governorate

Dr. Etaf M. Abu Ghali

Dept. of Mental Health

Faculty of Education - Al-Aqsa University

Abstract

The current study aimed at revealing the effectiveness of a cognitive-Behavioral Counseling program on reducing test anxiety among the twelfth female graders (Tawjehe) in Rafah Governorate. The sample of the study consisted of (24) female students whose age ranges from 17 to 18 years who scored the highest on test anxiety after administering the test anxiety scale .The subjects were randomly divided into two groups: the experimental group and the control one. Each group included (12) subjects and the two groups were equivalent. The experimental group subjects were subjected to Cognitive-Behavioral Counseling program. The study resulted in the following findings: There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group female students and that of the control one on test anxiety scale in favor of the twelfth female graders in the experimental group. There were statistically significant differences between the pre and post administration among experimental group subjects in favor of the post administration while there were no statistically significant differences between post and follow up measures among the experimental group subjects.

Key words: counseling program; cognitive- behavioral; test anxiety; twelfth female grader.

فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح

د. عفاف محمود أبوغالي

قسم الصحة النفسية
كلية التربية-جامعة الأقصى

المقدمة

يُعد قلق الامتحان (Test Anxiety) جانباً من جوانب القلق الذي تستثيره مواقف الامتحانات، والذي يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية خطيرة، يمر بها بعض الطلبة حيث يعانون من التوتر والضيق والارتباك الذي يترتب عليه الإخفاق الأكاديمي.

فالأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في قلق الامتحان يتجهون لإدراك وتقييم المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحانات غالباً ما يكونون متوترين، وخائفين، وعصبيين، وفي حالة إثارة انفعالية (الطيب، ١٩٩٧). وتم إدراك قلق الامتحان بوصفها مشكلة خطيرة وملحة في النصف الثاني من القرن العشرين (Sarson, 1984). إذ تنتشر في أوساط الطلبة من المراحل الابتدائية حتى المراحل الجامعية (Siepp, 1991)، وتراوح نسبة الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان على الأقل ما بين (١٦-٢٠٪)، ويزداد عددهم بالتأكيد في الامتحانات النهائية التي تحدد مصيرهم (McDonald, 2001).

ويتفق الباحثون أن قلق الامتحان يؤثر سلباً في الأداء الأكاديمي (Zeider, 1998)، إذ يشكل عاملاً أساسياً في نتائج سلبية تشتمل على ضغوطات نفسية، وعدم القدرة على التحصيل الدراسي، والفشل الأكاديمي، والشعور بعدم الأمان (Harris & Coy, 2003; Hembree, 1988). ويتكون قلق الامتحان من ثلاثة مكونات رئيسية: معرفية، وانفعالية، وسلوكية، والطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان لديهم تصورات من الناحية المعرفية، هم قلقون بشكل عام، تنقصهم الثقة بالنفس، وربما هم مشغولون بأفكار سلبية، ولديهم شك في قدراتهم الأكاديمية والكفاءة العقلية (Sarason & Sarason, 1990).

ويلخص باوتن وتوسي (Boution & Tosi, 1983) المشار إليه في (فرح، عتوم والعلي، ١٩٩٣) نتائج عدد من الدراسات في هذا المجال بالإشارة إلى أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الاختبار يقضون كثيراً من وقتهم قبل الامتحان وخلالهم وهم: ١-منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين. ٢- يفكرون في البدائل التي

يمكن اللجوء إليها في حالة فشلهم في الاختبار. ٣- تتنبأهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاءة، ٤- يتوقعون العقاب، وفقدان الاحترام والتقدير، ٥- تتنبأهم ردود فعل، واضطرابات فسيولوجية مختلفة. وينتج عن هذا كله نوبات من الاضطراب أو الهيجان الانفعالي الأمر الذي يعوق التركيز، والانتباه لمهمة الإجابة عن أسئلة الامتحان ومن ثم بالتالي إلى ضعف الأداء.

وفي هذا الاتجاه يرى ماينر وجولد (Minor & Gold, 1985) أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما: المكون المعرفي أو الانزعاج (Worry) والمكون الانفعالي أو الانفعالية (Emotionality).

ويتضمن قلق الامتحان بشكل واسع الاستشارة الفسيولوجية العالية، وغالباً ما ترجع إلى أنها استشارة انفعالية يصاحبها الفرع، والانزعاج، وتوقعات الفشل الذريع. ويسهم قلق الامتحان الزائد غالباً في إضعاف الأداء في الامتحان (Hembree, 1988).

واهتمت كثير من الدراسات بفحص قلق الامتحان وعلاقته بالعديد من المتغيرات، وقد أشارت إلى الآثار السلبية الناتجة عن قلق الامتحان، والمتمثلة في ضعف الأداء الأكاديمي، وانخفاض الدافعية فمنها: دراسة بتوين وآخرين (Putwain; Connors & Symes, 2010)، وعليمات وهواش (٢٠٠٦)، وشابيل وآخرين (Chapel; Blanding; Silverstein; Takahashi; Newman; Gubi & McCann, 2005)، وهانكوك (Hancock, 2001)، وزيدنر (Zeidner, 2001) والكريديس (٢٠٠٠) وأبو مصطفى (١٩٩٨).

ويعدّ قلق الامتحان متغيراً من المتغيرات التي تؤثر في تحصيل الطلبة ودافعيتهم، بيد أنه لا بُدّ للطلبة من التعرض لمواقف تقويمية تحدد من خلال نتائجها قرارات مهمة في حياتهم ومستقبلهم المهني كالاتحاق بالجامعة، واختيار التخصص. وتؤدي الامتحانات دوراً مهماً في حياة الطلاب؛ وهي أحد أساليب التقويم الضرورية إلا أنه قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقة. ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة، نظراً لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعدّ مشكلة حقيقية لكثير من الطلاب وأسرهم أيضاً، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال بالاهتمام بدراسة قلق الامتحان (زهران، ٢٠٠٠).

وإذا كان قلق الامتحان يسبب كل هذا التوتر في مختلف المراحل الدراسية، فإن طلبة الثانوية العامة، ربما ينالون النصيب الأكبر من الخوف أو الانزعاج حيث تنبع أهمية امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) كونه تنويعاً للمرحلة الدراسية، ويكتسب الامتحان أهمية اجتماعية، وتربوية قصوى، إذ تُبنى على أساس نتائجه قرارات مهمة كونه المعيار الوحيد في القبول في

مؤسسات التعليم العالي والالتحاق بكليات معينة.

ويعانى المجتمع الفلسطيني من الضغوط والصدمات، وخاصة الطلبة الذين يعيشون جواً يسوده التوتر والقلق، لذا فهو بحاجة ماسة إلى البرامج الإرشادية النفسية، التي تساعد على الحد من المشاكل التي تواجهه، وتركز معظم الدراسات على الجانب النظري في تشخيص الاضطرابات النفسية، دون الاهتمام بالجوانب التطبيقية المستندة على أسس علمية في آلية مواجهة المشكلات والتعامل مع الضغوط، وتشكل الامتحانات لطلبة الثانوية العامة مواقف ضاغطة يصاحبها حالات من المرض، والخوف، والتوتر الشديد؛ الذي ينعكس على الأسرة، ولاسيما لدى الطالبات إذ يصل الأمر إلى التغيب عن بعض الامتحانات؛ لذا فإن ثمة حاجة لتقديم البرامج الإرشادية لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم، وكيفية التعامل مع قلق الامتحان، وقد راعت الباحثة في هذا البرنامج أن يكون واقعياً متضمناً جميع الجوانب المختلفة المتعلقة بالطلبة: النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية التحصيلية. ونظراً لهذا الأثر السلبي لقلق الامتحان في التحصيل الدراسي ظهرت جهود ومحاولات مختلفة لتصميم، وتنفيذ برامج إرشادية، وعلاجية تعتمد على نظريات الإرشاد المختلفة لمساعدة الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان.

فقد هدفت دراسة فرح (١٩٩٧) إلى الكشف عن فاعلية استخدام المواد المكتوبة، أو ما يُعرف باستراتيجية العلاج بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في الأردن، وتكونت العينة من (٥٥) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث دليلاً لعلاج قلق الامتحان، قد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. كما هدفت دراسة صالح (١٩٩٧) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض قلق الامتحان، وتحسين مستوى الأداء الدراسي في امتحان آخر العام، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من الباقيين لإعادة في الثانوية العامة في مصر، قُسموا على أربع مجموعات تجريبية، وتم جمع المعلومات باستخدام قائمة قلق الاختبار. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح الإرشاد الجمعي المباشر.

كما قام الزراد (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية الاتجاه السلوكي في علاج حالات قلق الامتحان لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية بمدينة بنغازي في ليبيا. وتألفت عينة الدراسة من (٢٨) طالبة من طالبات القسم العلمي والأدبي بلغ متوسط أعمارهن (٢، ١٧ سنة) وتم تقسيم العينة إلى: مجموعتين متجانستين؛ المجموعة الأولى: التجريبية، وهي التي خضعت لجلسات العلاج المعرفي السلوكي والتدريب على أساليب

تأكيد الذات والاسترخاء لمدة ثلاثة أشهر قبل الامتحانات النهائية بواقع جلستين إلى ثلاث جلسات مدة الجلسة (٩٠) دقيقة. والمجموعة الثانية: هي المجموعة الضابطة. واتضح من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الغامدى (١٩٩٨) إلى التحقق من فاعلية البرنامج العلاجي الجمعي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من جامعة الملك سعود يُعاني من قلق الاختبار، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العمر، والتحصيل الدراسي، ودرجة القلق (الانزعاج والانفعالية والدرجة الكلية)، ودرجة الأفكار اللاعقلانية، إحداهما: ضابطة، والأخرى تجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات قلق الاختبار؛ (الانزعاج، والانفعالية، والدرجة الكلية) بين نتائج المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كما أوضحت دراسة زهران (١٩٩٩) مدى فاعلية برنامج الإرشاد المصغر في التعامل مع مشكلتي قلق الدراسة، وقلق الاختبار بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الإعدادي في القاهرة، وتم تطبيق مقياس قلق الدراسة، ومقياس قلق الامتحان علي أفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة علي مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح القياس البعدي مما يؤكد فاعلية البرنامج.

كما هدفت دراسة عبد الظاهر (٢٠٠٥) التعرف على نمطي التعامل الإيجابي/السلبى مع قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً وطالبة ممن تراوحت أعمارهم بين (١٧-٢٢) عاماً من طلبة كلية التربية بقنا في مصر. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في نمط التعامل الإيجابي لصالح الذكور؛ أي أن الذكور أكثر تعاملاً إيجابياً من الإناث، وأن الإناث أكثر قلقاً من الذكور في قلق الامتحان، في حين لا توجد فروق في قلق الامتحان تُعزى لمتغيرات التخصص، أو السنة الدراسية. كما قام الباحث بمقابلة إكلينيكية طليقة على حالتين من الطالبات، وتم تحليلها وتفسيرها في ضوء الطريقة الكلية وفق نظرية التحليل النفسي.

كما قام أبو عزب (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلي التعرف علي مدى فاعلية برنامج إرشادى مقترح لخفض قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة بفرعيها: الأدبي والعلمي، ثم اختير من هذه العينة أكثر الطلاب الذين سجلوا أعلى درجات على مقياس قلق

الامتحان إذ تم اختيار (٣٠) طالباً، توزعوا على مجموعتين، وقد تكونت المجموعة التجريبية من (١٥) طالباً، والمجموعة الضابطة من (١٥) طالباً، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، وتم استخدام عدة أساليب إرشادية منها: المحاضرات، ولعب الدور، والاسترخاء. وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الامتحان انخفض لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة صوالحة وعسفا (٢٠٠٨) إلى تقصي فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من طالبات الصف السادس في مبحث الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات مدارس وكالة الغوث الدولية في مدينة إربد في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية استخدام إجراءات التعزيز المادي واللفظي في خفض قلق الاختبار.

كذلك اهتمت الدراسات الأجنبية بالبرامج الإرشادية المتعلقة بقلق الامتحان منها: دراسة باس وآخرين (Bass, Burroughs, Gallion & Hodel, 2002) التي هدفت التعرف إلى طرق خفض قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الفصول: السابع والثامن والتاسع في ثلاث مدارس متوسطة وأخرى عليا في منطقة ريفية في ميدوسترن في الولايات المتحدة، وتم التأكد من قلق الامتحان من خلال ملاحظات المعلمين للطلبة أثناء تقديم الامتحان. وقد أظهرت نتائج الدراسة ضرورة تحسين مهارات المذاكرة، واستراتيجيات تقديم الامتحان، وأسلوب حل المشكلة، والاسترخاء بوصفها أساليب لخفض قلق الامتحان.

أما دراسة إرجين (Ergene, 2003) فقد هدفت إلى تحليل نتائج دراسات تناولت برامج خفض قلق الامتحان، واعتمد التحليل على نتائج (٥٦) دراسة بلغ عدد أفراد عينتها (٢،٤٨٢) وبينت النتائج أن العلاج كان ناجحاً ومناسباً للعملاء، وأن العلاج الأكثر فاعلية الذي يضم مهارات تتركز على المجالين السلوكي والمعرفي.

كما هدفت دراسة ايجبشكو وأبودو (Egbockuku & Obodo, 2005) إلى الكشف عن فاعلية أسلوب تقليل الحساسية التدريجي في خفض قلق الامتحان لدى مجموعة من ذوي قلق الامتحان المرتفع من المراهقين في مدارس نيجيريا. بالإضافة إلى فحص ثلاثة متغيرات مستقلة تمت دراستها خلال التجربة هي: مستوى القياس القبلي لقلق الامتحان، والجنس، ومركز الضبط. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية أسلوب تقليل الحساسية التدريجي في خفض قلق الامتحان، في حين لم يوجد تأثير لمتغير الجنس في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة.

كما أجرى تاتوم وآخرون (Tatum, Lundervold & Ament, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة الأمريكيين

من أصل قوقازي وأفريقي، ممن سجلوا درجات عالية على مقياس قلق الامتحان المختصر ومقياس الانزعاج الذاتي للقلق. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً منهم (١٠) مجموعة تجريبية و(١٠) مجموعة ضابطة. واستخدم الباحثون مهارات التدريب السلوكي منها: الاسترخاء، والتعليمات المباشرة، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والتشكيل، والمديح. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام ميلر وآخرون (Miller, Morton, Driscoll & Davis, 2006) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج إرشادي لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في شرق ولاية تينيسي بأمريكا. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً، ممن تم تصنيفهم بأنهم يعانون من قلق الامتحان وشمل البرنامج أساليب عديدة منها: الاسترخاء، والتنفس العميق، والتفريغ، وسلسلة من المقترحات الإيجابية لمواقف التعلم والمراجعة، والامتحان والدراسة باستخدام أسلوب اختبارات التقييم الشاملة التي تم تدريب التلاميذ عليها قبل المعالجة. وقد بينت نتائج الدراسة فاعلية الجلسات الإرشادية.

كما هدفت دراسة أورباش وآخرين (Orbach, Lindsay & Grey, 2007) إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفي سلوكي عبر شبكة الإنترنت في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) من طلبة الجامعات في المملكة المتحدة. وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً كبيراً في خفض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت العلاج المعرفي السلوكي عبر الإنترنت قبل تطبيق البرنامج وبعده، ومقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام يهاف وكوهين (Yahav & Cohen, 2008) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية العلاج السلوكي المعرفي، والتغذية البيولوجية المرتدة للتعامل مع قلق الحالة، وقلق الامتحان، والمشكلات السلوكية، والعداء، وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المراهقين من العرب، واليهود في إسرائيل. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الحالة، وقلق الامتحان والمشكلات السلوكية وتحسن في تقدير الذات ما عدا العداء لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأن العلاج السلوكي المعرفي أثر في المراهقين من العرب أكثر.

وأجرى ويمز وآخرون (Weems, Taylor, Costa, Marks, Romano, Verrett & Brown, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التدخل للحد من قلق الامتحان لدى أوساط الشباب من الأقليات الإثنية. وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) من طلبة الصف التاسع في مدينة نيو أورليانز في الولايات المتحدة الأمريكية التي تعرضت لإعصار كاترينا. وشملت

الدراسة (٣٠) طالباً ممن لديهم درجات مرتفعة لقلق الامتحان بعد الإعصار، و تم تطبيق برنامج سلوكي كالتدريب على الاسترخاء، والتعرض التدريجي للمثيرات المحفزة للقلق. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثيراً كبيراً للبرنامج في خفض قلق الامتحان، وتحسناً في الأداء الأكاديمي، وانخفاضاً في أعراض ما بعد الصدمة.

كما قام ستويل وبينيت (Stowell & Bennett, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير أداء الامتحان على شبكة الإنترنت في خفض قلق الامتحان. وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً من قسم علم النفس في الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين لديهم مستويات عالية في قلق الامتحان في الفصول الدراسية، قد انخفض قلق الامتحان لديهم عندما تقدموا للامتحانات عبر الإنترنت، كما بينت نتائج الدراسة أن العلاقة بين قلق الامتحان و أداء الامتحان كان أضعف على شبكة الانترنت مقارنة بالفصول الدراسية.

نستنتج من الدراسات السابقة جدوى وفاعلية البرامج الإرشادية في خفض قلق الامتحان لدى عينات عمرية متباينة ومرحلة دراسية مختلفة، كما لاحظت الباحثة تنوع البرامج الإرشادية المستخدمة منها: العلاج العقلائي الانفعالي، والعلاج بالقراءة، والعلاج المتمركز حول العميل، وأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية، وتحسين مهارات المذاكرة، والإرشاد السلوكي وما يحتوي من فنيات الاسترخاء والتحصين التدريجي؛ في حين اهتمت الدراسات الأجنبية بالعلاج المعرفي السلوكي، وهذا ما اعتمدت عليه الباحثة في الدراسة الحالية.

العلاج السلوكي المعرفي Cognitive Behavior Therapy

يرى كيندال (kendall, 1993) أن الطرق المعرفية السلوكية هي محاولة دمج تهدف إلى تحديد التأثيرات الإيجابية للنظرية السلوكية مع النظرية المعرفية لإحداث تغيير علاجي. ويعّد العلاج السلوكي المعرفي اتجاهاً علاجياً حديثاً نسبياً، يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة، والعلاج السلوكي بما يتضمنه من فنيات، ويهدف إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد؛ إذ يتعامل معها معرفياً، وانفعالياً، وسلوكياً؛ بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي، أو المنظور الانفعالي، أو السلوكي (محمد، ٢٠٠٠).

فالافتراض الأساسي للعلاج السلوكي المعرفي هو: أن المعارف تؤثر في العواطف والسلوك؛ فالفرد يستجيب للتمثيلات المعرفية للأحداث أكثر من استجابته للأحداث نفسها، وأن الفرد لديه القدرة على التخلص من سوء التكيف المعرفي، الذي يؤدي بدوره إلى سوء التكيف بصفة عامة، وتنتج عنه سلوكيات انهازمية، فمن خلال استراتيجيات هذا العلاج المختلفة

يمكن إكسابه مهارات تعديل السلوك، وتوليد أفكار إيجابية، وبناء الثقة بالكفاءة الذاتية، والتخلص من الأفكار اللاعقلانية والاتجاهات المختلة وظيفياً والاتجاهات الانهزامية، ومن ثم يشعر بالتكيف النفسي (إبراهيم، ١٩٩٧). وتتضمن برامج الإرشاد السلوكي المعرفي العديد من الفنيات السلوكية المعرفية. واستخدمت الباحثة في الدراسة الحالية عدة فنيات تستعرضها باختصار فيما يلي:

تقليل الحساسية التدريجي (التحصين التدريجي: Systematic desensitization)

ويقصد به التخلص التدريجي من ارتباط السلوك المضطرب بشيء أو حادث معين، ويتم ذلك بتحديد وتعرض المسترشد بتكرار متدرج لهذه المثيرات؛ وهو في حالة الاسترخاء حتى لا تنتج الاستجابة المضطربة ثم يستمر التعرض للمثيرات المتدرجة في الشدة حتى يتم الوصول إلى عدم استثارته للاستجابة المضطربة (الداهري، ٢٠٠٥). وتم استخدام هذه الفنية في الدراسة الحالية بعد أن تم تدريب الطالبات على الاسترخاء، وإعداد مدرج القلق.

الاسترخاء: Relaxation

يعرف علمياً بأنه: توقف كامل لكل الانقباضات، والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر. وقد ابتكر "جيكبسون Jacobson" أسلوب الاسترخاء التصاعدي موضحاً فوائد علاجية ملموسة بين من يعانون من القلق. وقد استطاع "ولبي" أن يطور هذا الأسلوب من خلال نظريته في الكف المتبادل، موضحاً أن الاسترخاء يعدّ من العوامل الكامنة للقلق، فلا يمكن للشخص أن يكون مسترخياً وقلقاً في الوقت نفسه. وتعدّ الأساليب الحديثة في الاسترخاء من أشهر أساليب العلاج السلوكي ويحتاج إجراؤه إلى تدريب منظم (إبراهيم، ١٩٨٨). وقد قامت الباحثة بتدريب طالبات المجموعة التجريبية على الاسترخاء داخل الجلسات كما شجعت الطالبات على التدريب على الاسترخاء من خلال الواجبات المنزلية.

النمذجة: Modeling

تُعد النمذجة جزءاً أساسياً ضمن برامج كثيرة لتعديل السلوك؛ وهي تستند إلى افتراض مؤداه أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وتعرضه بصورة منتظمة للنماذج، ويعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء العمل نفسه؛ الذي يقوم به النموذج (مليكة، ١٩٩٤). وتقوم طريقة استخدام النماذج السلوكية أو النمذجة على إتاحة نموذج مباشر أو ضمني (تخيلي) للمسترشد، ويكون الهدف توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمسترشد، بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه وإكسابه سلوكاً جديداً، أو زيادة سلوك موجود لديه أو نقصانه (الشناوي، ١٩٩٦). ولقد استخدمت الباحثة هذه الفنية كأسلوب تعليمي إذ يقوم النموذج بأداء السلوك المرغوب

فيه بطريقة صحيحة، منها: عادات الاستذكار الجيد، ومهارات إدارة الوقت وتنظيمه، والاستعداد للامتحانات.

التعزيز: Reinforcement

يعدّ التعزيز أسلوباً في العلاج السلوكي يقدم في كل مرة، يؤدي فيها السلوك المرغوب فيه؛ أي الإثابة تعتمد على السلوك المشروط بأدائه (عبد الحميد و كفاي، ١٩٩٠). واستخدمت الباحثة التعزيز المادي، والمعنوي خلال البرنامج، وكذلك الشناء والشكر لأفراد المجموعة التجريبية على مواظبتهم والتزامهم بالحضور.

التعليم الذاتي: Self-Instruction

يعدّ التدريب على التعليم الذاتي من الفنيات المهمة التي يتضمنها اتجاه (ميتشنوم) وهي تتضمن التعرف على الأفكار والتعبيرات الذاتية السلبية المرتبطة بالضغط التي تسبب الضيق والكدر والمشقة للفرد ومساعدة العميل على تعديل التعبيرات الذاتية السلبية لديه واستبدالها بتعبيرات ذاتية إيجابية وهكذا من خلال التدريب على التعليم الذاتي يتعلم العميل أن ما يعانيه من قلق وضغوط هو نتيجة سوء تفسيره وتأويله للمواقف التي يتعرض إليها، وأيضاً نتيجة لأحداث ذات السلبية لديه (الحوار الداخلي السلبي) ومن ثمّ لا بُدّ من ضرورة استبدالها بأحداث ذات إيجابية ومنطقية (حسين وحسين، ٢٠٠٦).

ويذكر كوري (Corey, 1996) أن ميتشنوم (Meichenbaum) قد ركز على التعليمات الذاتية في مساعدة المسترشدين ليكونوا أكثر وعياً بالحوار الذاتي، وتتضمن العملية العلاجية تدريب المسترشدين على تعديل التعليمات الذاتية لديهم ليستطيعوا التأقلم بشكل أكثر فاعلية مع المشكلات التي يواجهونها، والتركيز على اكتساب مهارات عملية مع المشكلات؛ كالسلوك العدواني، والسلوك المندفع، والخوف من الامتحانات، والخوف من الحديث أمام الجمهور. ولقد استخدمت الباحثة هذه الفنية وشجعت الطالبات على تعديل الحوار الذاتي الداخلي واستبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية مع مقارنة اختلاف مشاعرهن وسلوكهن في كلا الموقفين.

التدريب على أسلوب حل المشكلة: Problem Solving Training

اقترح دزريلا وجولدفريد (D'Zurilla & Goldfried, 1971) نموذجاً من خمس مراحل لاستخدامه في تعديل السلوك؛ وهي التوجه نحو المشكلة، وتحديد المشكلة وصياغتها، وإنتاج الحلول البديلة، واتخاذ القرار، والتحقق من الحل الذي تم اختياره. (الشناوي، ١٩٩٦). وهذا الأسلوب له فوائد كثيرة: منها مساعدة الفرد على إدراك مشكلته، ثم تشجيعه على التركيز على تقديم الحلول الممكنة المتنوعة لحل المشكلة وتقييمها (Southam)

(Gerow, Henin, Chu, Marrs & Kendall, 1997 -). ولقد قامت الباحثة بتدريب المجموعة التجريبية على خطوات هذه الفنية من خلال نماذج لمواقف ومشكلات وكيفية مواجهتها في الحاضر والمستقبل.

الواجب المنزلي: Assignment

تلك الأنشطة والخبرات التي كانت تكلف بها الباحثة طالبات المجموعة التدريبية للقيام بها، ويتم تحديد الواجب المنزلي في نهاية الجلسات، ثم تقوم بمراجعتها في الجلسة التالية، وتقوم بتشجيع الطالبات على أداء الواجب المنزلي. وقد راعت الباحثة أن يكون الواجب المنزلي منسجماً مع طبيعة الجلسات وأهدافها.

مشكلة الدراسة

تزداد حدة القلق غالباً بين طلبة الثانوية العامة الذين يدركون أن مستقبلهم ومصيرهم مرهون بالنجاح والفشل في هذا الامتحان إذ إن نتيجة هذا الامتحان هي التي تقرر دخولهم الجامعة أو لا والكلية ونوعية التخصص الذي يحدد بناءً على درجاتهم ومعدلاتهم. وما يضيف حالة القلق الاهتمام الزائد والمفرط من الوالدين وبعض المعلمين والأقارب خلال تعاملهم مع طلبة الثانوية العامة. وقد لمست الباحثة عمق المشكلة وحجمها من خلال متابعة طالبات قسم الإرشاد النفسي في الجامعة في أثناء تدريبهن الميداني في المدارس وما تعانيه الطالبات من الخوف، والتوتر الذي ينتابهن قبل وفي أثناء الامتحانات والذي اتضح من خلال استفساراتهن حول قلق الامتحان في حصص التوجيه الجمعي، فضلاً عن كثرة الحالات المرضية التي يتعرض إليها الطلبة خلال تقديم امتحانات الثانوية العامة ليصل الحد إلى تغييبهم عن بعض المباحث خلال الامتحانات. ومن هنا كانت الحاجة ضرورية إلى تصميم برنامج علاجي سلوكي معرفي للتخفيف من حدة قلق الامتحان لدى طالبات الثانوية العامة، وذلك من خلال فنيات تناسب طبيعة المشكلة، وعينة الدراسة استناداً إلى الإطار النظري للدراسة وكذلك الدراسات السابقة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات القسم العلمي في الصف الثاني عشر في محافظة رفح اللواتي تم تعريضهن إلى برنامج إرشادي تم إعداده خصيصاً للتعرف على أثر هذا البرنامج في تحقيق الهدف، وللكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بفترة زمنية في خفض حدة قلق الامتحان.

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس قلق الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيقه لصالح التطبيق البعدي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان في القياسين: البعدي والتبقي.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الحاجة إلى توفير برامج علاجية فعالة، والتي يمكن استخدامها من قبل المرشدين والأخصائيين النفسيين العاملين في مجال التربية والتعليم، إذ سعت الدراسة الحالية إلى وضع برنامج إرشادي يستند على النظرية السلوكية المعرفية، وذلك من خلال إكسابهن العديد من المهارات والاستراتيجيات الإيجابية لمساعدة مجموعة من الطالبات لخفض قلق الامتحان لديهن. كما جاءت الدراسة لتوجيه أنظار المهتمين إلى كيفية التعامل مع ظاهرة نفسية خطيرة تهدد مستقبل الطلبة الأكاديمي بأسس علمية تطبيقية إذ لم تحظ الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع القلق بالاهتمام الكافي في البرامج الإرشادية في البيئة الفلسطينية. لذا جاءت الدراسة الحالية لسد النقص في هذا المجال، كما جاءت استجابة لتوصيات ونداءات العاملين في الميدان، والحاجة لبناء برامج إرشادية؛ تهدف إلى الحد من مشكلات الطلبة، وتخفيف معاناتهم، وتحسين العملية التعليمية.

محددات الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بطبيعة العينة المستخدمة، وبالتصميم التجريبي على أساس أن المتغير المستقل يتمثل في البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي، الذي تسعى الدراسة لمعرفة فاعليته في خفض قلق الامتحان كمتغير تابع، كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة، وهي مقياس الاتجاه نحو الامتحان، والمعروف بقلق الامتحان إعداد: اسيلبرجر وعبدالحافظ (١٩٨٤)، والبرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي من إعداد الباحثة، وبالعينة المستخدمة التي تتكون من

(٢٤) طالبة ممن تراوحت أعمارهن ما بين (١٧-١٨) عاماً، بواقع (١٢) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، و(١٢) تمثل المجموعة الضابطة، وبالحدود المكانية حيث تم تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة بمدرسة القدس الثانوية برفح، ثم بالحدود الزمانية حيث تم تطبيق البرنامج في الفترة الزمنية من ٩/٢٠ وحتى ١١/٢٠ للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م.

مصطلحات الدراسة

البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي Cognitive Behavioral Counseling Program: هو برنامج يقوم على أسس علمية، يتضمن مجموعة من الأنشطة، والخبرات المخططة والمنظمة، والمحددة زمنياً بهدف خفض قلق الامتحان لدى عينة من الطالبات باستخدام بعض الفنيات المعرفية كالتحكم الذاتي، وأسلوب حل المشكلة، والفنيات السلوكية كالاسترخاء، والتحصين التدريجي، والنمذجة، والتعزيز.

قلق الامتحان Test Anxiety: حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر بها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار، أو تخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية له لتوقعات الآخرين منه، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية في العمليات العقلية كالانتباه، والتذكر، والتركيز، والتفكير (أبو زينة وزغل، ١٩٨٤).

وتعرف الباحثة قلق الامتحان إجرائياً أنه: "مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات علي مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة الحالية".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في ضوء أهدافها على استخدام المنهج التجريبي الذي يعتمد على مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية، والأخرى: ضابطة وفقاً لما يلي، المجموعة التجريبية: وهى التي طُبّق عليها مقياس قلق الامتحان قبلياً، ثم التعرض للمتغير التجريبي، وهو برنامج إرشادي سلوكي معرفي لخفض قلق الامتحان، ثم تم تطبيق مقياس قلق الامتحان بعدياً ثم طُبّق مقياس قلق الامتحان مرة أخرى بعد شهر كاختبار تتبعي. والمجموعة الضابطة: المجموعة التي طُبّق عليها مقياس قلق الامتحان كاختبار قبلي ولم تتعرض للمتغير التجريبي، ثم أعيد مقياس قلق الامتحان كاختبار بعدى. وتكونت مجموعة الدراسة من (٢٤) طالبة من طالبات الثانوية العامة القسم العلمي في مدرسة القدس الثانوية بمحافظة رفح، وقد اختيرت مجموعة الدراسة ممن حصلن على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان، وقد تم تقسيمها إلى

مجموعتين متكافئتين في متغيرات التطبيق القبلي لمقياس قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة الفلسطينية (إعداد: أبو مصطفى، ٢٠٠٠).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني عشر (التوجيهي) في القسم العلمي في مدرسة القدس الثانوية برفح للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ م والبالغ عددهن (١٥٣) طالبة واللواتي تتراوح أعمارهن ما بين (١٧-١٨) عاماً.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بعد تطبيق مقياس قلق الامتحان على جميع أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثم حصر الطالبات اللاتي حصلن على درجات في الربع الأعلى على المقياس، بحيث تكون درجاتهن (٦٠) درجة فما فوق، بالإضافة إلى موافقتهن المبدئية على المشاركة في البرنامج الإرشادي رغبة منهن التخلص من قلق الامتحان، وقد بلغ عددهن (٢٤) طالبة ممن انطبقت عليهن الشروط السابقة، وتم توزيع هذه العينة توزيعاً عشوائياً باستخدام الأرقام العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بلغ عدد كل منهما (١٢) طالبة. وتم التحقق من تجانس المجموعتين من حيث القياس القبلي لمقياس قلق الامتحان، والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والتحصيل الدراسي كما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
نتائج اختبار مان ويتنى للمجموعتين التجريبية والضابطة في
متغيرات الضبط التجريبي

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي لمقياس قلق الامتحان	التجريبية	١٢	١٤,١٧	١٧٠,٠٠	٥٢,٠٠	١,١٦٠	٠,٢٦٦ غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٢	١٠,٨٣	١٣٠,٠٠			
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	التجريبية	١٢	١٣,٤٦	١٦١,٥٠	٦٠,٥٠٠	٠,٦٦٧	٠,٥١٤ غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٢	١١,٥٤	١٣٨,٥٠			
التحصيل الدراسي	التجريبية	١٢	١١,٩٦	١٤٣,٥٠	٦٥,٥٠٠	٠,٣٧٦	٠,٧١٣ غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٢	١٣,٠٤	١٥٦,٥٠			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية، بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي للأسرة الفلسطينية، والتحصيل الدراسي، وهذا يدل على تكافؤ

المجموعتين في هذه المتغيرات.

أدوات الدراسة

١- مقياس الاتجاه نحو الامتحان: الذي أعده بالأصل اسبيلبرجر (Spiebrger) وآخرون والمعروف بمقياس قلق الامتحان؛ والذي أعدته بالعربية عبد الحافظ (١٩٨٤) وقام أبو مصطفى (١٩٩٨) بالتأكد من ثبات المقياس على البيئة الفلسطينية وذلك عن طريق إعادة الاختبار، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٤)، وهذا يدل على معامل ثبات عال. كما قام أيضاً بالتأكد من صدق المقياس، وذلك عن طريق التناسق الداخلي، وكان معامل الارتباط (٠,٦٧)، على بعدى القلق والانفعالية، بينما كانت باقي عبارات المقياس (٠,٦٨)، وهي دالة إحصائياً. كما قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكان معامل الثبات (٠,٨٥)، بينما معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (٠,٦٣٣)، ومعامل سبيرمان- براون المعدلة (٠,٧٧٥) مما يدل على أن المقياس على ثبات عال.

٢- البرنامج الإرشادي

يعتمد البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية على النظرية السلوكية المعرفية، ويتكون من ست عشرة جلسة تم تنفيذها بحيث تتناسب مع طبيعة العينة، وخصائصها، وطبيعة المشكلة، وتم تنظيم الجلسات بشكل منطقي ومتسلسل. وقامت الباحثة بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس، والإرشاد النفسي، وذلك للتحقق من صدق محتوى البرنامج، وتم أخذ بعض الملاحظات بعين الاعتبار وتعديلها، ومن ثم إعداد البرنامج بشكله النهائي وقد تم تنفيذه على مدى (٨) أسابيع على أن تعقد بواقع جلستين أسبوعياً، واستغرق الزمن المحدد لكل جلسة من (٥٠-٦٠) دقيقة وتم تطبيق البرنامج في مكتبة المدرسة، وتكون فريق العمل من الباحثة والمرشدة التربوية في المدرسة. وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج.

الجلسة الأولى: التعارف: هدفت هذه الجلسة إلى إقامة علاقة تفاعلية بين الباحثة، وأفراد المجموعة الإرشادية، وبين أفراد المجموعة أنفسهم، كذلك إتاحة الفرصة لتحقيق درجة من الألفة والمشاركة والتعاون بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية. كما تم التعريف بالبرنامج وأهدافه ومحتوى جلساته وزمانه ومكانه. إضافة إلى الفائدة التي تعود على الطالبات من البرنامج، كما تم تقديم أهم الإجراءات، والقواعد الأساسية المتبعة في الجلسات، إضافة إلى توقعات الطالبات المشاركات من البرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت إلى التعريف بمفهوم قلق الامتحان وأعراضه النفسية، والجسمية،

والعقلية، وتأثيره في العمليات العقلية كالذاكرة، والتركيز. وما تعانيه الطالبات من ظاهرة فراغ العقل في أثناء تقديم الامتحان، وعرضت الطالبات خبراتهن الشخصية وما يتناهن من التوتر، والخوف، والارتباك قبل الامتحان وفي أثناءه. وأتاحت الباحثة المجال أمام الطالبات للتعبير عما بداخلهن من أفكار ومشاعر في حالة الخوف من الامتحان.

الجلسة الثالثة والرابعة: هدفنا إلى تعريف الطالبات بمصادر قلق الامتحان، ومنها: الطالبات أنفسهن، والوالدان، والمعلمون، والأقران. وعرضت إحدى الطالبات نموذجاً لموقف قلق في أثناء تأدية الامتحان والأفكار السلبية التي تراودها والحديث الداخلي الذي يدور داخلها وكيف يضيع الوقت وما تشعر به من الخوف، والتوتر، والأعصاب المشدودة، وخبرات تعرضت لها من المحيطين بها أدخلت في نفسها القلق من الامتحانات ويدور مضمونها حول التوقعات العالية من الوالدين والرغبة في منافسة الآخرين للحصول على أعلى الدرجات. وأتاحت الباحثة الفرصة للطالبات للتنفيس الانفعالي عما بداخلهن من مشاعر ومواقف فشعرت الطالبات بالراحة.

الجلسة الخامسة والسادسة: هدفنا إلى تعريف الطالبات بالعوامل المسببة لقلق الامتحان، ومنها: مشكلات عدم الاستعداد الجيد للامتحان، وسوء إدارة الوقت، وعادات الاستذكار. كما هدفنا إلى توعية وتدريب الطالبات علي بعض مهارات، واستراتيجيات تطبيق الامتحان، مثل: (مهارة المراجعة ومهارة الاستعداد للامتحان). وتم عرض (نموذج عملي موضح فيه كيفية إدارة الوقت) ثم ناقشت الباحثة الطالبات في كيفية إعداد جدول يومي، وجدول أسبوعي للمذاكرة وتنظيم الواجبات المنزلية. ثم قامت الباحثة بإعطاء الطالبات واجباً منزلياً «إعداد جدول لتنظيم الوقت» يتم من خلاله تحديد الأولويات العاجلة والمهمة. ثم قامت الباحثة بتوزيع نشرات تربوية حول عادات الاستذكار الجيد، وإدارة الوقت، والاستعداد الجيد للامتحان، وكيفية التعامل مع ورقة الإجابة في أثناء الامتحان.

الجلسة السابعة والثامنة: هدفنا إلى تقديم مفهوم الحوار الذاتي فإنه عندما يحدث لنا موقف نجري حديثاً بيننا وبين أنفسنا، وتظهر علينا مشاعر بسبب حديثنا الذي يتضمن تفكيرنا، ويؤثر في سلوكنا فهناك علاقة بين التلقينات الموجهة للذات، والحالة المزاجية للشخص، وأفكار ومعارف الفرد مرتبطة باضطراباته النفسية. وقدمت الباحثة نموذجاً لموقف قلق الامتحان وما يدور من الحديث السلبي، وما يصاحبه من مشاعر، وإشارات جسمية موضحة أن هناك أفكاراً انهازمية تقتحم عقلك، مثل: «الامتحانات ستكون صعبة جداً هذا العام.. أنا سأكون أقل من زملائي.. أنا فهمي بطيء وقدرتي على التفكير ليست مثل بقية زملائي.. أسرتي سوف تلومني على تقصيري.. حين تظهر النتيجة سينظر إلي الجميع باحتقار».

وحثت الباحثة الطالبات على ضرورة التعود على وقف ممارسة التفكير السلبي واستبدالها بالتفكير الإيجابي كأن تقول: «لقد أدت ما في استطاعتي وذاكرت بشكل جيد وسيكون أدائي جيداً في الامتحان .. هذا ليس أول امتحان ولا آخره .. دائماً هناك فرصة للتعويض». ثم قدمت إحدى الطالبات نموذجاً للأفكار التي تراودها في أثناء تقديم الامتحان والتي تعبر عن الحوار السلبي الذاتي، وناقشت الطالبات ما تعرضه زميلتهن وكيف أدى بها الأمر إلى عدم التركيز والنسيان والتوتر وضياح الوقت؛ وطلبت الباحثة من الطالبات إعداد واجب منزلي عبارة عن موقف مررت به قبل أو في أثناء أو بعد الامتحان، ما الأفكار التي تراودك؟ وما المشاعر والانفعالات والإشارات الجسمية المصاحبة لها؟.

الجلسة التاسعة: هدفت إلى إكساب الطالبات مهارات التدريب على تمارين الاسترخاء للتخفيف من آثار قلق الامتحان، ووضحت الباحثة إجراءات التدريب على الاسترخاء: غلق العينين ونفس عميق (شهيق وزفير) مع عدم التفكير بشيء، ثم طلبت شد بعض العضلات في الجسم ثم إرخائها، وهكذا مع بقية أجزاء الجسم خطوة خطوة مع ملاحظة الفرق بين حالتي: الشد والارتخاء للعضلات مع استخدام عبارات التشجيع، منها: احتفظي بعضلاتك مسترخية، دافئة وثقيلة ومسترخية، تمتعي بالطاقة الهادئة في جسمك، أنت الآن مسترخية، أنت الآن هادئة، وبصوت هادئ ومريح، وطلبت الباحثة من الطالبات التدرب على هذه التمرينات كواجب منزلي في أوقات أخرى.

الجلسة العاشرة: هدفت إلى تعريف الطالبات بأسلوب تقليل الحساسية التدريجي، ثم شرحت الباحثة خطواتها التالية موضحة أنه إذا اتبعنا الخطوات بدقة فإنه ذلك يقود إلى التخفيف من أعراض القلق. وتعتمد الخطوات على أربع مراحل تطبق كل مرحلة في جلسة علاجية منفردة، حيث تبدأ بتمرينات التنفس والاسترخاء، ثم إعداد مدرج قلق الامتحان، ثم ترتيب المنبهات المثيرة للقلق وأخيراً التعرض لهذه المنبهات المثيرة للقلق عن طريق التخيل. ثم قامت الباحثة بتدريب الطالبات على الاسترخاء وحثت الطالبات على التدرب على الاسترخاء في المنزل.

الجلسة الحادية عشرة: طلبت الباحثة من الطالبات التدرب على تمارين الاسترخاء لمدة (١٥) دقيقة قبل البدء بالمرحلة الثانية من فنية (تقليل الحساسية التدريجي)، ثم طلبت منهن تحديد المواقف التي يشعرن فيها بقلق الامتحان، ومن ثم طلبت الباحثة منهن تحديد مدرج القلق، وهو ما تشعر به الطالبات من مواقف ومثيرات ترتبط بقلق الامتحان. وطلبت الباحثة ترتيبها من الأقل إثارة حتى الأكثر إثارة، وانطلاقاً مما عرضته الطالبات تم تحديد المنبهات المثيرة لقلق الامتحان بعد أن أتاحت الباحثة للطالبات الفرصة للتفكير.

الجلسة الثانية عشرة وحتى الرابعة عشرة: قامت الباحثة بتلخيص ما تم في الجلسة السابقة، ثم قامت بتدريب الطالبات على تمارين الاسترخاء لمدة (١٥) دقيقة، ثم قدمت الباحثة المنبهات المثيرة لقلق الامتحان (هرم القلق)، وتم ترتيبها من الموقف الأقل إلى الأعلى بواقع (٢-٤) مشاهد في الجلسة الواحدة بمعدل (٣-٤) عروض للمشاهد الواحد حتى تتمكن استجابة الاسترخاء من التغلب على استجابة القلق، ثم طلبت من الطالبات مستخدمة التخيل أن يتصورن أنفسهن في المواقف التي تقدم لهن، بحيث تبدأ من أقل درجة الإثارة إلى أعلى درجة للمنبهات، وعندما تحس كل طالبة بالقلق في أي موقف من المواقف فعليها أن ترفع أصبعها لمدة (١٠) ثوان، وطلبت الباحثة من الطالبات تكرار المزاوجة بين الاسترخاء، والمواقف المسببة لقلق الامتحانات. وقامت الباحثة بمتابعة الطالبات حتى تنطفئ بعض المنبهات (لا ترفع الطالبات أيديهن).

الجلسة الخامسة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى المساعدة في حل المشكلات، وذلك من خلال توضيح، وتعريف المقصود بالمشكلة وتحديد ما هي مشكلتي؟ وتقدير حجم المشكلة وأسبابها، وآثارها، والعوامل المرتبطة بها، ومن ثم البحث عن الحلول، والبدائل المطروحة، ومناقشة مدى إمكانية تطبيقها. وقدمت الباحثة نموذجاً لموقف القلق حول تنظيم الوقت في أثناء الامتحانات، وطرحت مجموعة من الأسئلة منها ما الذي يخبرني بأنها انفعالات؟ وما الذي يصاحبها من خوف وتوتر وعدم التركيز والشعور بالملل؟ وهذه الخطوة الأولى، والسؤال الثاني: ما الأفكار التي أفكر فيها؟ ما هو حوارِي الذاتي وتوقع الأشياء السيئة؟ هذه هي الخطوة الثانية، وشجعت أفراد المجموعة على الحوار والاستفسار والمناقشة، ثم طرحت الخطوة الثالثة؛ استراتيجية حل المشكلة ومن هنا ناقشت الباحثة أفراد المجموعة في خطوات حل المشكلة، وفي الحلول الممكنة، وأفضل هذه الحلول، وتطبيق الحل المناسب، وأهمية تقييم النتائج بعد تقديم الحل المناسب. وأن الحل غير الفعال للمشكلات يؤدي إلى زيادة الاضطرابات الانفعالية متمثلة في القلق والتوتر وأن التوجه نحو حل المشكلة بأسلوب علمي يجعل الأفراد أكثر توافقاً وتكيفاً مع الضغوط والمشكلات.

الجلسة السادسة عشرة: هدفت إلى إنهاء البرنامج وتطبيق أداة الدراسة وناقشت الباحثة الطالبات فيما تعلمنه من المهارات، ومدى الاستفادة من البرنامج، وشجعت الطالبات على تبادل الأفكار وشكرتهن على اهتمامهن والتزامهن، ثم تم تطبيق مقياس قلق الامتحان (التطبيق البعدي).

الأساليب الإحصائية

– اختبار ولكوكسون (Wilcoxon test) اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة المرتبطة.

– اختبار مان ويتني (Mannwhnity test) اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس قلق الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبية».

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتني (Mannwhnity test) اللابارامترى لحساب متوسطات ومجموع الرتب وقيمة (Z) كما توضح نتائج الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

دلالة الفروق وقيمة (Z) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الامتحان في القياس البعدي (ن = ٢٤)

البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠	٤,١٦٠	دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين متوسطات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت قيمة (Z) (٤,١٦٠) وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات اعتمدت على العلاج المعرفي السلوكي، منها: دراسة دينداتو ودينير (Dendato & Diener, 1986)، ودراسة ويسل وميرسش (Wessel & Mersch, 1994)، ودراسة ويشلكا وكاتز (Weachlka & Katz, 1999)، ودراسة كيندي ودوبكي (Kennedy & Doepke, 1999)، ودراسة ايجيشكو وأوبودو (Egbockuku & Obodo, 2005)، ودراسة أورباش وآخرين (Orbach et al., 2007) ودراسة يهاف وكوهين (Yahav & Cohen, 2008).

وتفسر الباحثة تحسن طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة

بالأثر الإيجابي للبرنامج السلوكي المعرفي المستخدم في الدراسة، واستفادة الطالبات منه لما تضمنه من فنيات، وأنشطة، وخبرات ساعدت الطالبات على التعبير عما بداخلهن من مخاوف وقلق، حيث أتاحت لهن الفرصة للتنفيس الانفعالي في جو آمن خال من الخوف أو اللوم. فالجو الإرشادي القائم على التفاعل الإيجابي بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية، وبين بعضهن البعض، وتبادل الآراء والحوار المقنع، وإشعار الطالبات بذواتهن عزز ثقتنهن بأنفسهن مما شكل عاملاً معززاً لتحقيق الاستفادة من البرنامج، إضافة إلى ما قدمته الباحثة من مهارات، تم تدريب الطالبات عليها، وقد أحدثت لديهن تحسناً جوهرياً في مهارات المذاكرة الجيدة، وإدارة الوقت وتنظيمه، والاستعداد الكافي للامتحان، وأسلوب حل المشكلات.

فضلاً عما اكتسبته الطالبات من مهارات التخلص من قلق الامتحان كالتدريب على الاسترخاء، وتطبيق فنية التحصين التدريجي في عدة جلسات إذ شعرت الطالبات بالراحة والطمأنينة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما أدركته الطالبات من ضرورة تعديل المعتقدات الخاطئة والسلبية، واستبدالها بالتفكير الإيجابي حيث ساهمت فنية التعليمات الذاتية في مساعدة طالبات المجموعة التجريبية على تغيير طريقة تفكيرهن، وذلك بتعديل الحوار الذاتي السلبي إلى حوار ذاتي إيجابي.

وفي هذا الصدد يشير إبراهيم (١٩٨٨) إلى أنه تمت في السنوات الأخيرة اتجاهات العلاج السلوكي المعرفي التي تتفق في مجملها على تأكيد نجاح العلاج النفسي أو نجاح أي شخص في العلاج، يجب أن يكون مصحوباً بتحسين في طريقة تفكيره وإدراكه لنفسه والعالم. كما يؤكد ميتشبنوم (Meichenbaum) على دور العوامل المعرفية في تعديل السلوك، وركز على الكلام الداخلي سعيًا إلى تغييره وتمثله أو تفهمه ليرى ما إذا كان هذا التغيير في الكلام أو الحوار الذاتي سيؤدي إلى تغييرات في التفكير والشعور السلوك (باترسون، ١٩٩٠).

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيقه لصالح التطبيق البعدي».

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) اللابارمترى لحساب متوسطات ومجموع الرتب وقيمة (Z) كما توضح نتائج الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وقيمة (Z)
على مقياس قلق الامتحان في القياسين القبلي والبعدي (ن=١٢)

البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٣,٠٦٩	دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠٢
الرتب الموجبة	٠				
التساوي	٠				
المجموع	١٢				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياسين القبلي والبعدي، وكانت قيمة (Z) بين القياسين ٣,٠٦٩، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٢).

وتشير هذه النتيجة إلى جدوى وفعالية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي المستخدم حيث لاحظت الباحثة كيف كانت آراء طالبات المجموعة الإرشادية في بداية الجلسات، وأفكارهن المتمثلة في صعوبة التخلص من حالة القلق التي تتابهن في الامتحانات، وما طرأ عليهن من اختلاف بعد عدد من الجلسات. ويرجع ذلك إلى وجود مدى واسع من الأساليب العلاجية، وانتقاء الفنيات المناسبة، واختيار المهارات التي تنمي قدراتهن، وإمكانياتهن، إضافة إلى أجواء الجلسات القائم على الثقة، والود، والتفاهم؛ مما عزز ثقتهن بأنفسهن، وزيادة كفاءتهن الذاتية، وسعيهن الواضح نحو التغيير، ولاسيما أفكارهن السلبية وغير المنطقية.

ويشير الشناوي (١٩٩٦) إلى أن الأساليب المعرفية والسلوكية تُستخدم لتحدي الأفكار المعطلة ولتطوير تفكير تكيفي أكثر واقعية، ويهتم العلاج المعرفي أولاً بالتخلص من الأعراض التي تشتمل على سلوكيات المشكلة واختلالات المنطق، ولكن هدفه النهائي؛ هو إزالة التحيزات المنتظمة في التفكير. فضلاً عما اكتسبته الطالبات من مهارة التدرب على الاسترخاء، حيث أبدت الطالبات السعادة والاهتمام والاستمتاع بخبرة التدرب على الاسترخاء وممارستها كواجب منزلي، فالاسترخاء يخفف من التوتر ويلعب دوراً مهماً في مقاومة الضغوط والقلق، وأفضل وسيلة لتصفية العقل من الأفكار.

إضافة إلى تطبيق فنية التحصين التدريجي والتي استغرقت عدة جلسات حيث تعلمت الطالبات كيفية مواجهة المواقف المثيرة للقلق. وفي هذا الصدد يذكر حسين وحسين (٢٠٠٦) الفوائد النفسية للاسترخاء في الشعور بالهدوء، وزيادة الثقة بالنفس، وتقدير الذات، وزيادة التركيز، والانتباه، وتقوية الذاكرة. كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء

حرص الطالبات على حضور الجلسات بانتظام، واهتمام، والمشاركة الفعالة، والالتزام بالمواعيد، فضلاً عن القيام بالواجبات المنزلية، فالبرنامج يظل أثره محدوداً ما لم يتم ممارسة المهارات في مواقف الحياة الواقعية.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان في القياسين البعدي والتتبعي» وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) اللابارمترى كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) على مقياس قلق الامتحان في القياسين البعدي والتتبعي (ن=١٢)

البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	٥	٥,٢٠	٢٦,٠٠	١,٠٢٢	غير دالة إحصائياً
الرتب الموجبة	٧	٧,٤٥	٥٢,٠٠		
التساوي	٠				
الاجمالي	١٢				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياسين البعدي والتتبعي، وكانت قيمة (Z) بين القياسين (١٠٣٢) وهذا يشير إلى استقرار أثر البرنامج.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العطية (٢٠٠١) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في خفض القلق لدى الأطفال في دولة قطر بعد شهر من المتابعة، ودراسة باريت وآخرين (Barrett, Duffy, Dadds & Rapee, 2001) التي استخدمت العلاج المعرفي السلوكي لخفض قلق الأطفال والتي أشارت إلى استمرار التحسن لدى الأطفال ودراسة كيندال وآخرين (Kendall, Flannery-Schroeder, Panichelli-Mindel, Southam-Gerow, Henin & Warman, 1997) التي أثبتت فاعلية العلاج بعد سنة من المتابعة. ويعود ذلك إلى البرنامج الإرشادي المستخدم، الذي اعتمد على فنيات النظرية السلوكية المعرفية، إذ يتصف بالشمولية، وتنوع الفنيات في الجلسات الإرشادية وتميزها بالدينامية والوظيفية، إذ أثرت في شخصية الطالبات إيجابياً.

كما أن تدريب الطالبات على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية وعلمية، وما تضمنه البرنامج من خطة عملية تفاعلية موجهة، نحو تغيير التفكير والمشاعر والسلوك، على مستوى الوعي، إذ ساعدت الطالبات على التعبير عن أنفسهن دون خوف أو تردد وعن خبراتهن والمواقف الحياتية بهدف تغيير معتقداتهن وأفكارهن ومشاعرهن وتصرفاتهن؛ أي أن العلاج المعرفي السلوكي ليس علاجاً للناحية السلوكية، والجسمية، وإنما يمتد إلى الناحية المعرفية ويخاطب الأفكار مما يؤدي إلى استمرار تأثير هذا النوع من الإرشاد.

وفي هذا الصدد يذكر محمد (١٩٨٧) أن أي أسلوب للعلاج النفسي مهما اختلفت المدرسة التابع لها لا يمكن أن يؤدي إلى نتائج فعالة وإيجابية إلا من خلال تغيير وتعديل النواحي المعرفية والمتمثلة أساساً في تعديل وتصحيح أفكار الفرد ومعتقداته، وتوقعاته، وكذلك تصوراتها عن نفسه والآخرين. ناهيك عن اكتساب الطالبات العديد من المهارات خلال البرنامج التدريبي، منها: الاسترخاء كمضاد للقلق، والتوتر وأسلوب حل المشكلات، والاستراتيجيات الإيجابية والفعالة للدراسة، ومهارات إدارة الوقت وتنظيمه.

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثة بما يأتي:
- الاهتمام بتطبيق البرامج الإرشادية القائمة على التدخل السلوكي المعرفي في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة في مختلف المراحل نظراً لفعاليتها.
- تدريب المرشدين التربويين على البرنامج الإرشادي (السلوكي المعرفي) من خلال تنظيم دورات وورش عمل لتطوير أدائهم في استخدام فنياته المتعددة لخفض قلق الامتحانات لدى الطلبة.

المراجع

- إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٨). علم النفس الاكلينيكي – مناهج التشخيص والعلاج. الرياض: دار المريخ للنشر.
- إبراهيم، علي إبراهيم (١٩٩٧). الاتجاهات الحديثة في العلاج السلوكي. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ٣ (١٠)، ٢٩٧-٣٣٤.
- أبوزينة، فريد كامل وزغل، إيمان حسين (١٩٨٤). أثر قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات. مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربية، الجامعة الأردنية، ١١ (٦)، ١٣٩-١٥٥.

أبو عزب، نائل إبراهيم (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو مصطفى، نظمي (١٩٩٨). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، ١(١)، ١٣٠-١٥٣.

أبو مصطفى، نظمي (٢٠٠٠). استمارة تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة الفلسطينية. فلسطين: جامعة الأقصى بغزة.

باترسون، س. ه. (١٩٩٠). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، (ترجمة حامد عبد العزيز الفقى). القسم الثاني، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية- سلسلة الإدارة التربوية الحديثة، (ط ١). عمان: دار الفكر.

الدهري، صالح حسن (٢٠٠٥). علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة، (ط ١). عمان: دار وائل للنشر.

الزراد، فيصل محمد خير (١٩٩٧). العلاج السلوكي المتعدد الأوجه ومدى فاعليته في علاج الامتحان. مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، ٣٢(٨)، ٨٠-١٠١.

زهران، محمد حامد (١٩٩٩). مدي فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٤، ٤-١٢.

زهران، محمد حامد (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي المصغر، (ط ١). القاهرة: عالم الكتب.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦). العملية الإرشادية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

صالح، أحمد مرسى (١٩٩٧). مدي فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الباقيين لإعادة في الثانوية العامة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

صوالحة، محمد أحمد وعسفا، مريم محمد (٢٠٠٨). فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ٢٠(٢)، ٣٢٥-٣٦٣.

الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٩٧). اختبار قلق الامتحان: كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الحافظ، ليلى عبد الحميد (١٩٨٤). مقياس الاتجاه نحو الامتحان، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء (١٩٩٠). معجم علم النفس والطب النفسي (الإنجليزي-عربي)، (ج١). القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الظاهر، عبد الجابر عبد اللاه (٢٠٠٥). نمطا التعامل الايجابي/السلبي مع قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة: دراسة امريقية-إكلينيكية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ١١(٣) ١٢٧-١٧٨.

العطية، أسماء عبد الله (٢٠٠١). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عليمات، محمد منيزل وهواش، خالد خليف (٢٠٠٦). العلاقة بين دافعية التحصيل وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، ٧(٣) ٢٠٢-٢٢٢.

الغامدي، عزة عمر عبد الله (١٩٩٨). فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

فرح، عدنان، عتوم، عدنان والعلي، نصر (١٩٩٣). قلق الاختبار والأفكار العقلانية وغير العقلانية، مجلة علم النفس، ٢٦، ٢٦-٣٢.

فرح، عدنان محمد (١٩٩٧). أثر العلاج النفسي في تخفيض قلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١١، ٥٤-٦٩.

الكريديس، ريم بنت سالم (٢٠٠٠). قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض.

محمد، رامن طه (١٩٨٧). وداعاً للقلق بالعلاج النفسي الذاتي. القاهرة: دار مصر للطباعة.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي (ط١). القاهرة: دار الرشاد.

مليكة، لويس كامل (١٩٩٤). العلاج السلوكي وتعديل السلوك (ط٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

Barrett, P. Duffy, A. Dadds, M. & Rapee, R (2001). Cognitive behavioral treatment of anxiety disorders in children in long term (6 years) follow up. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 69(1), 135-141.

Bass, J, Burroughs, M, Gallion, R & Hodel, J (2002). **Investigating ways to reduce student anxiety during testing**. Retieved on from: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content>.

- Boutin, G. & Tosi, D. (1983). Modification of irrational ideas and test anxiety through rational stage directed hypnotherapy [RSDH]. **Journal of Clinical psychology**, **39** (3), 382-391.
- Chapel, M. Blanding, B. Silverstein, M, Takahashi, M, Newman B, Gubi, A & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. **Journal of Educational Psychology**, **97**(2), 268-274.
- Corey, G. (1996). **Theory and practice of counseling and psychotherapy**. (5th Books). NY: Cole publishing Company.
- Dendato, K. & Diener, D. (1986). Effectiveness of cognitive/relaxation therapy and study-skills training in reducing self-reported anxiety and improving the academic performance of test-anxious students. **Journal of Counseling Psychology**, **33**(2), 131-135.
- D'Zurilla, T. & Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. **Journal of Abnormal Psychology**, (1), 107-126.
- Egbochuku, E. & Obodo, B. (2005). Effects of systematic desensitization (SD) therapy on the reduction of test anxiety. **Journal of Instructional Psychology**, **32**(4), 298-304.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. **School Psychology International**, **24**(3), 313-328.
- Hancock, D. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on student's achievement and motivation. **Journal of Educational Research**, **94**(5), 284-290
- Harris, H. & Coy, D. (2003). **Helping students cope with test anxiety**, (Eric Digest. N/A).
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. **Review of Educational Research**, **58**(1), 47-77
- Kendall, P, Flannery-Schroeder, E, Panichelli-Mindel, S, Southam-Gerow, M, Henin, A & Warman, M. (1997). Therapy for youth with anxiety disorders: A second randomized clinical trial. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **65**(5), 366-380
- Kendall, P. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding therapy current status emerging developments. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, **61**(2), 235-247.

- Kennedy, D. & Doepke, K. (1999). Multi component treatment of a test anxious college students. **Education & Treatment of Children**, **22**(2), 203-217
- Mc. Donald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. Educational psychology: **An International Journal of Experimental Educational Psychology**, **21**(1), 89-101
- Miller, M. Morton, J. Driscoll, R. & Davis (2006). **Accelerated desensitization with adaptive attitudes and test gains with 5th grades**. <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/contet>.
- Minor, S. & Gold, S. (1985). Worry and emotionally components of test anxiety. **Journal of Personality Assessment**, **49**(1), 82-85.
- Orbach, G, Lindsay, S & Grey, S (2007). A randomized placebo-controlled trial of a self-help Internet-based intervention for test anxiety Behavior. **Research and Therapy**, **45**(3), 483-496
- Putwain, D. Connors, L. & Symes, W (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship? **Learning and Individual Differences**, **20**(1), 30-33.
- Sarson, I. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. **Journal of Personality and Social Psychology**, (46), 929-938.
- Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (1990). **Test anxiety**. In H.Leitenberg (Eds), **Handbook of Social and evaluative anxiety** New York: Plenum Press.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance – A meta analysis of finding. **Anxiety, Stress & Coping**, **4**(1), 27-41.
- Southam- Gerow, M, Henin, A, Chu, B, Marrs, A. & Kendall, P (1997). Cognitive -behavioral therapy with children and adolescents. Child and Adolescents Psychiatric, **Psychiatric Clinics of North America**, **6**(1), 111-136.
- Stowell, J. & Bennett, D. (2010). Effects of online testing on student exam performance and test anxiety, **Journal of Educational Computing Research**, **42**(2), 161-171.
- Tatum, T. Lundervold, D. & Ament, P. (2006). Abbreviated upright behavioral relaxation training for test anxiety among college students-Initial results. **International Journal of Behavioral Consultation and Therapy**, **2**(4), 475-480.
- Weachlka, D. & Katz, R. (1999).Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychology**, **30**(3), 191-198.

- Weems, C. Taylor, L. Costa, N. Marks, A. Romano, D. Verrett, S. & Brown, D. (2009). Effect of a school-based test anxiety intervention in ethnic minority youth exposed to Hurricane Katrina. **Journal of Applied Developmental Psychology**, **30**(3), 218-226.
- Wessel, I. & Mersch, P. (1994). Cognitive behavioral group treatment for test –anxious adolescents, anxious adolescents. **Anxiety, Stress & Copping**, **7**(2), 149-160.
- Yahav, R. & Cohen, M. (2008). Evaluation of a cognitive – behavioral intervention for adolescents. **International Journal of Stress Management**, **15**(2), 173-188.
- Zeider, M. (2001). Sex, ethic and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. **Journal of Genetic Psychology**, **150**(2), 175-185.
- Zeider, M. (1998). **Test anxiety: The state of the art**. New York: Plenum Press.

بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية

د. أحمد محمود الثوابية

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية-جامعة الطفيلة التقنية

د. محمد سالم العمرات

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية-جامعة الطفيلة التقنية

بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية

د. أحمد محمود الثوابية

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية-جامعة الطفيلة التقنية

د. محمد سالم العمرات

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية-جامعة الطفيلة التقنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى بناء أداة تتمتع بخصائص سيكومترية عالية لقياس درجة الرضا عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية، والتحقق من مدى اختلاف تلك الدرجة بدلالة كل من النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والكلية، وقد تم بناء أداة مكونة من (٤٧) فقرة توزعت على (٥) مجالات، وتم استخراج دلالات صدق الأداة باستخدام التحليل العاملي، وصدق المحكمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن درجة رضا الطلبة العام عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية يقع في مستوى متوسط، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي في تقدير درجة الرضا، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الخدمات ولصالح طلبة كلية العلوم، وكلية التربية، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لأثر تفاعل المستوى الدراسي مع الكلية ولصالح طلبة السنة الأولى في كلية الآداب في مجالي أساليب التدريس، والخدمات، ولصالح طلبة السنة الرابعة في كلية الآداب في مجال الإرشاد الأكاديمي. ويوصي الباحثان بأن يهتم متخذو القرار في الجامعة بمسألة رضا الطلبة، والعمل على رفع مستواها، والاستمرار في إجراء الدراسات ذات العلاقة.

الكلمات المفتاحية: مقياس، رضا الطلبة، بناء أداة، جامعة الطفيلة التقنية.

Constructing an Instrument to Measure Student's Satisfaction about Studying at Tafilah Technical University

Dr. Mohammad S. Amarat

Faculty of Educational Sciences
Tafilah Technical University

Dr. Ahmad M. Thawabieh

Faculty of Educational Sciences
Tafilah Technical University

Abstract

This study aimed at constructing a valid and reliable instrument to assess student's satisfaction about studying at tafila technical university (TTU) and to investigate the influence of gender, study level and college on student's satisfaction towards studying at TTU.

To accomplish these objectives an instrument was built, It consists of (47) items distributed on (5) fields, the validity was assessed using factor analysis and expert judgments, the reliability index was found by using cronbach (α)

The study findings were: Student's satisfaction about studying at TTU was moderate. There is no statistically significant differences related to satisfaction about studying at TTU attributed to gender and study level, but there are statistically significant differences attributed to college variable, these differences were found in science and educational sciences faculties. also there were no statistically significant differences related to the interaction between college and studying level to the favor of 1st year art college students in the fields of teaching methods and university services, also to the 4th year art college student's regarding academic counseling.

The researchers recommend that university decision makers must take into account the student's satisfaction and work to raise it.

Key words: measure student's satisfaction, constructing an instrument, tafelah technical university.

بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية

د. أحمد محمود الثوابية

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية - جامعة الطفيلة التقنية

د. محمد سالم العمرات

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية - جامعة الطفيلة التقنية

المقدمة

يشكل جو العمل والمناخ الذي يعيشه العاملون في النظام التعليمي متغيراً فاعلاً في درجة ومستوى نجاح أداء هذا النظام، وفي شعورهم بالراحة، والطمأنينة، والثقة، والرغبة في بذل أقصى جهودهم لإنجاز متطلبات أدوارهم (الطويل، ٢٠٠٥). كما تشكل اتجاهات المتعلمين دوراً هاماً في تحديد ما يشعرون به، أو يدركونه عن أنفسهم، أو نحو الآخرين، أو نحو أنشطة معينة، أو تجاه واقع معين، فهي موجهات يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنوع السلوك الذي يقوم به الأفراد في المواقف المختلفة، وتعد دراسة الاتجاهات من أهم الأمور لتفسير السلوك الإنساني، بغرض مواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية، وتعزيز المؤثرات التي تنمي الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة (الشريفين، ٢٠٠٩) وقد حظي موضوع الاتجاهات باهتمام كبير لدى علماء القياس التربوي والنفسي، ونظراً لأهميته برزت الحاجة إلى بناء أدوات لقياسه، حيث تشكل أدوات القياس عنصراً أساسياً في الدراسات السيكمومترية، إذ لا تخلو دراسة واحدة من أداة لقياس المتغيرات التي تعالجها، أو السمات التي تحاول قياسها، وتمثل خطوات بناء أدوات القياس في: تحديد أهداف المقياس المنوي بناؤه، وتحديد عناصر المحتوى، أو جوانب السلوك التي تمثل السمة المراد قياسها، وبناء فقرات المقياس، والتي تتأثر بثلاثة مظاهر رئيسة هي: شكل الفقرة، ومضمونها، وطريقة الحكم عليها. (النهان، ٢٠٠٤)، ولقد تنوعت وتعددت أدوات القياس نظراً لتنوع وتعدد السمات التي يراد قياسها، ومنها المقاييس المتعلقة بالاتجاهات والميول، والقيم الشخصية، ومعظم هذه الأدوات تعرف بأنها أدوات تقرير ذاتي، أي إنّ الشخص يستجيب إلى عدد من الأسئلة ليعبر عن نفسه (Gay & Airaisan, 2000)، ويرى مولوني وفيلد، (٢٠٠٠)، أن المنظمة التي تستخدم مقاييس الأداء تترك القليل للمصادفة، وتكون مستويات الأداء فيها مرتفعة، وهذا سينعكس على رضا العاملين وإطلاق طاقاتهم الإبداعية والابتكارية.

ويعرّف الرضا بأنه علاقة بين التوقعات والحاجات، وأنه تعبير العاملين عن مشاعرهم

نحو أعمالهم، بحيث تعتمد هذه المشاعر على إدراك الفرد لما تحققه له مهنته من حاجات ورغبات، وما تقدمه من منافع مادية، ومعنوية (Sari, 2004)، فإذا لم يكن هناك علاقة، أو تناغم بين توقعات النظام، وحاجات العاملين فيه فإنه من الصعب تنظيم بعد الرضا، أما الرضا عن الدراسة فهو الأحكام التي تعكس شعور العاملين نحو أداء المدرسين، وأساليب التدريس، والمقررات الدراسية، والخدمات التي تقدمها الجامعة للطلبة من نشاطات، وخدمات تسجيل، وخدمات مكتبية، والسكن والطعام والشراب، والجمعيات الطلابية، والخدمات الصحية والإرشاد الأكاديمي وغيرها.

وقد أشار العديلي (١٩٩٥)، إلى بعض العوامل التي يمكن أن يتحقق الرضا من خلالها تتمثل في تصميم المهام: فالإنجاز قد يكون قاصراً إذا كان العمل غير منظم تنظيمياً جيداً، وكانت طرق العمل لا تتماشى مع الأهداف المرغوب فيها، كما أن الإنجاز يعتمد على نوع التكنولوجيا المتوفرة. ويتحدد الرضا بنمط العلاقات التي تسود أجواء المؤسسة، والتي من شأنها أن تسهم في كفاءة تحقيق الأهداف التي تتوخاها نتيجة لعملية تفاعل الجهد البشري، والموارد المتاحة فيها، كما يتحدد الرضا من خلال البعد القانوني الذي يحكم سير العمل (القوانين، والأنظمة، والتعليمات)، ومن خلال نمط التواصل، والتفاعل السائد بين العاملين من خلال سعيهم لتفعيل أدوارهم لتحقيق الأهداف المرسومة.

وللحصول على أكبر عطاء مبدع للمؤسسات التعليمية يجب الارتقاء بأداء مدخلاتها البشرية من لحظة إنشائها، وعبر مراحل تشغيلها، وعطائها، وأن درجة الرضا تؤثر على الإنجاز أكثر من تأثير الإنجاز على الرضا (Seldin, 1982)، فإذا لم يكن هناك علاقة، أو تناغم بين توقعات النظام، وحاجات العاملين فيه فإنه من الصعب التنظيم بعد الرضا.

كما بينت (حسن، ٢٠٠٢)، أن الرضا يتحقق نتيجة التوافق بين ما يحصل عليه الفرد فعلاً من نواتج، وما يرغب فيه الفرد من هذه النواتج، فكلما حصل الفرد على نواتج ذات قيمة كلما شعر بالرضا، وبينت أن الرضا يمكن أن يتحدد بعدد من العوامل منها: التباعد، فالرضا يتحقق من التقارب بين النواتج التي يرغب الفرد بتحقيقها وتلك التي يحصل عليها فعلاً في مجال عمله أو دراسته، وشعور الفرد بالعدالة عند حصوله على ما يعتقد أنه يستحقه والموقف الشخصي المسبق للفرد قد يؤثر على مستوى شعوره بالرضا بالرغم من المتغيرات الإيجابية في البيئة، وقد أورد سلطان والسعود (٢٠٠٦) ستة عوامل مهمة للرضا، تتصل ثلاثة منها بالعمل مباشرة وهي: كفاية الإشراف المباشر، والرضا عن العمل، والاندماج مع الزملاء، في حين تتصل ثلاثة أخرى بظروف أو جوانب ذات علاقة بالعمل وهي توافر الأهداف في المنظمة، وتوافر مناخ من العدالة، والموضوعية في العمل، والحالة الصحية، كما أشار النبهان

(٢٠٠١) إلى أن عدم الرضا عن الدراسة في الجامعة ربما يعود إلى عوامل تتعلق بالطالب نفسه، وتمثل في ضعف حبه للمهنة التي ستؤول إليها دراسته، أو أن هناك سبباً يتصل بذكاء المتعلم، أو مستوى تحصيله، أو مدى ملائمة الدراسة في إشباع حاجاته النفسية، كما أن حالة الرضا قد ترتبط بالمناخ الاجتماعي والمادي الذي يسود المؤسسة التعليمية مثل التدريس ومن يقوم به، وكيفية تقديمه، وطرق تقييمه.

هذا وقد ظهر عدد من النظريات المتعلقة برضا الأفراد منها نظرية الإنجاز لماسلو، التي أكدت على أن السبب الرئيس في انتماء الناس لأي تنظيم والتمسك به، والعمل على تحقيق أهدافه هو الترتيب التسلسلي لهرم الحاجات، بحيث يتم إشباع هذه الحاجات تبعاً لتسلسلها (بني سلامة، ١٩٩٩).

ونظرية الدوافع والصحة لهرزبيرج، وقد اشتملت الدوافع على حاجتين هما التقدير وتحقيق الذات وقد تم ربطهما بالإنجاز والإدراك، والمسؤولية، والتربية، وفي حالة إشباع هذه الحاجات فإنها تؤدي إلى الرضا والقناعة، أما عامل الصحة فاشتمل على الحاجات الدنيا الثلاث التابعة لماسلو وهي (السلامة، والأمن، والاندماج الاجتماعي)، وتوافرها يؤدي إلى شعور بالرضا والقناعة (الطويل، ٢٠٠٦) ونظرية الإنجاز لديفيد مكلياند، التي أكدت على ثلاث حاجات أساسية وهي: الحاجة إلى الإنجاز والحاجة إلى الاندماج، والحاجة إلى القوة (شهاب، ١٩٩٢)، غير أن الرضا ظاهرة معقدة ولا توجد حتى الآن نظرية وفقت فيما بينها جميعاً إلا أن بعض النظريات ترى أن الرضا عن الأداء محرك للدافعية (سلطان والسعود، ٢٠٠٦).

ويعد الرضا الدراسي أحد المؤشرات الجيدة والدالة على كفاءة وفاعلية البرامج المقدمة للطلبة كما أنه يلعب دوراً في زيادة الإنتاجية، وتطوير الأداء في المؤسسة، ولقد اتضح من استعراض بعض الدراسات أن دراسة مستوى الرضا عن البرنامج الدراسي يساعد في توفير بعض المؤشرات الدالة على مستوى نجاح البرنامج (محمد، ٢٠٠٤)، وأن العلاقة ما بين الرضا، والإنجاز علاقة وطيدة على الرغم من اختلاف وجهات النظر في ذلك، فالبعض يرى أن الرضا يقود إلى الإنجاز، وزيادة الإنتاجية ويدعم هؤلاء وجهة نظرهم بأن الحالة النفسية للفرد لها تأثير قوي على أدائه، في حين يرى البعض الآخر بأن الأداء المتميز للفرد سيؤدي إلى تحفيزه، ومن ثم إشباع حاجاته غير المشبعة، وبالتالي فإنه يعظم مستوى الرضا لدى الفرد (النجار وراغب، ١٩٩٢).

إن الهدف النهائي من عملية تقييم موضوع الرضا عن الدراسة في الجامعات هو إحداث تحسين وتطوير، وإشباع للحاجات غير المشبعة، وإن الحصول على التغذية الراجعة من قبل

الطلاب يشخص ويحدد مصادر القوة، والضعف، ويُسهِّم في تحسين التدريس الجامعي، ويعدل من أنماط السلوك التدريسي لمدرسي الجامعة، ويؤكد على أن الطالب الجامعي ملاحظ دقيق، ومؤهل لرصد أنماط السلوك (رداح، ١٩٨٨)، وقد تناولت هذه الدراسة مجالات عدة لقياس مدى رضا الطلبة في جامعة الطفيلة التقنية عنها منها: المدرسون، فالطالب خلال سني حياته الدراسية تتأثر اتجاهات نموه بالمواقف الفكرية والاجتماعية للمؤسسة الاجتماعية، والتي تتجسد في ممارسات الأستاذ الجامعي وسلوكه (Robie, & Kidwel, 2003)، كما يتأثر الطلبة باتجاهات المدرسين نحو الموضوعات التي يدرسونها ومدى اهتمامهم بمتابعة المعرفة المتجددة، وحرصهم على التحضير المسبق والمنظم للموقف التعليمي كذلك السلوكات التي يمارسها المدرس، والمتمثلة في احترامه للطلبة، وتقبله لأفكارهم وآرائهم (الرشيد، ٢٠٠٤)، كما أن لعوامل الإعداد الثقافي، والأكاديمي للمدرس تأثيراً كبيراً في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو الدراسة؛ فالمدرس يلعب دوراً كبيراً في سلوك طلابه وأفكارهم (الجمل، ١٩٨٨) فالصفات الشخصية للمدرس من لباقة، وجدية، وحماس، وحيوية، ونضوج، واتزان، وروح معنوية عالية، وعدل وإنصاف وحب التلاميذ، والرغبة الصادقة في خدمتهم وتعليمهم، والسماحة، والحزم، وحسن التصرف والثقافة العالية، والتمتع بصحة جسمية لائقة تنعكس على رضا الطلبة وحبهم للجامعة.

كما أن أساليب التدريس التي يمارسها المدرسون في الجامعة لها مردود إيجابي على العملية التربوية وعلى رضا الطلبة عن الدراسة، فمهمة الأستاذ الجامعي ليست في ملء عقول الطلبة بالعلم والمعرفة فحسب، بل إن المهمة الأكثر أهمية هي كيفية تزويد هؤلاء الطلبة ببوصلة توجههم وتهديتهم فيستفيدون من العلم والمعرفة، ويتعلمون استعمالها في حياتهم المستقبلية (الخوراني ووطناش، ٢٠٠٧) إضافة إلى ضرورة تقدير جهودهم والاعتراف بها، وإن درجة رضا الطالب عن برنامج دراسته ينعكس بالسلب، أو الإيجاب على مستوى إنجازه الدراسي وذلك كما حدده كرايف (Carif, 1990).

أما في مجال الاختبارات فإن هناك مجموعة عوامل تؤثر في مستوى الرضا عن الدراسة في الجامعة تتمثل في مراعاة المدرس للعدل والموضوعية والإنصاف في عمليات تقييم أداء الطلبة، بغض النظر عن معتقداتهم واتجاهاتهم الفكرية، والحرص على مراقبتهم خلال الامتحانات، والحزم والجدية في تنفيذها (إسماعيل، ٢٠٠٠)، وعدم تغاضي المدرسين عن عمليات الغش في الامتحانات، ومنح الطالب ذي الشخصية المحبوبة لديهم علامات إضافية، (Kuther, 2003) إضافة إلى تأثير المدرس في تقييمه للطلبة بالعوامل الجغرافية، والإقليمية والفئوية، ودرجة القراءة.

وفي مجال الإرشاد الأكاديمي للطلبة فإن معظم جامعات العالم تبني ضمن برامجها برنامج الإرشاد الأكاديمي، حيث يلتقي المدرس وبشكل دوري مع مجموعة من الطلاب، حيث تقوم عمادة الكلية بتعيين مشرف أكاديمي لهم، حيث يلتقي بهم المشرف وبشكل منتظم أثناء مراحل الدراسة، ويعد الإشراف الأكاديمي المشكلة الأعظم من بين المشكلات التي يواجهها الطلاب في معظم الجامعات، فما زال أعضاء هيئة التدريس يقاومون الأدوار الموكلة إليهم، مما يجعل بعض الطلبة يفتقدون بعض المهارات الشخصية، وعدم القدرة على إدارة برنامجهم الدراسي، الأمر الذي يترتب عليه سوء اختيار المواد الدراسية ويعد الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي المفتاح والمدخل الرئيس لنجاح الطالب في الحياة الجامعية المؤثرة في توافق الطالب داخل الجامعة، ويشعره بالراحة والاطمئنان النفسي، كما إن الإرشاد الأكاديمي الفعال سوف يساهم في تحقيق رضا داخلي لدى الطالب عن خياره المهني والأكاديمي والتخصص العلمي الذي يدرسه (سليمان، ٢٠٠٨) ويرى جوردون (Gordon, 1995) أن معظم الطلاب يحضرون إلى المشرف الأكاديمي بهدف الموافقة على نموذج تسجيل المواد الدراسية، وعند مراجعة أهداف الطالب وخطته المهنية يجد المشرف الأكاديمي أن الطالب لا يمتلك تلك الرؤية للتخطيط الأكاديمي، وأن الطالب لا يسعه إلا أن يستمع إلى إرشادات المشرف الأكاديمي فقط، و كل ما يحتاجه هو موافقة المشرف على برنامجه للتسجيل.

كما تتعدد الجهات والأقسام التي تسعى جاهدة لتقديم الخدمات للطلاب في مؤسسات التعليم العالي حيث تتضافر الجهود في النهاية لخلق جو تعليمي مشرق وتطوير خطة تربوية تحقق أهداف الحياة، وانطلاقاً من الأطر التربوية الحديثة توفر الجامعة أنشطة مختلفة هدفها تطوير وصقل شخصية الطالب، ورعاية سلوك الطلبة من خلال برامج مدروسة لتنمية روح المسؤولية والانتماء لديهم، وتهيئة مناخ جامعي مناسب له وإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الطلبة لتحقيق رغباتهم وهواياتهم بأنواعها المختلفة، وتوفير عوامل السلامة والصحة العامة للطلبة، وذلك من خلال توفير عيادة طبية مجهزة بشكل دائم طوال فترة دوام الطلبة تهتم ببرامج التوعية الصحية وإجراء الفحوصات الطبية الدورية وتشرف على جوانب الصحة العامة في الجامعة، وتوفير بنية متكاملة لخدمة الطلبة مثل كافيتيريا الطلبة التي تقدم خدمات غذائية صحية متميزة وتوفير المكتبات التقليدية، والإلكترونية بمحتواها الغني بمصادر التعلم ومواقعها الجاذبة للدراسة والتسهيلات في الوصول إلى المعلومة وإتاحة الفرصة أمام الطلبة للبحث العلمي، وقد أشار (Elrod, 2002) إلى وجود علاقة إيجابية بين مختلف مجالات الخدمة الجامعية، من إرشاد، وتسجيل للمواد، وخدمات مكتبية، وصحية، وغذائية، وبين مستوى الرضا عن الدراسة في الجامعة.

لقد أسست جامعة الطفيلة التقنية في عام ٢٠٠٥، وهي أول جامعة تقنية في الأردن، وهي عضو فاعل في اتحاد الجامعات العربية، وتضم خمس كليات أكاديمية هي: كلية الهندسة ويتبع لها أربعة أقسام وتشتمل على أحد عشر برنامجاً، وكلية العلوم، ويتبع لها أربعة أقسام، وتشتمل ثلاثة برامج، وكلية العلوم الإدارية والمالية، ويتبع لها ثلاثة أقسام وتشتمل أربعة برامج، وكلية الآداب، ويتبع لها قسمان، وتشتمل برنامجين، (جامعة الطفيلة، ٢٠٠٩)، وعليه فهناك جملة من الأسباب التي تستدعي بناء أداة لقياس درجة الرضا عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية منها:

- وجود جهات إدارية، وفنية في الجامعة مهتمة بمعرفة درجة الرضا عن الدراسة في الجامعة ومسح آراء الطلبة بهدف التحسين والتطوير، لذا لا بد من توفير الأداة المناسبة لتحقيق هذا الهدف

- افتقار جامعة الطفيلة إلى الأداة نفسها، والتي يمكن بواسطتها تقييم مستوى الرضا عن الدراسة

ونظراً لأهمية الرضا فقد أجريت العديد من الدراسات في العديد من دول العالم لاستقصاء مستوى الرضا واستكشاف العوامل المرتبطة به (Koastelios, 2001)، فقد قام لآل (١٩٩٩) بدراسة سعت للكشف عن رضا بعض الطلبة عن الدراسة في بعض كليات التربية في بعض الجامعات السعودية عن برامج الدراسات العليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً وطالبة في ثلاثة تخصصات مختلفة في ثلاث كليات من ثلاث جامعات سعودية، وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، والتخصص على الرضا عن الدراسة في البرنامج.

كما طور النبهان (٢٠٠١) أداة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، وقد تكونت الأداة من (٣٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات، أوضحت نتائج الدراسة أن درجة رضا الطلبة عن الدراسة في كلية العلوم التربوية متوسطة وأن درجة رضا الطلبة لا تختلف باختلاف جنسهم، أو المرحلة الدراسية.

أما إلرود (Elrod, 2002) فقد هدفت دراسته إلى استكشاف درجة رضا الطلبة عن الخدمات المقدمة من قبل الجامعة، وقد استخدم فيها مقياس الرضا لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين مختلف مجالات الخدمة الجامعية مثل: خدمة الإشراف الأكاديمي، وخدمة الإرشاد النفسي، وخدمة التسجيل، والانسحاب، والإضافة للمواد، ولم تظهر النتائج أي أثر لكل من النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي على مستوى

الرضا عن الخدمات المقدمة للطلبة.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٠٤) إلى معرفة الرضا الدراسي لطلاب كلية التربية في جامعة آب باليمن للاستفادة منها في تقييم أنشطة الأقسام العلمية المختلفة في الكلية، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٩) فرداً من مجتمع الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الطلاب من مختلف الأقسام كان رضاهم الدراسي عالياً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الرضا الدراسي بينهم.

وقد هدفت دراسة عابدين وعوض (٢٠٠٤) إلى التعرف إلى واقع برنامجي الماجستير في جامعة القدس وبير زيت، والخدمات المتوافرة فيهما من وجهة نظر الطلبة والخريجين والمتوقع تخرجهم، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٩٨) طالباً من جامعتي القدس، وبير زيت يتوزعون على (٣) تخصصات في العلوم التربوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التقييم العام لبرنامجي الماجستير في جامعتي القدس، وبير زيت كان متوسطاً، أما دراسة تايسوم (Tysome, 2006)، فقد هدفت إلى التعرف إلى رضا طلبة جامعة بريس تول في بريطانيا، وقد أظهرت النتائج إلى أن طريقة التدريس التي يتبعها المدرسون تؤثر على رضا الطلبة، وأن أكثر الطلبة رضا عن الدراسة في الجامعة الطالبات البيض اللواتي تزيد أعمارهن عن (٣٠) سنة، وأن أكثر المواد الدراسية التي تشعر الطلبة بالرضا هي الفلسفة، واللغات، وأن أقل الطلبة رضا هم الأسويون الذين يدرسون الزراعة والعلوم الاجتماعية.

كما أجرى كليمس، وجان، وتزو هو (Clems, Gan & Tzu-hu, 2007) دراسة بعنوان رضا الطلاب الجامعيين، دراسة تجريبية، هدفت إلى التعرف إلى رضا الطلاب عن خبراتهم الجامعية، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٥٠٠) طالب من طلبة كلية التجارة في جامعة لينكولن في نيوزيلندا في العام الدراسي ٢٠٠٦، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين رضا الطلبة عن الجامعة مقابل نوعية الخدمة التي تقدمها لهم، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرسوم الجامعية التي يدفعها الطلبة ورضاهم عن الجامعة.

وأجرت سليمان (٢٠٠٨)، دراسة هدفت إلى استكشاف مدى الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي المقدمة لطلاب جامعة السلطان قابوس، وذلك في ضوء متغيرات الجنس، والكلية، ومستوى السنة الدراسية، ومعدل التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٧) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس مستوى الرضا الذي تكون من (٢٩) فقرة تقيس ثلاثة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا الطلاب العام عن خدمات الإشراف الأكاديمي يقع في المدى المتدني، كما أظهرت النتائج أن مستوى الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي جاءت لصالح الطلاب الذكور، كما هي لصالح الطلاب في كلية الآداب والعلوم

الاجتماعية، وكلية العلوم، وكلية الطب، وكذلك لصالح الطلاب الذين تقديرهم مقبول فما دون ولم تظهر النتائج أثرًا لمتغير السنة الدراسية في مستوى الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي .

وأجرى ليم، وكيم، وريدر (Lim, Kim, & Ryder, 2008)، دراسة هدفت إلى استقصاء أثر ثلاث طرق تدريسية (التعليم الإلكتروني، والتعليم التقليدي، والتعليم التقليدي، والإلكتروني معًا) في تحصيل ورضا الطلاب في جامعة ميدويسترن، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٣) طالبًا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الذين تعلموا بطريقة التعلم الإلكتروني، والتعلم التقليدي كانوا أكثر تحصيلًا من الطلاب الذين تعلموا بطريقة التعليم التقليدي، وبالتالي هم أكثر رضا عن الجامعة.

وهكذا تشير نتائج الدراسات إلى أن إشباع حاجات الطلبة، وتوفير مناخ إيجابي في الجامعات يسهم إسهاماً فاعلاً في زيادة الرضا لدى الطلبة، ويجعل التعليم الجامعي ممتعاً لهم، وأن طبيعة العلاقة بين الطلبة ومدرسيهم، ومراعاتهم للفروق الفردية، وكذلك محتوى المقررات الدراسية، وتوافر الخدمات الإرشادية والمكتبية، وإجراءات التسجيل كلها أمور لها علاقة بدرجة الرضا، ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت موضوع الرضا عن الدراسة في الجامعات في الأردن- وذلك في حدود علم الباحثين- فقد جاءت هذه الدراسة لاستبائته.

مشكلة الدراسة

لم ينل موضوع الرضا عن الدراسة في الجامعات الاهتمام الكافي، وركزت معظم الدراسات التي تناولت هذا الموضوع على مستوى برنامج جامعي محدد، أو كلية معينة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن رضا الطلبة عن الدراسة في برامج الجامعة المختلفة، لما لذلك من دور في الحصول على الكثير من المعلومات التي تفيد في تقييم الواقع والبناء عليه، وتحسين مستوى الأداء وإعداد الطلبة لمهنة المستقبل، وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية، وتعرف درجة رضا الطلبة عن الدراسة في الجامعة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أداة تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة لقياس درجة رضا طلبة جامعة الطفيلة التقنية عن الدراسة في الجامعة، وتعرف درجة رضا الطلبة عن الدراسة في الجامعة.

أسئلة الدراسة

- ١- ما الخصائص السيكومترية لأداة قياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية؟
- ٢- ما درجة فاعلية فقرات أداة قياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية؟
- ٣- ما درجة رضا طلبة جامعة الطفيلة التقنية عن الدراسة في الجامعة؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة رضا الطلبة عن الدراسة في الجامعة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والكلية، ودرجة التفاعل بينها؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية دراسة الرضا من منطلق أن ارتفاع درجة الرضا عن الدراسة في الجامعة مؤثر على مستوى الأداء الجامعي في بناء القوى البشرية المؤهلة لمهنة المستقبل، كما أن انخفاض مؤشر الرضا عن الدراسة في الجامعة مرتبط بدرجة معقولة بارتفاع مستوى الخوف، والاضطراب، وضعف الإنتاج والقلق، والفشل الدراسي (النبهان، ٢٠٠١)، وهذه الدراسة ستكشف عن درجة رضا الطلبة في الجامعة الأمر الذي قد يساعد صناع القرار، والعاملين فيها من إداريين، وأعضاء هيئة تدريس على اتخاذ القرارات المناسبة في تعميق عناصر القوة وتحذيرها، والوقوف على عناصر الضعف ومعالجتها من أجل تعميق رضا الطلبة، وتوفير مناخ تنظيمي يدعم إعدادهم وتعلمهم، ومن المؤمل أن تفتح هذه الدراسة الأبواب أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمسألة الرضا عن الدراسة في الجامعات الأخرى.

حدود الدراسة

- اقتصرت الدراسة على بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية.
- اقتصرت الدراسة على برامج البكالوريوس في جامعة الطفيلة التقنية للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

مصطلحات الدراسة

الرضا: هو الفرق بين ما يحققه المرء فعلاً، وما يطمح إلى تحقيقه، أو هو الفرق بين شعور الشخص تجاه ما ينبغي أن يحصل عليه، وما يدرك الشخص أنه حاصل عليه بالفعل. (محمد، ٢٠٠٤).

الرضا الدراسي: هو الحالة الشخصية للطالب في جامعة الطفيلة التقنية، والتي تعبر عن مستوى رضاه أو قبوله لمجموعة المتغيرات، والأبعاد الواردة في أداة البحث وهي: أعضاء

هيئة التدريس، والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، والاختبارات، والخدمات، والإرشاد الأكاديمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتباع الباحثان منهج البحث النوعي في بناء أداة القياس، والمنهج الوصفي التحليلي تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بوصف درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الطفيلة التقنية وعددهم (٢٩٣٣) طالبا وطالبة للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

عينة الدراسة

اقتصرت عملية اختيار أفراد عينة الدراسة على الطلبة الذين أكملوا فصلاً دراسياً واحداً أو أكثر، وقد تم توزيع الاستبانة على أفراد العينة المكونة من (٥٩٠) طالباً وطالبة من طلبة كليات: الهندسة، والعلوم والآداب، والعلوم المالية والإدارية، والعلوم التربوية، وبطريقة العينة العشوائية متعددة المراحل، وقد تم استعادة (٥٧٥) استبانة، تم استثناء (٩)، منها لعدم استكمال البيانات فيها، وبذلك تكون عينة الدراسة قد تكونت من (٥٦٦) طالباً بنسبة تقدر ب (١٩٪) من مجتمع الدراسة، وبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والكلية.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والكلية

المجموع	إناث				ذكور				النوع الاجتماعي
	رابعة	ثالثة	ثانية	أولى	رابعة	ثالثة	ثانية	أولى	المستوى الدراسي
١١٢	١٥	١٣	١٦	١٢	١٢	١٥	١٤	١٥	الهندسة
١١٢	١٤	١٤	١٥	١٦	١٣	١١	١٥	١٤	علوم
١١٤	١٥	١٢	١٧	١٦	١٢	٩	١٣	٢٠	الآداب
١١٤	١٥	١٤	١٦	١١	١٦	١٨	١١	١٣	علوم مالية
١١٤	١٥	١٥	١٨	١٦	١٥	٩	١٤	١٢	علوم تربوية
٥٦٦	٧٤	٦٨	٨٢	٧١	٦٩	٦٤	٦٧	٧٤	المجموع

ويتلخص الأسلوب الذي اتبعه الباحثان في بناء أداة قياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية بالخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: تحديد الأبعاد التي تكون في مجموعها أداة التقويم، وفي هذه الخطوة تم تحديد مفهوم الرضا، وأهدافه، ومكوناته، وقد أفاد الباحثان في ذلك من الأدب النظري الذي وضعه (لآل، ١٩٩٩، وسليمان، ٢٠٠٨، و Elrod, 2002)، كما تم الاستفادة من الإطار النظري الذي وضعه مصممو أدوات القياس ومطورها في بناء الأداة، والتعرف إلى المحركات التي يجب مراعاتها في كتابة الفقرات (النبهان، ٢٠٠١).

كما تم تحليل النتائج التي تم الحصول عليها من استجابات (١٠٠) طالب من المسجلين في عدد من المساقات الدراسية في الكليات الخمس للفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ في جامعة الطفيلة التقنية على الأسئلة الثلاثة المفتوحة وهي:

١- ما هي أبرز الإيجابيات التي تتمتع بها الكلية التي التحقت بها في جامعة الطفيلة التقنية؟

٢- ما هي أبرز السلبيات التي لاحظتها في الكلية التي التحقت بها في جامعة الطفيلة التقنية؟

٣- اكتب ثلاثة مقترحات لتحسين الأوضاع في الكلية لتصبح كما تحب.

وبناءً على تحليل استجابات الطلبة، واعتماداً على الإطار النظري تم تبويب الأبعاد إلى ستة أبعاد أساسية هي أعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، وأساليب التدريس، والخدمات، والإرشاد الأكاديمي، والاختبارات.

الخطوة الثانية: كتابة فقرات المقياس التي بنيت على أساسها الأداة بالاعتماد على خبرة الباحثين وبلاستفادة من بعض الدراسات في مجال بناء المقاييس (المقدشي والشعوان، ١٩٩١، والعزام، ١٩٩٩) تمكن الباحثان من كتابة (٧٠) فقرة موزعة على ستة أبعاد، واستخدمت الدرجات الخمس الآتية للاستجابة: (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

الخطوة الثالثة: تجريب الأداة، تم تجريبها بصورتها الأولية (٧٠ فقرة)، على عينة استطلاعية مؤلفة من (٥٠) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية من خارج عينة الدراسة، ثم جمعت ملاحظاتهم، وجرى تفريغ استجاباتهم، وبناءً على ذلك تم تعديل العبارات التي أبديت حولها الملاحظات كما تم التأكد من صدق المحتوى عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، وعلى عدد من رؤساء الأقسام في كليات جامعة الطفيلة التقنية، وبناءً على ملاحظاتهم تم

حذف (٥) فقرات من فقرات الأداة، وذلك لوجود إجماع من قبل المحكمين على عدم ملاءمتها وغموضها، وعدم انتمائها للأبعاد التي وضعت فيها وبذلك أصبح عدد فقرات الأداة بصورتها الأولية (٦٥) فقرة.

الخطوة الرابعة: تطبيق الأداة، جرى تطبيق الأداة بصورتها الأولية (٦٥ فقرة) على أفراد عينة الدراسة المؤلفة من (٥٦٦) طالباً وطالبة موزعين على كليات الجامعة الخمس، وتم استردادها جميعاً وذلك لأغراض التوصل إلى دلالات الصدق، والثبات، وفاعلية الفقرات.

الخطوة الخامسة: تحليل بيانات الأداة، للتعرف إلى خصائص الفقرات، والبناء العاملي للأداة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

لتبويب البيانات وتمييزها وإدخالها ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الحزمة الاجتماعية، استخدمت الوسائل الإحصائية الآتية:

- استخدم أسلوب التحليل العاملي Factor Analysis.
- حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد الدراسة لكل مجال من مجالات الدراسة.
- استخدم أسلوب تحليل التباين، والمقارنات البعدية للتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية.
- تم تحديد نقاط قطع لقيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بالطريقة الآتية:

- عالية = عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي = ٣,٥٠ فما فوق

- متوسطة = عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي = ٣,٤٩ - ٣,٥٠

- ضعيفة = عندما تكون قيمة المتوسط الحسابي = أقل من ٣,٤٩

عرض النتائج

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال على «ما الخصائص السيكومترية لأداة قياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية؟» للإجابة عن هذا السؤال تم التعرف إلى:

خصائص فقرات المقياس

بالاعتماد على الأوزان والمحكات التي وضعها شريغلي وكوبالا (Shrigley & Koballa)

1983) وبلاستفادة من المعايير المستخدمة في الدراسات السابقة (الخليلي، ١٩٨٩، وعودة، ١٩٩٠ والعزام، ١٩٩٩) تم حذف كل فقرة بمتوسط حسابي خارج المدى (٢,٧٥-٣,٧٥) وبعد تطبيق المعيار السابق على فقرات المقياس بصورته الأولية والبالغة (٦٥) فقرة، تم حذف (١٤) فقرة فبقي منها (٥١) فقرة، وحذف هذا العدد من الفقرات ربما يعزا إلى عدد من الأمور منها: عدم جدية بعض الطلبة في تعبئة أداة الدراسة بموضوعية، وميل عينة أفراد الدراسة لموافقة العديد من الفقرات الواردة، ويعد هذا المعيار من المعايير المهمة، المستخدمة في اختيار فقرات الأداة كونه مؤشراً للقدرة التمييزية التي تُعَدُّ إحدى الخصائص الإحصائية للفقرات.

البناء العاملي للأداة

للتعرف إلى البناء العاملي للأداة تم إجراء التحليل العاملي (factor analysis) على مستوى الفقرات من نوع تحليل المكونات الرئيسية (principle components) ولتحسين درجة تفسير العوامل تم إجراء التدوير المتعامد (Varimax Rotation) بأخذ العوامل التي كانت قيمة الجذر الكامن (Eigen value) لها أكبر من واحد صحيح، نتج عنه خمسة عوامل فسرت مجتمعة ما مجموعه (٥١,٦٤ %) من التباين الكلي، وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لكل من العوامل الخمسة ما بين ١٦,٣١ (-١,٤٦) ويشكل تباين البواقي (٤٨,٣٦ %) من مجمل التباين، والجدول رقم (٢) يبين مصفوفة البناء العاملي، حيث يبين العوامل الناتجة، والجذر الكامن لكل منها، ونسبة التباين المفسر، بالإضافة إلى نسبة التباين التراكمي المفسر.

الجدول رقم (٢)
نتائج التحليل العاملي لأداة قياس درجة رضا الطلبة عن
الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمي
١	١٦,٦٣	٣٤,٦٦	٣٤,٦٦
٢	٢,٧٣	٥,٦٩	٤٠,٥٥
٣	٢,٣٦	٤,٧١	٤٥,٠٦
٤	١,٦٩	٣,٥٣	٤٨,٥٩
٥	١,٤٦	٣,٠٤	٥١,٦٤

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن العامل الأول فسر أكثر من ثلث التباين الكلي (٣٤,٦٦)، وبالاتتماد على قيمة الجذر الكامن كمؤشر على وجود عامل عام واحد، فقد ذكر لورد المشار إليه في (الشريفين، ٢٠٠٦)، أن الفقرات تكون أحادية البعد إذا كانت

قيمة الجذر الكامن للعامل الأول كبيرة بالمقارنة مع قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني، وأن نسبة الجذر الكامن الأول إلى العامل الثاني كبيرة وتزيد على (٢)، وهذا متحقق في هذه الدراسة، والمحك الآخر هو نسبة التباين المفسر حيث بلغت نسبة التباين المفسر للعامل الأول (٣٤,٦٦) من التباين الكلي، مما يؤكد وجود عامل عام (general factors)، وتشير الدراسات أنه إذا فسر العامل الأول (٢٠٪) من التباين المفسر على الأقل، فإن ذلك يعتبر مؤشراً كافياً على وجود عامل واحد، وهذا بدوره أدى إلى الاعتقاد بأن هذا المقياس يقيس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية، (Hambleton, & Swaminathan, 1985, Hattie, 1985).

ولدى استعراض توزيع فقرات المقياس كافة البالغ عددها (٥١) فقرة على العوامل الناتجة وجد أن هناك تفاوتاً في التوزيع، الأمر الذي أمكن معه فرز خمسة عوامل فقط فسرت مجموعها (٥١,٦٤٪) من التباين، وقد حددت هوية العوامل في هذه الدراسة بتبني منهجية مايكل وسميث ومايكل (Michael, Smith, & Michael, 1975)، التي تحدد هوية العامل إذا تشبع عليه بأربع فقرات على الأقل، وتكون قيمة تشبع إحداها على العامل تزيد على أو تساوي (٠,٦٠)، وقيمة تشبع الفقرة الثانية على هذا العامل تزيد على أو تساوي (٠,٥٠)، وقيمة تشبع الفقرة الثالثة والرابعة على هذا العامل تزيد على أو تساوي (٠,٣٠)، كما تم اعتماد معايير محك جليفرورد (Guilford)؛ بحيث يكون تشبع الفقرة على العامل الذي تنتمي إليه (٠,٣٠)، أو أكثر، وإذا كانت الفقرة تتمتع بتشبع أكثر من (٠,٣٠) على أكثر من عامل فتعد متشعبة للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠,١٠) على الأقل عن أي عامل آخر، أما هاتي (Hattie, 1985)؛ فيوصي بإسقاط الفقرة التي تشبعها أقل من (٠,٣٠) على العامل الذي تنتمي إليه، كما أفاد الباحث من اقتراحات كومري المشار إليها في العزام (١٩٩٩)، في تفسير تشبع الفقرات على العوامل (Factor Loading)، الذي يعطي رتباً لهذه الأوزان كما يأتي:

- التشبع بمقدار ٠,٧٠ فأكثر ممتاز.
- التشبع بمقدار ٠,٦٣ لأقل من ٠,٧٠ جيد جداً.
- التشبع بمقدار ٠,٥٥ لأقل من ٠,٦٣ جيد.
- التشبع بمقدار ٠,٤٥ لأقل من ٠,٥٥ مقبول.
- التشبع بمقدار ٠,٣٢ لأقل من ٠,٤٥ ضعيف.

وبذلك يكون عدد العوامل التي حققت شروط هذه المنهجية خمسة عوامل أمكن تسميتها:

العامل الأول: المدرسون والمحتوى الدراسي، كان جذره الكامن (١٦, ٦٣)، وفسر ما نسبته (٣٤, ٦٦) من التباين، وكان عدد الفقرات المنتمية إليه (١٠) فقرات تراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل من (٠, ٣٣-٠, ٥٨)، منها خمس فقرات زادت تشبعاتها عن (٠, ٥٠)، وأربع فقرات زادت تشبعاتها عن (٠, ٤٠) وفقرة واحدة زاد تشبعها عن ٠, ٣٠، وهي قيم مرتفعة لجميع الفقرات.

أما العامل الثاني: أساليب التدريس، فكان جذره الكامن (٢, ٧٣)، وفسر ما نسبته (٥, ٦٩) من التباين، وكان عدد الفقرات المنتمية إليه (١٣) فقرة، وقد تراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل من (٠, ٣٠-٠, ٦٩)، منها أربع فقرات زادت تشبعاتها عن ٠, ٦٠، وخمس فقرات زادت تشبعاتها عن ٠, ٥٠، وفقرة واحدة زاد تشبعها عن ٠, ٤٠، وثلاثة فقرات زادت تشبعاتها عن ٠, ٣٠، وهي قيم مقبولة.

العامل الثالث: الاختبارات، كان جذره الكامن (٢, ٣٦)، وفسر ما نسبته (٤, ٧١)٪، من التباين وكان عدد الفقرات المنتمية إليه (١٠) فقرات، وقد تراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل من (٠, ٥١-٠, ٧٩)، منها خمس فقرات زادت تشبعاتها عن (٠, ٧٠)، وفقرتان زادت تشبعاتها عن (٠, ٦٠)، وثلاث فقرات زادت تشبعاتها عن (٠, ٥٠).

العامل الرابع: الخدمات، كان جذره الكامن (١, ٦٩)، وفسر ما نسبته (٣, ٥٣)٪، من التباين وكان عدد الفقرات المنتمية إليه (٧) فقرات، وقد تراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل من (٠, ٤٠-٠, ٦٤)، منها فقرة واحدة زاد تشبعها عن (٠, ٥٠)، وأربع فقرات زادت تشبعاتها عن (٠, ٤٠).

أما العامل الخامس: الإرشاد الأكاديمي، كان جذره الكامن (١, ٤٦)، وفسر ما نسبته (٣, ٠٤) من التباين، وكان عدد الفقرات المنتمية إليه (٧) فقرات، وقد تراوحت قيم تشبعاتها بهذا العامل من (٠, ٣٨-٠, ٧٠)، منها فقرة واحدة زاد تشبعها عن (٠, ٧٠) وفقرة واحدة زاد تشبعها عن (٠, ٦٠) وفقرة واحدة زاد تشبعها عن (٠, ٥٠) وثلاث فقرات زادت تشبعاتها عن (٠, ٤٠) وفقرة واحدة زاد تشبعها عن (٠, ٣٠).

ثبات الأداة

للتحقق من درجة ثبات الأداة تم استخدام معامل الاتساق الداخلي Internal Consistency بحساب معادلة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس، وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (٠, ٩٥) وللمجالات: (٠, ٨٦)، (٠, ٨٩)، (٠, ٨٥)، (٠, ٧٠)، (٠, ٨٣)، على التوالي، وتعتبر قيمة عالية ومؤشراً على مدى تجانس فقرات المقياس في قياسها لما تقيسه.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: «ما درجة فاعلية فقرات أداة قياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية؟»

لقد تم التوصل إلى دلالات لفاعلية فقرات الأداة من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة، حيث تم استخراج نوعين من إحصاءات الفقرة: عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على البعد الكلي الذي تنتمي إليه، وارتباطها بالبعد الكلي للأداة، ومقدار تشبع الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، ويبين الجدول رقم (٣) مقدار تشبع الفقرة بالبعد، أو العامل الذي تتبع له، وكذلك معاملات ارتباط الفقرة بكل من البعد الذي تنتمي إليه، وبالأداة ككل، أما أرمر، فيوصي بإسقاط الفقرة التي تشبعها أقل من (٠,٣٠) على العامل الذي تنتمي إليه (Hattie, 1985).

الجدول رقم (٣)

تشبع الفقرات ومعامل الارتباط للفقرة بالبعد والفقرة بالمقياس ككل

رقم فقرة الأداة	الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالأداة
مجال / المدرسين				
١	١	٠,٤٠	٠,٣٤	٠,٦٠
٢	٢	٠,٣٣	٠,٣٣	٠,٤٩
٣	٣	٠,٤٦	٠,٣٧	٠,٥٧
٤	٤	٠,٥٤	٠,٣٣	٠,٥١
٥	٥	٠,٤٦	٠,٢٧	٠,٤٥
٦	١٢	٠,٤٢	٠,٤١	٠,٦٢
٧	١٣	٠,٥٢	٠,٣١	٠,٦٧
٨	١٦	٠,٥٢	٠,٥٣	٠,٦٤
٩	١٧	٠,٥٦	٠,٣٩	٠,٦٩
١٠	١٨	٠,٥٨	٠,٤٠	٠,٦٨
أساليب التدريس				
١١	٦	٠,٤١	٠,٥٠	٠,٦٣

تابع الجدول رقم (٣)

الترتيب	رقم فقرة الأداة	الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالأداة
١٢	٧	تتمى المقررات الدراسية للبرنامج لدى القدرة على الاكتشاف والاستقصاء.	٠,٥٨	٠,٤٣	٠,٦٤
١٣	٨	تربط أساليب التدريس المستخدمة في الكلية التعليم بحياة الطالب اليومية.	٠,٣٠	٠,٤٠	٠,٦٢
١٤	٩	تمكنني المقررات الدراسية للبرنامج من ربط النظرية بالتطبيق.	٠,٦٩	٠,٤٦	٠,٥٩
١٥	١٠	تدعم المقررات الدراسية الروح الوطنية لدى .	٠,٥٥	٠,٣٢	٠,٥٤
١٦	١١	عدد الطلبة في المساق الواحد يشجعني على التعلم .	٠,٥٤	٠,٢٨	٠,٥٩
١٧	١٥	تشجيني أساليب التدريس المستخدمة في الكلية على التعلم الذاتي.	٠,٤٧	٠,٣٠	٠,٥٩
١٨	٢٥	أشعر أن أساليب التدريس المستخدمة في الكلية تجعل عملية التعلم ممتعة.	٠,٥٦	٠,٤٣	٠,٦٧
١٩	٢٦	تشجيني أساليب التدريس المستخدمة في الكلية على الحوار والمناقشة الصفية.	٠,٦٤	٠,٤١	٠,٦٦
٢٠	٢٧	تبعدني أساليب التدريس المستخدمة في الكلية عن الحفظ والتلقين إلى التأمل والتفكير.	٠,٦٧	٠,٤١	٠,٦٤
٢١	٢٨	تثري أساليب التدريس المستخدمة في الكلية المحاضرات بأسئلة مفتوحة تدفعني للتحضير والبحث.	٠,٦٦	٠,٣٣	٠,٦٣
٢٢	٢٩	تراعي أساليب التدريس المستخدمة في الكلية الفروق الفردية في المواقف التعليمية المختلفة.	٠,٥٥	٠,٤١	٠,٦١
٢٣	٣٠	تتمى أساليب التدريس المستخدمة في الكلية قدرتي على كتابة التقارير والأبحاث.	٠,٣٩	٠,٤٣	٠,٦٢
الاختبارات					
٢٤	٣٨	يحدد مدرسو الكلية مواعيد الامتحانات بالتعاون مع الطلبة.	٠,٥٤	٠,٣٠	٠,٥٨
٢٥	٣٩	ينوع مدرسو الكلية في مستويات أسئلة الاختبارات.	٠,٦٣	٠,٢٤	٠,٥٤
٢٦	٤٠	تسير عملية مراقبة وإدارة الامتحان في الكلية بكل حزم.	٠,٥١	٠,٢٩	٠,٥٥
٢٧	٤١	ألتقى تغذية راجعة تفصيلية على أعمالي خلال الفصل (اختبارات مقالات، مشاريع).	٠,٥٩	٠,٢٤	٠,٥٦
٢٨	٤٢	تتواءم أساليب التقويم في الكلية وطبيعة أساليب التدريس المستخدمة.	٠,٧٦	٠,٣٣	٠,٦٠
٢٩	٤٣	ترفع الامتحانات في الكلية مستوى القلق والتوتر عندي.	٠,٧٨	٠,٢٨	٠,٦٥
٣٠	٤٤	تركز أساليب التقويم على العمليات العقلية العليا (تحليل، تركيب، إصدار أحكام).	٠,٧٩	٠,٣٢	٠,٥٧
٣١	٤٥	يتم التركيز في الكلية على الامتحانات النهائية.	٠,٧٤	٠,٣٩	٠,٥٩
٣٢	٤٦	أشعر بالعدالة والإنصاف عند تقييمي من قبل مدرسي الكلية.	٠,٧٣	٠,٣٤	٠,٥٣

تابع الجدول رقم (٣)

رقم فقرة الأداة	الفقرة	مقدار تشبع الفقرة بالعامل	معامل ارتباط الفقرة بالبعد	معامل ارتباط الفقرة بالأداة
٣٢	٤٧	٠,٦٤	٠,٣٥	٠,٦٣
الخدمات				
٣٤	١٩	٠,٤٣	٠,٣٠	٠,٥٥
٣٥	٢٠	٠,٤٨	٠,٤١	٠,٦١
٣٦	٢١	٠,٦٤	٠,٣٧	٠,٦٤
٣٧	٢٢	٠,٥٠	٠,٤٥	٠,٦١
٣٨	٢٣	٠,٤٠	٠,٤٧	٠,٥٦
٣٩	٢٤	٠,٦٢	٠,٤٠	٠,٦٦
٤٠	١٤	٠,٤٦	٠,٢٧	٠,٥٧
الإرشاد الأكاديمي				
٤١	٣١	٠,٤٥	٠,٢٨	٠,٦٦
٤٢	٣٢	٠,٤٠	٠,٣١	٠,٥١
٤٣	٣٣	٠,٣٨	٠,٣٤	٠,٥٦
٤٤	٣٤	٠,٧٠	٠,٤٠	٠,٦١
٤٥	٣٥	٠,٦٤	٠,٣٠	٠,٥٥
٤٦	٣٦	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٥٧
٤٧	٣٧	٠,٤٤	٠,٣٨	٠,٥٢

وبتطبيق معيار كل من، (Michael, Smith, & Michael, 1975)، والمشار إليها سابقاً تم حذف (أربع فقرات)، كان مقدار تشبعها على العامل أقل من (٠,٣٠)، لتصبح أداة قياس درجة الرضا عن الدراسة في جامعة الطفيلة بصورتها النهائية مكونة من (٤٧) فقرة، ومن خلال استعراض معاملات الارتباط الواردة في الجدول أعلاه نلاحظ أن معاملات ارتباط الفقرة مع بعدها تراوح ما بين (٠,٢٤ - ٠,٥٠)، وأن معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس

ككل تراوح ما بين (٠,٤٥ - ٠,٦٩)، وهذا يشير إلى أن ارتباط الفقرة مع البعد الكلي للأداة أكبر من ارتباطها مع البعد الذي تنتمي إليه.

الارتباطات الداخلية للمقياس

تم إيجاد قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد التي تكونت منها أداة قياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة، وكيفية ارتباطها معاً من ناحية، وبالمقياس ككل من ناحية أخرى باستخدام معاملات ارتباط بيرسون كما في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
قيم معاملات الارتباط بين الأداة وأبعادها

المجالات	المدرسون	أساليب التدريس	الاختبارات	الخدمات	الإرشاد الأكاديمي	الكلي
المدرسون		٠,٧٧*	٠,٦٧*	٠,٦٥*	٠,٦١*	٠,٨٩*
أساليب التدريس			٠,٥٨*	٠,٦٥*	٠,٦٨*	٠,٩٠*
الاختبارات				٠,٤٧*	٠,٦٩*	٠,٨٢*
الخدمات					٠,٥٣*	٠,٧٦*
الإرشاد الأكاديمي						٠,٨٢*
الكلي						١,٠٠

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

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد تراوحت بين (٠,٤٧) و (٠,٧٧)، وهي قيم مقبولة لغايات استخدام المقياس، إضافة إلى أنها ترتبط بالمقياس ارتباطاً أقوى من ارتباطها بعضها ببعض حيث تراوحت بين (٠,٧٦) و (٠,٩٠)، كما يلاحظ أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بعضها ببعض وبالأداة ككل قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$).

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: «ما درجة رضا طلبة جامعة الطفيلة التقنية عن الدراسة في الجامعة؟» وللتعرف إلى رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية تم تطبيق المقياس بصورته النهائية (٤٧) فقرة على عينة عشوائية من طلبة الجامعة المتحقين في عدد من المساقات الدراسية في كليات جامعة الطفيلة التقنية للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وبواقع (٣٠٠) طالب وطالبة وذلك بهدف التعرف إلى درجة رضاهم عن الدراسة في الجامعة، وهل تختلف هذه الدرجة باختلاف النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي؟

ولتحقيق ذلك تم استخراج المتوسط الحسابي لكل مجال من مجالات أداة الدراسة، والجداول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة الخمسة

المتوسّطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الأبعاد
٢,٩٤	٠,٥٧	المدرسون
٢,٩٢	٠,٦٩	أساليب التدريس
٣,٣١	٠,٥٨	الاختبارات
٢,٨٩	٠,٥٤	الخدمات
٣,٠٨	٠,٤٨	الإرشاد الأكاديمي
٣,٠٧	٠,٤٨	الكلية

يلاحظ من الجدول (٥) أن متوسط الأبعاد تراوح ما بين (٣,٣١-٢,٨٩)، وأن المتوسط الكلي للأبعاد بلغ (٣,٠٧)، وهذا يشير إلى أن التقييم العام للرضا عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية من قبل الطلبة كان متوسطاً.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة، تعزاً لمتغير النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والكلية؟»

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين تبعاً لمتغيرات الدراسة

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المجال	
٠,٨٢	٠,٠٥١	١,٥٣٤	١	١,٥٣٤	المدرسون	النوع الاجتماعي
٠,٢٤	١,٣٨٩	٠,٦٢١	١	٠,٦٢١	أساليب التدريس	
٠,٢١	١,٥٧٠	٠,٥١٣	١	٠,٥١٣	الاختبارات	
٠,٣٥	٠,٨٨٩	٠,٢٢٣	١	٠,٢٢٣	الخدمات	
٠,٤٠	٠,٧١١	٠,١٦٠	١	٠,١٦٠	الإرشاد الأكاديمي	
٠,٣٠	١,١٢٤	٠,٣٣٧	٤	١,٣٤٨	المدرسون	المستوى الدراسي
٠,٦٠	٠,٦٩٣	٠,٣١٠	٤	١,٢٣٩	أساليب التدريس	
٠,٢٦	١,٣٣٠	٠,٤٣٥	٤	١,٧٢٩	الاختبارات	
٠,٩٩	٠,٠٢٣	٦,٠٩٩	٤	٢,٤٤٠	الخدمات	
٠,٧٢	٠,٥٥٨	٠,١٢٦	٤	٠,٥٠٣	الإرشاد الأكاديمي	
٠,٠٧	٢,٢٤٤	٠,٦٧٣	٤	٢,٦٩١	المدرسون	الكلية

تابع الجدول رقم (٦)

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أساليب التدريس	١,٩٢٥	٤	٠,٤٨١	١,٠٦٧	٠,٢٧
الاختبارات	٠,٣٠٢	٤	٧,٥٤٨	٠,٢٣١	٠,٩٢
الخدمات	٤,١٢٢	٤	١,٠٣٠	٣,٩٢٨	٠,٠٠٤
الإرشاد الأكاديمي	١,٠١٨	٤	٠,٢٥٤	١,١٣٠	٠,٣٤

ولمعرفة أثر كل من النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والكلية على درجة الرضا عن الدراسة في جامعة الطفيلة، تم استخدام تحليل التباين في الإجابة عن هذا السؤال. يتضح من خلال الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha \geq 0,05$ تعزا لمتغير النوع الاجتماعي كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha \geq 0,05$ تعزا لمتغير المستوى الدراسي في جميع أبعاد الدراسة، كما يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha \geq 0,05$ تعزا لمتغير الكلية في جميع الأبعاد ما عدا البعد الرابع «الخدمات»، ولمعرفة أي فئة من فئات المستوى الدراسي توجد فيها فروق ذات دلالة إحصائية، فقد تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية لدرجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية، ويبين الجدول رقم (٧) المقارنات البعدية بطريقة توكي لدرجة رضا الطلبة.

الجدول رقم (٧)
المقارنات البعدية بطريقة توكي لدرجة رضا الطلبة عن الدراسة
في جامعة الطفيلة وفقا لمتغير الكلية

البعد	الفئات	هندسة ٢,٦٨	علوم ٣,١٠	آداب ٢,٩١	علوم مالية ٢,٧٤	علوم تربوية ٣,٠٥
الخدمات	هندسة ٢,٦٨	-----	*٠,٢٤٥٨	*٠,٢٠٥٣	٠,١٣٤١-	*٠,٢٦٨٢-
	علوم ٣,١٠	-----	-----	٠,٤٠٥١٣	٠,١١١٧	*٠,٢٢٣٠-
	آداب ٢,٩١	-----	---	-----	٠,٠٧١٢	٠,٠٦٢٨-
	علوم مالية ٢,٧٤	-----	-----	-----	-----	٠,١٣٤١-
	علوم تربوية ٣,٠٥	-----	-----	-----	-----	-----

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

يشير الجدول رقم (٧) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha \geq 0,05$ في بعد (الخدمات) بين كلية الهندسة، وكلية العلوم من جهة، ولصالح كلية العلوم، ولمعرفة أثر التفاعل بين متغيرات الدراسة تم استخدام تحليل التباين كما في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
تحليل التباين لأثر التفاعل بين متغيرات الدراسة

المتغير	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي* المستوى الدراسي	المدرسون	٠,٨٢١	٤	٠,٢٠٥	٠,٦٨٥	٠,٦٠
	أساليب التدريس	١,٨٥٦	٤	٠,٤٦٦	١,٠٤٣	٠,٣٩
	الاختبارات	٠,٩٥٠	٤	٠,٢٣٨	٠,٧٢٦	٠,٥٨
	الخدمات	٠,٧٦٧	٤	٠,١٩٢	٠,٧٣١	٠,٥٧
	الإرشاد الأكاديمي	٠,٥١٣	٤	٠,١٢٨	٠,٥٦٩	٠,٦٩
النوع الاجتماعي* الكلية	المدرسون	٠,٧٦٨	٤	٠,١٩٢	٠,٦٤٠	٠,٦٣
	أساليب التدريس	١,٤٣١	٤	٠,٣٥٨	٠,٨٠٠	٠,٥٣
	الاختبارات	١,٣٦٣	٤	٠,٣٤١	١,٠٤٣	٠,٣٩
	الخدمات	٠,٤٥١	٤	٠,١١٣	٠,٤٣٠	٠,٧٩
	الإرشاد الأكاديمي	٠,٩٨٤	٤	٠,٢٤٦	١,٠٩٢	٠,٣٦
المستوى الدراسي* الكلية	المدرسون	٥,٠٠٢	١٢	٠,٤١٧	١,٣٩٠	٠,١٧
	أساليب التدريس	١٣,٢٧٤	١٢	١,١٠٤	٢,٤٦٩	٠,٠٠٥
	الاختبارات	٤,٦٤٤	١٢	٠,٣٨٧	١,١٨٤	٠,٣٠
	الخدمات	٤,٣٨٣	١٢	٠,٦١٥	٢,٣٤٦	٠,٠٠٧
	الإرشاد الأكاديمي	٦,٢٧٩	١٢	٠,٥٢٣	٢,٢٢٣	٠,٠٠٨
النوع الاجتماعي* المستوى الدراسي* الكلية	المدرسون	٢,٢١٦	٩	٠,٢٤٦	٠,٨٢١	٠,٦٠
	أساليب التدريس	٣,٣٩١	٩	٠,٣٧٧	٠,٨٤٣	٠,٥٨
	الاختبارات	٤,٠٦٢	٩	٠,٤٥١	١,٣٨٠	٠,٢٠
	الخدمات	٢,٠٤٨	٩	٠,٢٢٨	٠,٨٦٨	٠,٥٦
	الإرشاد الأكاديمي	١,٢٥٠	٩	٠,١٣٩	٠,٦١٧	٠,٧٨

يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل النوع الاجتماعي والمستوى الدراسي والنوع الاجتماعي والكلية، والنوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والكلية، في حين هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل المستوى والكلية في مجالات: أساليب التدريس، والخدمات، والإرشاد الأكاديمي ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم استخدام المتوسطات الحسابية كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل المستوى الدراسي مع الكلية في
مجالات: أساليب التدريس، والخدمات، والإرشاد الأكاديمي

المجال	المستوى	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أساليب التدريس	أولى	الهندسة	٢,٦	٠,٠	ثانية	الهندسة	٢,٨	٠,٤٥
		العلوم	٣,٠	٠,٣٩		العلوم	٣,٠	٠,٤٥
		الآداب	٣,٤	٠,٥٧		الآداب	٢,٧	٠,٥٤
		التربية	٢,٧	٠,٥٨		المالية	٢,٩	٠,٤٢
						التربية	٣,٠	٠,٥١
	ثالثة	الهندسة	٢,٧٧	٠,٦٣	رابعة	الهندسة	٢,٦	٠,٥١
		العلوم	٢,٩	٠,٤٠		العلوم	٣,٣	٠,٨٠
		الآداب	٢,٨	٠,٤٥		الآداب	٣,٢	٠,٥٠
		المالية	٢,٧	٠,٤٦		المالية	٢,٥	٠,٤٧
		التربية	٣,٠	٠,٥٢		التربية	٢,٩	٠,٤١
الخدمات	أولى	الهندسة	٣,٢	٠,٠	ثانية	الهندسة	٣,٠	٠,٣٤
		العلوم	٣,١	٠,٤٩		العلوم	٣,٠	٠,٢٣
		الآداب	٣,٥	٠,٣٧		الآداب	٢,٩	٠,٥٧
		التربية	٢,٩	٠,٧٧		المالية	٣,٢	٠,٣٩
						التربية	٣,٢	٠,٤٣
	ثالثة	الهندسة	٣,٠	٠,٢٤	رابعة	الهندسة	٢,٦	٠,٥٤
		العلوم	٣,٢	٠,٥٥		العلوم	٣,٢	٠,٦٦
		الآداب	٣,١	٠,٤٧		الآداب	٣,٥	٠,٥٣
		المالية	٢,٧	٠,٤٤		المالية	٢,٩	٠,٤٣
		التربية	٣,٢	٠,٥٥		التربية	٢,٨	٠,٣٧
الإرشاد الأكاديمي	أولى	الهندسة	٣,٠	٠,٠	ثانية	الهندسة	٢,٩	٠,٥٢
		العلوم	٢,٨	٠,٧٠		العلوم	٢,٥	٠,٣٦
		الآداب	٣,٣	٠,٤٥		الآداب	٢,٦	٠,٧٢
		المالية	٢,٦	١,١٦		المالية	٣,٢	٠,٧٠
		التربية				التربية	٣,١	٠,٦٧
	ثالثة	الهندسة	٢,٨	٠,٤٠	رابعة	الهندسة	٢,٥	٠,٧٣
		العلوم	٣,٠	٠,٧٠		العلوم	٣,١	٠,٧٩
الإرشاد الأكاديمي		الآداب	٣,٠	٠,٦٤		الآداب	٣,٤	٠,٦٥
		المالية	٢,٩	٠,٧١		المالية	٢,٨	٠,٦٠
		التربية	٣,٢	٠,٧٢		التربية	٢,٦	٠,٥٨

يلاحظ من الجدول رقم (٩) أن أعلى متوسط في مجال أساليب التدريس كان لطلبة السنة الأولى في كلية الآداب بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣)، كما أن أعلى متوسط لمجال

الخدمات كان لطلبة السنة الأولى في كلية الآداب بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤)، وأن أعلى متوسط للإرشاد الأكاديمي كان لطلبة السنة الرابعة في كلية الآداب بمتوسط حسابي مقداره (٣,٥).

مناقشة النتائج

أشارت نتائج التحليل العاملي المتعلقة بالسؤال الأول للبيانات الناتجة عن عملية بناء أداة لقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية إلى تمييز خمسة عوامل للمقياس وتسميتها هي: المدرسون والمحتوى الدراسي، وأساليب التدريس، والاختبارات، والخدمات، والإرشاد الأكاديمي، كما أن دلالة ما فسره العامل الأول نتيجة التحليل العاملي (٣٤,٦٦)، بالإضافة إلى المؤشرات العالية للثبات، والاتساق الداخلي للمقياس ككل تشير إلى أن درجة الرضا عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية تتكون من مجموعة من المكونات تشكل مجموعها مفهوماً عاماً عن الرضا عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية

وعند النظر في نتائج السؤال الثاني المتمثل في درجة فاعلية فقرات أداة قياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة تم اشتقاق بعض الحقائق كان من أبرزها أن نتائج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس من ناحية ومقارنة كل منها مع معاملات ارتباط المقياس ككل أشارت إلى وجود ارتباط قوي بين فقرات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه والبعد الكلي للمقياس وإلى أن ارتباط الأبعاد بالمقياس تفوق ارتباط أي منها بعضها البعض، كما أن دلالات الصديق والثبات التي يتمتع بها المقياس وذلك من خلال الطريقة والإجراءات التي استخدمت في بنائه، ومن خلال نتائج التحليل العاملي، تجعل من استخدامه امراً ممكناً لأغراض تقويمية في الدراسات والبحوث، أو لإغراض إدارية في الجامعة.

كما أشارت نتائج السؤال الثالث إلى أن درجة الرضا عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية متوسطة، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة إعادة النظر بشكل يتلاءم وتوقعات الطلبة وطموحاتهم، وهذا يعني أن الجامعة لم تُلَبِّ الطموحات المختلفة للطلبة وتوقعاتهم بشكل كاف، وأن هناك حاجة ملحة لإعادة النظر بشكل يتلاءم وتوقعات الطلبة، وطموحاتهم، وربما يعزا تدني درجة الرضا عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية إلى درجة المتوسط إلى أن الجامعة حديثة النشأة حيث لم يمضِ على تأسيسها أكثر من أربع سنوات، فلم تكتمل فيها البنية التحتية بعد، ولم تتكامل خدماتها بالمستوى المطلوب ربما نتيجة الظروف الاقتصادية، وأنها ما زالت تشق طريقها في مجالات عدة من خدمات وتطوير أعضاء هيئة التدريس، ولدى

مقارنة هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة النبهان (٢٠٠١) ودراسة السادة، والبوهي (١٩٩٥)، حيث يلاحظ وجود توافق بينها إلى درجة كبيرة في تحديد درجة الرضا.

وعند النظر في نتائج السؤال الرابع المتمثل في دور النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي والكلية في درجة رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية، فقد وجد أن درجة الرضا لا تختلف باختلاف النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، وقد يعزا ذلك إلى أن الجامعة تقدم خدماتها الأكاديمية والإدارية للطلبة دون تفريق بين سنة وأخرى أو نوع اجتماعي وآخر، في حين كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الكلية في مجال الخدمات، وتشير نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية إلى أن الفرق جاء لصالح كليتي العلوم، والعلوم التربوية، وربما يعزا ذلك إلى كثرة تخصصات الهندسة في الجامعة، وتداخل مساقاتها مع المساقات في الكليات الأخرى مثل: كلية العلوم، والعلوم التربوية، والآداب، وكذلك وجود مختبرات علمية، ومختبرات حاسوب كافية في كلية العلوم، ووجود هيئة تدريسية متكاملة في هذه الكلية، وربما يعزا ذلك إلى أن الخدمات المتوافرة في كلية العلوم التربوية كافية مقارنة مع الخدمات التي يحتاجها طلبة كلية الهندسة من تجهيزات، وأدوات ومراسم وأجهزة حواسيب، وكتب علمية، ودوريات متخصصة تتلاءم وطبيعة كل تخصص من تخصصات كلية الهندسة. وربما يعود أيضاً إلى أن معظم الطلبة في الكلية هم من أبناء المنطقة التعليمية التي توجد فيها الجامعة، وبالتالي خدمات الطعام والشراب والسكن لا تشكل إشكالية بالنسبة إليهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة، السادة والبوهي (١٩٩٥) ودراسة لآل (١٩٩٩) ودراسة محمد (٢٠٠٤).

كما أظهرت نتائج التحليل أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لتفاعل المستوى الدراسي مع الكلية في مجال أساليب التدريس جاءت لصالح طلبة السنة الأولى في كلية الآداب، وربما يعزا ذلك إلى أن طلبة السنة الأولى هم أكثر رضاً من طلبة السنوات الأخرى لكونهم مسرورين بقبولهم في الجامعة، ويعيشون أجواء تختلف عن أجواء المدرسة الثانوية، كذلك محدودية عدد التخصصات في كلية الآداب حيث حصرت بتخصصين هما اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، إضافة إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية، وحسب معرفة الباحثين مروا بخبرات تربوية أثناء خدمتهم في ملاك وزارة التربية، وتلقوا تدريباً في مجال إستراتيجيات التدريس الفعال. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة النبهان (٢٠٠١).

كما أظهرت نتائج التحليل أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لتفاعل المستوى الدراسي مع الكلية في مجال الخدمات جاءت لصالح طلبة السنة الأولى في كلية الآداب وربما يعزا ذلك إلى قلة عدد الطلبة في الكلية فهم الأقل عدداً مقارنة مع كليات الجامعة الأخرى، بالإضافة

إلى أن تخصص اللغة العربية لا يحتاج إلى خدمات كبيرة من مختبرات ومشاعل، وتجهيزات مثل بقية التخصصات الأخرى في الجامعة، وخاصة الكليات العلمية منها، وربما يعود إلى أن معظم الطلبة في الكلية هم من أبناء محافظة الطفيلة التي تتواجد فيها الجامعة، وبالتالي خدمات الطعام والشراب والسكن لا تشكل إشكالية بالنسبة إليهم.

كما أظهرت نتائج التحليل أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لتفاعل المستوى الدراسي مع الكلية في مجال الإرشاد الأكاديمي، جاء لصالح طلبة السنة الرابعة في كلية الآداب وربما يعزى ذلك إلى خبرة الطلبة في عمليات التسجيل والسحب والإضافة للمواد، والعلاقة الإيجابية بين المرشد الأكاديمي والطلبة، بسبب طول الفترة الزمنية التي قضوها معاً، وتعاون المرشد الأكاديمي مع الطلبة في فتح مساقات دراسية لضرورات التخرج، بالإضافة إلى أن عدد الطلبة في كلية الآداب قليل، وبالتالي من السهولة يمكن تقديم خدمة الإرشاد الأكاديمي لهم بفاعلية وكفاية.

وبناء عليه تكون الدراسة قد حققت أهدافها وهي بناء أداة لقياس درجة الرضا عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية، وقياس درجة رضا الطلبة عن الدراسة في الجامعة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثان بما يأتي:

- استخدام الأداة بصورتها المطورة (٤٧ فقرة)، من قبل إدارة الجامعة في تقييم مستوى الرضا عن الدراسة والخدمات الجامعية المقدمة للطلبة في الجامعة.
- زيادة الخدمات المقدمة من قبل الجهات المعنية في الجامعة لطلبة كلية الهندسة والعلوم المالية والإدارية من حيث خدمات التسجيل، وخدمات الطعام والشراب، وتوفير مطاعم داخل الحرم الجامعي تساعد الطلبة على سد حاجاتهم الغذائية، وكذلك توفير خدمات السكن للطلبة القادمين من خارج منطقة الطفيلة، بأسعار معقولة تتناسب ومداخيل الطلبة المادية، وخدمات الإنترنت وزيادة عدد المختبرات الحاسوبية في الجامعة ليتمكن الطلبة من توظيفها في عمليات التعلم.

- تأهيل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة مسلياً، وذلك لتحسين أدائهم التدريسي، وعقد دورات متخصصة في أساليب وطرائق التدريس الجامعي، واستخدام التكنولوجيا في عمليات التعلم والتعليم، من خلال إيجاد مركز في الجامعة لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

- تحسين خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة الجامعة من خلال تدريب العاملين في مجال الإرشاد على عمليات الإرشاد الأكاديمي، وتواجد المرشدين في مكاتبهم أثناء عمليات

الإرشاد والتسجيل على المواد، والتزامهم بالساعات المكتبية المحددة من قبلهم. وإنشاء قسم للإرشاد والتأهيل الطلابي في الجامعة.

كما يقترح الباحثان ما يأتي:

- إجراء المزيد من الدراسات لحصر العوامل، والمتغيرات التي تقف خلف تدني نسبة الرضا لدى الطلبة في جامعة الطفيلة التقنية.
- إجراء دراسة مقارنة بين رضا الطلبة عن الدراسة في جامعة الطفيلة التقنية والرضا عن الدراسة في الجامعات الأردنية الرسمية.

المراجع

- إسماعيل، محمد صبحي (٢٠٠٠). أخلاقيات مهنة التعليم ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في جامعات أردنية من وجهة نظر الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- بني سلامة، امتياز (١٩٩٩). الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- جامعة الطفيلة التقنية (٢٠٠٩). البيارق الكتاب السنوي لجامعة الطفيلة التقنية. عمان، الأردن: مطابع جريدة الدستور الأردنية.
- الجمل، نجاح (١٩٨٨). نحو منهج تربوي معاصر (ط ٥). عمان: جمعية المطابع التعاونية.
- حسن، راوية (٢٠٠٢). السلوك التنظيمي المعاصر. الإسكندرية: الدار الجامعية.
- الخوراني، غالب وطناش، سلامة (٢٠٠٧). أخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. دراسات، العلوم التربوية، ٣٤ (٢)، ٣٨٧-٣٥٧.
- الخطيب، رداح (١٩٨٨)، تطوير التدريس الجامعي في مركز الدراسات الجامعية للبنات جامعة الملك سعود بالرياض. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، (٧) ٣١-٥٩.
- الخليلي، خليل يوسف (١٩٨٩). الاتجاهات نحو الفيزياء بنيتها وقياسها. مجلة أبحاث اليرموك، إربد، ٥ (١)، ١٩٧-٢٢٥.
- الرشيد، محمد بن أحمد (٢٠٠٤). الملتقى العربي للتربية والتعليم. ورقة عمل مقدمة لندوة القضايا التربوية الكبرى الواجب التعامل معها، بيروت، ١٧-٢٠ شباط ٢٠٠٤.
- السادة، حسين والبوهي، فاروق (١٩٩٥). العلاقة بين الرضا عن الدراسة والإنجاز الدراسي لطلاب دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة البحرين. مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر، ٤ (٧)، ١٧٣-١٩٨.

سلطان، سوزان والسعود، راتب (٢٠٠٦). العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس فيها. *مؤتة للبحوث والدراسات*، ٢١ (٢)، ١٢٧-١٥٨.

سليمان، سعاد بنت محمد (٢٠٠٨). الرضا عن خدمات الإشراف الأكاديمي لدى طلاب جامعة السلطان قابوس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ٩ (٢)، ١٤-٣٨.

الشريفين، نضال (٢٠٠٦). بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٢ (٣)، ١٦٩-١٨٧.

الشريفين، نضال (٢٠٠٩). أثر نمط صياغة الفقرة في مقياس الخصائص السيكمومترية للفقرات وللمقياس وتقديرات القدرة للأفراد وفق نظرية الاستجابة للفقرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين ١٠ (٤)، ١٣-٣٩.

شهاب، حليلة عبد الفتاح (١٩٩٢). أثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات الثانوية في وادي الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

الطويل، هاني عبدالرحمن (٢٠٠٥). إيدال في إدارة النظم التربوية، الإدارة بالإيمان. عمان: دار وائل.

الطويل، هاني عبدالرحمن (٢٠٠٦). الإدارة التعليمية، مفاهيم وآفاق (ط٢). عمان: دار وائل.

عابدين، محمد وعوض، راسم (٢٠٠٤). آراء طلبة برنامجي الدراسات العليا في التربية في جامعتي القدس وبيروت في البرنامجين، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٤٤ (٤)، ١٠٥-١٣٠.

العديلي، ناصر (١٩٩٥). السلوك الإنساني والتنظيمي من منظور كلي مقارنة. الرياض، معهد الإدارة العامة: السعودية.

العزام، حسين عبد المجيد (١٩٩٩). تطوير مقياس اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو المدرسة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

عودة، أحمد والصابريني، محمد (١٩٩٠). تطوير ومعايرة فقرات لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٢٥، ٢٨-٥٠.

لال، زكريا (١٩٩٩). تطوير نظم الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب والطالبات في بعض الجامعات السعودية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٥، ٣٥-٢٨.

محمد، مجيد مهدي (٢٠٠٤). الرضا الدراسي لطلاب كلية التربية في جامعة إب. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ٤٤ (٤٤)، ٧٧-١٠٣.

المقدشي، عبدالله، والشعوان، عبدالرحمن (١٩٩١). مقاييس اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس: بناءه والتحقق من صدقه. *دراسات تربوية*، ٦ (٣٥)، ٢٤٤-٢٧٦.

مولوني، كارن وفيلد، جيمس (٢٠٠٠). بناء ثقافة المعايير. ترجمة الخزامي، عبد الحكيم أحمد، (ط ١) القاهرة : إيزاك للنشر والتوزيع.

النبهان، موسى (٢٠٠١). تطوير أداة لقياس درجة الرضا عن الدراسة في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ٢٠، ١٢٥-١٥٢

النبهان، موسى (٢٠٠٤). أساسيات القياس في العلوم السلوكية (ط ١). عمان: دار الشروق. النجار، نبيل وراغب، مدحت (١٩٩٢). إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية. الدقي: الشركة العربية للطباعة والنشر

Carif, J. (1990). Teacher job satisfactions. **Journal of Educational Psychology**, 82, 632-645.

Clems, M., Gan, C. & Tzu-hu, K. (2007). University student satisfaction: an empirical analysis. **Journal of Marketing for Higher Education**, 17(2), 292-325.

Elord, M. (2002). **A comparison of institutional factors and student satisfaction with faculty academic advising**. (ERIC database. ED 377907).

Gay, R & Airaisan, P. (2000). **Educational research, Competencies for analysis and application** (6ed). Prentice- HALL inc.

Gordon, V. N. (1995). **The undecided college student**. Springfield: Charles C Thomas.

Hambleton, R. & Swaminathanm H. (1985). **Item response theory and principles and applications**. (1ST ed). Boston: Kluwer, Nijhoff publishing.

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

Koastelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek Teachers. **The International Journal of Educational Management**. 15, 354-364.

Kuthier, L. (2003). A Profile of the Ethical Professor. (Electronic Version). **College Teaching**. 51(4), 153-160.

Lim, J., Kim, M., Ryder, C. (2008). An empirical investigation of student achievement and satisfaction in different learning environments. **Journal of instructional psychology**, 35(2), 113-119.

Michael, W. Smith, R. & Michael, J. (1975). The factorial validity of the piers harries children self-concept scale for each of three samples of elementary, junior high and high school students in a large metropolitan School District. **Educational and Psychological Measurement**, 35, 405-414.

- Robie, C. & Kidwell, E. (2003). The ethical professor and undergraduate student's: Current perceptions of moral behavior among business school faculty. (Electronic Version). **Journal of Academic Ethics**, 1(2), 153-173.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. **Educational Studies**, 30(3), 291-306.
- Seldin, P. & Others (1982). **How administrators can improve teaching moving from talk to action in higher education**. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Shrigley, R & Koballa, T. (1983). Attitude measurement: judging the emotional intensity of Likert type science attitude Statement. **Journal of Research in Science Teaching**, 21(2), 111-118.
- Tysome, T. (2006). Teaching tops the list for student satisfaction. **Journal of Times Higher Education Supplement**, 6(7), 17-69.
-

أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في مادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة

د. عبدالله عباس قبّاض

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية المعلمين
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في مادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة

د. عبدالله عبّاس قبّاض

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية المعلمين
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي من خلال تنمية قدرة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والتفكير الإبداعي ككل) في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة.

وتكونت عينة الدراسة من (٤١) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة، خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٢٩هـ - ١٤٣٠هـ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية (٢٠) تلميذاً، (درست بمساندة الأنشطة الإثرائية)، وضابطة (٢١) تلميذاً، (درست بمساندة الأنشطة التقليدية).

واستخدمت الدراسة اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي (الصورة ب). وتم اختبار صحة الفروض باستخدام اختبار (ت). وأظهرت نتائج الدراسة بشكل عام أن تلاميذ المجموعة التجريبية تفوقوا على نظرائهم في المجموعة الضابطة في متوسط درجات التفكير الإبداعي في جميع قدرات التفكير الإبداعي التي تم قياسها.

الكلمات المفتاحية: الأثر، الإثراء، الأنشطة، الإبداع، التفكير، الرياضيات، المدرسة، الابتدائية.

Effect of using some Enrichment Activities in Teaching Mathematics on the development of Creative Thinking Skills among the Gifted Sixth Grade Students at Public Elementary School in Makkah Almukaramah

Dr. Abdullah A. Gubbad

Dept. of Curricula & Instruction - Teachers' College
Umm Al-Qura University

Abstract

This study aimed to examine the effect of using some enrichment activities in teaching mathematics on the development of creative thinking skills just as (Fluency, Flexibility, Originality, Elaboration, Total creative thinking) among the Gifted Sixth Grade students at Public Elementary School students in Makkah Almukaramah.

The study sample was comprised of (41) Gifted Sixth Grade students at Public Elementary School students in Makkah Almukaramah studying in the First Academic Term of 1429/1430H. These students were assigned to two groups: experimental (20) students, (which learned with the assistant of the Enrichment Activities) and control (21) students, (which learned with the assistant of the traditional Activities). The measuring instrument used in the study was Torrance test of Creative Thinking, and the testing of hypotheses was performed using the (T.test) analysis.

The study's results revealed in general that the experimental group's students outperformed their counterparts in the control group in the mean scores of Post-creative thinking at all creative skills.

Key words: effect, enrichment, activities, creative, thinking, Mathematics, primary, school.

أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في مادة الرياضيات بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة

د. عبدالله عباس قبّاض

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية المعلمين
جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية

المقدمة

تعيش المجتمعات المعاصرة اليوم عصر النهضة والتقدم العلمي والتقني، والاختراعات والابتكارات التي لها أثر متعاظم في شتى مناحي الحياة الاجتماعية المختلفة. فالتدفق الكبير للمعلومات وسرعة تنامي وسائل الاتصال جعل المجتمعات في حاجة ملحة وسريعة إلى من يتولى جوانب البحث والاختراع، لمسايرة التطورات العلمية والتقنية. وقد زاد الاهتمام بجميع كفاءات القوى البشرية واستعداداتها، حيث يعد هذا الاهتمام ركيزة أساسية لاستثمار الطاقات البشرية في المجتمعات النامية والمتقدمة بغرض تقدم الأمم ونموها وازدهارها. والموهوبون هم أهم أنماط هذه القوى البشرية، فهم عتاد الحاضر وقادة المستقبل، وتُعدُّ رعايتهم مجالاً أساسياً من مجالات التجديد والتطوير التربوي المنشود. ويرى المرءون أن قضية الاهتمام برعاية الموهوبين والكشف عنهم والتعرف إليهم واستثمار مواهبهم وقدراتهم من القضايا المحورية والمهمة في عالمنا المعاصر.

وقد تدافعت الأمم نحو الاهتمام بأبنائها الموهوبين، وتوفير الرعاية المناسبة لهم. فقد تزايدت الدراسات التي اهتمت بالموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم إنشاء العديد من المدارس للموهوبين مثل مدرسة (مارين) لتعليم الموهوبين Marin School for Gifted (Education). وفي اليابان تم وضع نظام تعليمي للموهوبين يعتمد على توفير مجموعة من البرامج التربوية المتنوعة حسب قدرات ومواهب التلميذ. واعتمد في أستراليا برنامج تقوم بتنفيذه سبع مدارس لتعليم الموهوبين أطلق عليه برنامج الطلاب ذوي القدرات العقلية الفائقة. وفي بريطانيا أنشئت المدارس الخاصة بالموهوبين مثل: مدرسة (بيلين) لتعليم الموهوبين (Belin School for Gifted Education) (بيومي، ٢٠٠٠).

وللدول العربية جهود مقدرة في رعاية الموهوبين والاهتمام بهم، ففي مصر ظهرت عام (١٩٥٩) حركة الفصول الخاصة للمتفوقين عقلياً. واعتمدت الأردن أسلوب المدارس

الخاصة مثل مدرسة اليوبيل للموهوبين. وللمملكة العربية السعودية دور بارز من حيث رعاية الطلاب الموهوبين، فقد أكدت على اكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وإتاحة الفرص المختلفة لنمو مواهبهم وقدراتهم في إطار البرامج العامة، وتضافرت الجهود الرسمية خلال الأعوام (١٤١٠هـ - ١٤١٦هـ) بدعم من مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية والتعاون مع وزارة التربية والتعليم والرئاسة العامة لتعليم البنات، حيث تم اعتماد مشروع بحثي متكامل باسم (برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم)، والذي تمخض عنه إعداد وتقنين مقاييس الذكاء والإبداع، كما تضمن إعداد برنامجين إثرائيين تجريبيين في العلوم والرياضيات (آل غالب، ٢٠٠٥).

وقد أثبتت الدراسات والأبحاث العلمية أن حاجات الطلاب الموهوبين العلمية والنفسية والاجتماعية تختلف اختلافاً كبيراً عن غيرهم، فهم فئة تحتاج إلى رعاية خاصة تتناسب وحاجتها ومتطلباتها كما هو حال الفئات الخاصة الأخرى. ويلاحظ أن مقررات التعليم الموحدة وأنشطة التعلم في البرامج التقليدية لا تفي بحاجات الموهوبين ولا تُسهم في حثهم على التفكير الإبداعي، ولا تستثمر إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم المتميزة. فقد ذهبت دراسة (الراجحي، ٢٠٠٥) و(آل عامر، ٢٠٠٥) و(الشرفي، ٢٠٠٢) التي أجريت في المملكة العربية السعودية إلى أن الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى برامج رعاية تربوية خاصة ومتميزة إضافة لما يقدم عادة في البرامج التقليدية للمدرسة العادية. وقد أشار جروان (٢٠٠٢) إلى أن الخبرات التربوية التي تقدمها برامج رعاية الطلبة الموهوبين تتنوع تبعاً لتباين فلسفة وأهداف وإمكانات وطبيعة المجتمع المستهدف بخدماتها، وهي ثلاثة أنواع (التسريع، والتجميع، والإثراء)، وقد اختار الباحث الإثراء (Enrichment) لأنه يسمح بتنمية قدرات التلميذ الموهوب من خلال بيئة طبيعية تبقى مع أقرانه العاديين وهذا ما ذهب إليه كثير من التربويين. فقد ذكر الشخص (١٩٩٠) أن الإثراء يسمح للموهوبين بدراسة المفاهيم والوحدات والموضوعات التي يدرسها بقية تلاميذ الفصل ولكن يوفر لهم فرصاً ليندمجوا في المنهج الدراسي لمستوى أكثر تعقيداً على أنه يشمل أنشطة بديلة للطلاب الموهوبين من شأنها أن تقدم لهم تحدياً أكبر. ويرى المليجي (١٩٧٢) أن الإثراء هو إضافة أجزاء في كل وحدة أو موضوع في الكتاب المدرسي أو التعمق في موضوع الوحدة سواء بمعرفة إضافية أو أنشطة يقوم بها التلميذ ويطلق عليها الأنشطة الإثرائية كالألغاز، والألعاب والمشكلات الرياضية، والطرائف العلمية والنوادر التاريخية.

وتلعب الأنشطة والبرامج الإثرائية دوراً بارزاً في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي والاتجاه الإيجابي نحو المادة والمدرسة بصورة عامة، فقد توصل الحموري (٢٠٠٩)

والصاعدي (٢٠٠٦) وصالح (٢٠٠٦) إلى أن هنالك أثراً إيجابياً لبرامج النشاط الإثرائي علي تنمية التفكير الإبداعي وزيادة مستوى تحصيل المتعلمين. وأكد كارا وبامبلا (Cara & Pamela, 2006) على فعالية الأنشطة الأدبية في تنمية الأفكار المبدعة ومهارات الاتصال في الرياضيات. وأشار الجلال (٢٠٠٦) إلى فاعلية الأنشطة الواردة في برنامج كورت في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية. وأكد جير (Geyer, 2009) ومورقان (Morgan, 2007) على تطور مستوى التعبير الإبداعي وتحسن مستوى الطلبة الموهوبين اجتماعياً وأكاديمياً بعد تعرضهم للأنشطة والبرامج الإثرائية.

وهناك عدد كبير من السبل والطرق الناجحة في مجال الكشف عن الموهوبين حيث استخدم ساروفيم (Sarouphim, 2008) مقياس ديسكفر (DISCOVER) الأمريكي للكشف عن الموهوبين في لبنان، وأشار آل كزمان (٢٠٠٥) إلى أن أكثر المقاييس استخداماً في الكشف عن الموهوبين في مدينة الرياض هي: التحصيل العلمي للطلاب، واختبار القدرات، ومقياس الإبداع لتورانس، واختبار الذكاء الفردي، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، وتقديرات وترشيحات المعلمين، واختبار الذكاء الجمعي، وآراء أولياء الأمور. وأكد ساك (Sak, 2009) فعالية استخدام اختبار القدرات الرياضية الثلاثي (M3) في الكشف عن الطلبة الموهوبين في مجال الرياضيات، وأشارت أرانسيبيا وليسي وناريا (Arancibia; Lissi, 2008 & Narea) إلى أن البرنامج الإثرائي اللاصفي له أثر إيجابي على عمليات الكشف عن الموهوبين أكاديمياً والتعرف إليهم.

كما أن هنالك العديد من المعوقات التي تواجه عمليات اكتشاف الموهوبين فقد ذكر الشرفي (٢٠٠٢) أن من هذه المعوقات ما هو مرتبط بالبيئة المدرسية، والمناهج، وقلة المتخصصين في رعاية الموهوبين، والمعوقات الإدارية، والمالية، وضعف الوعي الأسري بأهمية مواهب أبنائهم، وكثرة الأعباء على المعلم، وعدم تقدير المعلمين للتلاميذ الموهوبين. وتوصل جولي (Julie, 2007) إلى أن غالبية المدارس تستخدم مقاييس للكشف تحد وتضيق من عدد الموهوبين المكتشفين.

وركز الباحث في هذه الدراسة الحالية على مدخل الإثراء كأسلوب من أساليب تعليم الموهوبين ممثلاً في الأنشطة الإثرائية (كالألغاز، والألعاب، والمشكلات الرياضية). وعمل الباحث على إعداد أنشطة إثرائية تتناسب ورياضيات الصف السادس الابتدائي وتتلاءم مع المستوى العقلي للموهوبين وتساعدهم على تنمية إمكاناتهم الإبداعية.

مشكلة الدراسة

تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:
ما أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة - المرونة - الأصالة - التفاصيل - التفكير الإبداعي ككل) في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين بمدينة مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها يسعى الباحث في هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في: تنمية قدرة الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل باعتبارها القدرات الأساسية للتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين، ومن ثم معرفة الأثر على هذه القدرات مجتمعة.

فرضيات الدراسة

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة الطلاقة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة المرونة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة الأصالة.

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة التفاصيل.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بالقدرات الكلية للتفكير الإبداعي.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها تساهم في الكشف عن أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين. وتوفر مرجعية مناسبة للمعلمين عن كيفية تخطيط وتنفيذ الأنشطة الإثرائية المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين. كما تُلفت هذه الدراسة انتباه المسؤولين إلى إعداد برامج خاصة للتلاميذ الموهوبين تساعد على تنمية التفكير الإبداعي، وانتباه العاملين في مجال مناهج الرياضيات وتطويرها في المرحلة الابتدائية إلى إضافة أنشطة إثرائية تناسب إمكانات وقدرات المتعلمين. كما تعمل هذه الدراسة على تأكيد أهمية تعليم التفكير بوجه عام، والتفكير الإبداعي بوجه خاص لدى المعلمين في مراحل التعليم العام.

وتأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات ومقترحات الدراسات السابقة، وتقدم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تعمل على فتح آفاق جديدة في مجال ترقية مناهج وطرق تدريس الرياضيات. كما يمكن أن تُعد هذه الدراسة إحدى الإسهامات لتحقيق نهضة جادة في مجال طرق تدريس الرياضيات للموهوبين بالمملكة العربية السعودية.

محددات الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بعدد من الحدود منها:

- ١- تقتصر عينة التجربة في الدراسة الحالية على تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٢٩هـ/١٤٣٠هـ.
- ٢- تقتصر الدراسة الحالية على إعداد أنشطة إثرائية (الألغاز، والألعاب والمشكلات الرياضية) في وحدة الكسور والأعداد العشرية في كتاب رياضيات الصف السادس الابتدائي الفصل الدراسي الأول.
- ٣- تقتصر الدراسة على قياس قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفاصيل) والقدرة الكلية للتفكير الإبداعي.

مصطلحات الدراسة

اعتمد الباحث التعريفات الإجرائية الآتية:

أثر (Effect): وهو "القيمة الفعلية المتبقية من استخدام الأنشطة الإثرائية (الألغاز، والألعاب والمشكلات الرياضية) كعنصر مساند لتدريس الرياضيات المنعكسة على تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين".

الأنشطة الإثرائية (Enrichment Activities): وهي "مجموعة الألعاب والمشكلات الرياضية التي يتم إضافتها إلى وحدة التجربة في مقرر رياضيات الصف السادس الابتدائي، وتكون متعلقة بها وتعمل على تعميقها وتتيح فرصاً مناسبة للتلاميذ الموهوبين لممارسة الأنشطة التي تثير تفكيرهم وتنمي قدراتهم الإبداعية".

الموهوبون (Gifted): وهم "تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين أحرزوا تقدماً ملحوظاً في تحصيل مادة الرياضيات في السنة السابقة، وحصلوا على أعلى من ٢٥٪ من مجموعة درجات اختبار الذكاء لرافن في المصفوفات المتتابعة الذي يجريه مكتب رعاية الموهوبين".

التفكير الإبداعي (Creative Thinking): وهو "قدرة تلاميذ الصف السادس ابتدائي الموهوبين على توليد وإنتاج أفكار جديدة أصيلة ومتميزة وغير مألوقة، والانتقال من فكرة إلى أخرى. بمرونة وسهولة ويسر، ويقاس بالدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب)".

قدرات التفكير الإبداعي:

أ- الطلاقة Fluency: وهي "القدرة على إنتاج واستدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في وحدة زمنية ثابتة أو موقف مثير في اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب)، وتقاس بمقدار الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ لقياس قدرة الطلاقة في اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب)".

ب- المرونة Flexibility: وهي "قدرة التلميذ على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، والتحرر من الأفكار النمطية وإنتاج استجابات تتسم بالتنوع في اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب)، وتقاس بمقدار الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ لقياس قدرة المرونة في اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب)".

ج- الأصالة Originality: وهي "قدرة التلميذ على توليد أفكار جديدة، وقليلة التكرار إحصائياً بالمقارنة مع الأفكار التي تبرز عند التلاميذ الآخرين والتي ترتبط بالموقف المثير في اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب)، وتقاس بمقدار الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ لقياس قدرة الأصالة في اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب)".

د- التفاصيل Elaboration: وهي "قابلية التلميذ على إعطاء تفصيلات ذات معنى لفكرة معينة أو إعطاء مزيد من الإضافات المحورية لهذه الفكرة في اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب)، وتقاس بمقدار الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ لقياس قدرة التفاصيل في اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب)".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف إلى أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في المدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة. وطبق المنهج شبه التجريبي، واستُخدم التصميم (القبلي/ البعدي) لمجموعتين تمثل الأولى المجموعة الضابطة وتمثل الثانية المجموعة التجريبية.

عينة الدراسة

تم حصر جميع المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة والملحق بها الموهوبون، حيث بلغ عددها (٣٤) مدرسة. وتم اختيار مدرستين ابتدائيتين من بين قائمة هذه المدارس عشوائياً، وتم اختيار فصل واحد عشوائياً من كل مدرسة، واختيار أحد الفصول كمجموعة تجريبية والآخر كمجموعة ضابطة. وقد بلغ الحجم الكلي الأصلي للعينة التي تم اختيارها (٥١) تلميذاً موهوباً منهم (٢٧) تلميذاً موهوباً يمثلون المجموعة الضابطة، و(٢٤) تلميذاً موهوباً يمثلون المجموعة التجريبية. وقد استُبعد من الحجم الكلي للعينة (١٠) تلاميذ لتغيّبهم عن الاختبار البعدي، وبذلك بلغ حجم العينة الكلي المشتركة في تجربة الدراسة (٤١) تلميذاً موهوباً بواقع (٢١) تلميذاً موهوباً في المجموعة الضابطة و (٢٠) تلميذاً موهوباً في المجموعة التجريبية.

متغيرات الدراسة

- ١- المتغير المستقل وهو طريقة التدريس ولها مستويان هما:
 - أ- استخدام الأنشطة الإثرائية.
 - ب- استخدام الأنشطة التقليدية.
- ٢- المتغير التابع وهو التفكير الإبداعي للتلاميذ الموهوبين بالصف السادس الابتدائي الذي يقيسه اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب) بأبعاده الأربعة.

أداة الدراسة

لقياس أثر استخدام الأنشطة الإثرائية (الألغاز والألعاب الرياضية والمشكلات الرياضية) في تنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين في المدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة، طبقت هذه الدراسة اختبار تورانس

الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب) (Torrance, 1998)، الذي يتناسب مع جميع الفئات العمرية. والمدة الزمنية اللازمة لتطبيق هذا الاختبار نصف ساعة، توزع بالتساوي على الأنشطة الثلاثة (تكوين الصورة، تكملة الشكل، الدوائر) بواقع (١٠) دقائق لكل منها (Torrance, 1976).

طبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) تلميذاً موهوباً، وتم التوصل إلى أن قيمة الثبات بطريقة إعادة الاختبار تراوحت بين (٠,٧٢ - ٠,٨٨)، بالنسبة للقدرات الإبداعية الأربع والدرجة الكلية. كما تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للقدرات الإبداعية الأربع وللدرجة الكلية بين (٠,٧١ - ٠,٨٢). وحُسب صدق الاختبار بطريقة التحليل العاملي، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن ثبات قدره (٠,٨٤).

صِيغت تعليمات الاختبار بما يتناسب مع تلاميذ الصف السادس الابتدائي الموهوبين، من حيث الوضوح والسهولة ودقة الصياغة. وبعد الانتهاء من تطبيق الاختبار، تم إعداد دليل لتصحيح استجابات التلاميذ، بعد مراجعة دليل التصحيح لاختبار تورانس المعد من قبل مشروع برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم بالمملكة العربية السعودية (آل شارع، القاطعي، الضبيان، الحازمي، ١٤١٦هـ)، والاطلاع على معايير التصحيح لجرادات (٢٠٠٦). وثم التصحيح وفق ذلك الدليل المعد للصورة الشكلية (ب)، كما تم رصد الدرجات في نماذج رصد الدرجات.

الخطوات الإجرائية لتجربة الدراسة

أ- إجراءات ما قبل التطبيق:

- اختيار أفراد المجموعتين قام الباحث بالاطلاع على كشوفات التلاميذ الموهوبين في الصف السادس الابتدائي، والمصنفين مسبقاً كموهوبين، من قبل مركز رعاية الموهوبين التابع لإدارة التربية والتعليم بالعاصمة المقدسة، واختار عينة الدراسة عشوائياً من بينهم.

- وبهدف ضبط تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة والحصول على المعلومات قبلية التي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة (اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي- الصورة ب-) قبلياً على تلاميذ مجموعتي الدراسة. وتمت مقارنة نتائج القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة واتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب) مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في مستوى التفكير الإبداعي القبلي.

— تم تقسيم تلاميذ المجموعة التجريبية إلى أربع مجموعات عمل صغيرة تضمنت كل مجموعة (٥) تلاميذ. كما تم تجهيز لوحات بأسماء المجموعات الأربعة، وذلك بطباعتها وتعليقها على طاولة كل مجموعة.

— تم حصر المواد والأدوات والأجهزة التي يتطلبها تنفيذ تجربة الدراسة من واقع الأنشطة الإثرائية ودليل المعلم، ثم مقابلتها بما هو موجود في معمل المدرسة (الذي سيتم فيه تطبيق الأنشطة الإثرائية من قبل المجموعة التجريبية) لسد النقص الذي يظهر.

— بعد مراجعة كتابات (Joshua, 1993) و (Bolt, 1982) قام الباحث بتجهيز وتهيئة الأنشطة الإثرائية عن طريق إعداد الألعاب والألغاز والمشكلات التعليمية الرياضية والمراد تطبيقها على مواضيع وحدة الكسور والأعداد العشرية بكتاب الصف السادس الابتدائي، حيث تمت إعادة ترتيب وتنظيم محتوى وحدة التطبيق بما يتناسب والألعاب والألغاز والمشكلات الرياضية المستخدمة في التطبيق. وتم عرض الأنشطة الإثرائية بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بهدف استخراج صدق المحكمين للأنشطة الإثرائية. وتم تعريف معلم المجموعة التجريبية بمضمون الأنشطة الإثرائية وكيفية تنظيمها، وكيفية استخدامها وتطبيقاتها على وحدة الكسور والأعداد العشرية.

ب- إجراءات تطبيق التجربة :

— بعد التطبيق القبلي لاختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب)، تم البدء بتدريس موضوعات الوحدة المختارة للمجموعتين في بداية الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ. وتم تدريس المجموعة التجريبية بمعاونة الأنشطة الإثرائية، وتدريس المجموعة الضابطة بمعاونة الأنشطة التقليدية.

ج- إجراءات ما بعد التجربة :

— بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الوحدة المختارة للمجموعتين قام الباحث بإعادة تطبيق اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (الصورة ب) على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف معرفة أثر المتغير المستقل (الأنشطة الإثرائية) على المتغير التابع (التفكير الإبداعي البعدي).

— ثم قام الباحث بتصحيح كراسات الاختبار ورصد درجاتها والاحتفاظ بها تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

— لاحظ الباحث توجس وحذر بعض التلاميذ في بداية الحصة الأولى لتطبيق الأنشطة، ولكن سرعان ما تجاوز غالب التلاميذ تلك الحالة وبدأت انطلاقة واسعة في التفاعل مع الأنشطة المطروحة. ولاحظ ظهور قدرات إبداعية خاصة ونوعية لدى بعض التلاميذ،

وقدرات قيادية متميزة أثناء تحمل مسئولية المجموعة. كما ظهرت قدرة إبداعية فائقة في تأليف الأغاز والألعاب والمشكلات الرياضية، ومهارة عالية في طرحها على زملائهم، مما أعطى عمقاً أكبر لما يطرح من أنشطة.

- وواجهت التجربة بعض الصعوبات تمثلت في: كثرة حركة بعض التلاميذ وتنقلهم من مجموعة إلى أخرى أثناء ممارسة النشاط - مما أدى إلى إحداث شئ من الفوضى، - وضيق معمل الرياضيات الذي تسبب في تقليل إمكانية إضافة بعض أنواع الأجهزة التي تحقق شيئاً من الترويح والتسلية للمشاركين.

د- المعالجة الإحصائية:

ولاختبار صحة الفروض الإحصائية من عدمها استخدم البرنامج الإحصائي (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعي SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لأهداف الدراسة وطبيعة المتغيرات. وقد تم استخدام اختبار (ت، T-test) للعينات المستقلة لمعرفة الفروق بين المتوسطات.

مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرض الأول (الطلاقة)

ينص الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة الطلاقة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة الطلاقة، والجدول رقم (١) أدناه يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

الجدول رقم (١)

ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة الطلاقة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

العينه	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٩,٩١	٢٠	٢,١٠	٥,١٨٤	٢٩	٠,٠٠٦
الضابطة	٣٥,٢٩	٢١	٣,٣١			

ويتضح من الجدول رقم (١) أن قيمة (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي

الدراسة (التجريبية والضابطة)، في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة الطلاقة بلغت (٥,١٨٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الأول، وقبول الفرض البديل لذلك الفرض، حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له. ومما سبق يتضح تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين درسوا موضوعات الرياضيات بمساندة الأنشطة الإثرائية) على أقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا الموضوعات نفسها بمساندة الأنشطة التقليدية) في متوسط درجات التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة (الطلاقة)، تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبمتوسط مقداره (٤٩,٩١) لقدرة الطلاقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من: جير (Geyer, 2009)، والخضر (٢٠٠٠)، والتي أكدت الأثر الإيجابي لاستخدام الأنشطة الإثرائية في زيادة التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة (الطلاقة).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى: أن عرض المفاهيم الرياضية الأساسية لمواضيع الرياضيات في الوحدة التجريبية بصورة منظمة ومتابعة، وإثرائها من خلال الألعاب والألغاز سهل على المشاركين تذكرها والتعبير عنها بصور شتى عند الحاجة لذلك. وأن ربط المفاهيم الجديدة المتعلمة مع المفاهيم (السابقة)، من خلال مواقف مسلية يؤدي إلى تعلم ذي معنى ينتج عنه فهم المادة المتعلمة والاحتفاظ بها، مع القدرة على استدعائها بأشكال متنوعة كلما استدعى الأمر ذلك. وأن العمل في مجموعات الأنشطة الإثرائية الحرة يؤدي إلى تبادل المعلومات والأفكار، وزيادة فعالية البحث عن المعلومات الذي يؤدي بدوره إلى زيادة القدرة على توليد الأفكار عند التعرض للمثيرات المناسبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني (المرونة)

ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة المرونة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي المتعلقة بقدرة المرونة، والجدول رقم (٢) يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

الجدول رقم (٢)

ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة المرونة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

العينة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١,٠٧	٢٠	٢,٦٧	٦,٢٨١	٣٩	٠,٠٠٠
الضابطة	٢١,٠٩	٢١	٢,٤٨			

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة المرونة بلغت (٦,٣٨١)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الثاني، وقبول الفرض البديل لذلك الفرض، حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له. ومما سبق يتضح تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين درسوا موضوعات الرياضيات بمساندة الأنشطة الإثرائية) على أقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا الموضوعات نفسها بمساندة الأنشطة التقليدية) في متوسط درجات التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة (المرونة)، تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبمتوسط مقداره (٤١,٠٧) لقدرة المرونة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الحموري (٢٠٠٩)، وكارا وبامبلا (Cara & Pamela, 2006)، والتي أكدت الأثر الإيجابي لاستخدام الأنشطة الإثرائية في زيادة التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة (المرونة).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى: أن التعلم بمساندة الأنشطة الإثرائية عملية معرفية نشطة، تركز على إيجابية المتعلم ونشاطه، وتوجهه للحصول على المعلومات الإضافية في إطار وظيفي مثير ومُسل، يقود إلى زيادة قدرته على التحرر من الأفكار النمطية وتغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، واستخلاص النتائج التي تتعلق بالحل الأفضل للمشكلة التي تواجهه. وأن طبيعة الأنشطة الإثرائية تعمل على انتقال أثر التعلم، وتعميم الخبرات السابقة في مواقف جديدة من خلال ممارسة الألعاب والألغاز والمشكلات الرياضية المثيرة والمسلية، مما يزيد من قدرة المتعلم على تغيير زاوية تفكيره وبالتالي استخدام ما لديه من مفاهيم ومعلومات بصورة مرنة متى ما استدعى الموقف.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرض الثالث (الأصالة)

ينص الفرض الثالث على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات

المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة الأصالة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة الأصالة، والجدول رقم (٣) أدناه يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

الجدول رقم (٣)

ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة الأصالة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

العينة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٦,١١	٢٠	١,٩١	٩,٥١٠	٣٩	٠,٠٢٢
الضابطة	٢٥,٩١	٢١	١,٣٥			

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة الأصالة بلغت (٩,٥١٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الثالث، وقبول الفرض البديل لذلك الفرض، حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له. ومما سبق يتضح تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين درسوا موضوعات الرياضيات بمساندة الأنشطة الإثرائية) على أقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا الموضوعات نفسها بمساندة الأنشطة التقليدية) في متوسط درجات التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة (الأصالة)، تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبمتوسط مقداره (٢٦,١١) لقدرة الأصالة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من: الصاعدي (٢٠٠٦)، وصالح (٢٠٠٦)، والتي أكدت الأثر الإيجابي لاستخدام برامج الأنشطة الإثرائية في زيادة التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة (الأصالة).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى: أن ممارسة الأنشطة الإثرائية تعتمد على نشاط المتعلم، وعلى البحث والتقصي بهدف بناء تطبيقات ونماذج للمعرفة بنفسه، مما يتيح فرصاً مميزة لتوليد أفكار وتطبيقات ونماذج معرفية حديثة وأصيلة وغير مسبوقه. وأن بعض الألعاب والألغاز والمشكلات الرياضية - التي قدمتها الدراسة - تستثمر الأفكار التي تسيطر على لب المتعلم لتكوين خبرات ومعلومات جديدة، أو إضافة معلومات حديثة إلى بنيته المعرفية بصورة غير مسبوقه.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرض الرابع (التفاصيل)

ينص الفرض الرابع على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة التفاصيل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة التفاصيل، والجدول رقم (٤) يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

الجدول رقم (٤)

ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة التفاصيل بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	٩٧,٩١	٢٠	٢,١٩	٣٩	٠,٠٠١
الضابطة	٤٩,٦٩	٢١	٤,٤٥		

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة التفاصيل بلغت (١٢,٢٦٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الرابع، وقبول الفرض البديل لذلك الفرض، حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له. ومما سبق يتضح تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين درسوا موضوعات الرياضيات بمساندة الأنشطة الإثرائية) على أقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا الموضوعات نفسها بمساندة الأنشطة التقليدية) في متوسط درجات التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة (التفاصيل)، تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبمتوسط مقداره (٩٧,٩١) لقدرة التفاصيل. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الجلال (٢٠٠٦)، والصاعدي (٢٠٠٦)، والتي أكدت الأثر الإيجابي لاستخدام برامج الأنشطة الإثرائية في زيادة التفكير الإبداعي فيما يتعلق بقدرة (التفاصيل).

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى: أن الأنشطة الإثرائية أكسبت المشاركين مجموعة من المهارات والمعارف بأسلوب علمي اتصف بالمتعة والتسلية، وشجعهم على تقديم أسئلة مفتوحة واستجابات متعددة ومتنوعة ومفصلة تفصيلاً دقيقاً، مما أسهم في إثراء خبراتهم في مجال إضافة التفاصيل المناسبة لكل موضوع من مواضيع الوحدة التجريبية. وأن التعاون النشط وتبادل الأفكار بين أفراد المجموعة الواحدة حول تفاصيل المعلومات والمهارات والممارسات

المطروحة، أدى إلى ارتفاع مستوى تفكيرهم الإبداعي المتعلق بقدرة التفاصيل.

خامساً: النتائج المتعلقة بالفرض الخامس (التفكير الإبداعي الكلي)

ينص الفرض الخامس على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بالقدرات الكلية للتفكير الإبداعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي فيما يتعلق بالقدرات الكلية للتفكير الإبداعي، والجدول رقم (٥) يوضح ملخص النتائج التي تم الحصول عليها.

الجدول رقم (٥)

ملخص نتائج اختبار (ت) لمعرفة الفروق في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بالقدرات الكلية للتفكير الإبداعي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

العينة	المتوسط	العدد	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التجريبية	١٣٤,٤٦	٢٠	١٩,١٢١	٣,٠٠١	٣٩	٠,٠٥
الضابطة	٨٩,٨٨	٢١	١٤,٦١١			

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) لاختبار الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)، في اختبار التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بالقدرات الكلية للتفكير الإبداعي بلغت (٣,٠٠١)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذا يؤدي إلى رفض الفرض الصفري الخامس، وقبول الفرض البديل لذلك الفرض، حيث جاءت النتائج معبرة عنه ومؤكدة له. ومما سبق يتضح تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين درسوا موضوعات الرياضيات بمساندة الأنشطة الإثرائية) على أقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا الموضوعات نفسها بمساندة الأنشطة التقليدية) في متوسط درجات التفكير الإبداعي فيما يتعلق بالقدرات الكلية للتفكير الإبداعي، تفوقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبمتوسط مقداره (١٣٤,٤٦) للقدرة الكلية للتفكير الإبداعي.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الجلال (٢٠٠٦)، والصاعدي (٢٠٠٦)، التي أكدت الأثر الإيجابي لاستخدام برامج الأنشطة الإثرائية في زيادة التفكير الإبداعي فيما يتعلق بالقدرات الكلية للتفكير الإبداعي.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى: أن الأنشطة الإثرائية - التي قدمتها الدراسة - تميزت باستخدام أدوات عملية، وتدريبات واقعية تعمل على استثارة تفكير المشاركين أثناء التفاعل معها بصورة دقيقة وصحيحة، الأمر الذي أدى إلى تنمية التفكير بصورة عامة والتفكير الإبداعي على وجه أخص. وأن تنفيذ الأنشطة الإثرائية في مجموعات صغيرة أسهم في زيادة تفاعل المشاركين، وأتاح فرصاً أكبر لمناقشة الأفكار المطروحة بعمق، الأمر الذي أسهم في تنمية جميع قدرات التفكير الإبداعي لديهم.

الاستنتاج والتوصيات

توصلت الدراسة الحالية إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية (الذين درسوا موضوعات وحدة الرياضيات بمساندة الأنشطة الإثرائية) تفوقوا على أقرانهم في المجموعة الضابطة (الذين درسوا الموضوعات نفسها بمساندة الأنشطة التقليدية) في متوسط درجات التفكير الإبداعي البعدي فيما يتعلق بقدرة الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل والتفكير الإبداعي ككل.

وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

- ١- إدماج الأنشطة الإثرائية ونماذجها التدريسية (الألعاب والألغاز والمشكلات الرياضية) في مناهج الرياضيات بغرض تفعيل تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بصورة خاصة والتعليم العام بشكل عام.
- ٢- إعداد دورات لتدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة على استخدام الأنشطة الإثرائية في تفعيل تدريس الرياضيات.
- ٣- إعداد برامج وخطط للكشف المبكر عن الموهوبين بهدف توفير الرعاية المناسبة لهم.
- ٤- إجراء دراسة مماثلة وتطبيقها على عينة أكبر لتأكيد نتائج الدراسة الحالية.
- ٥- إجراء دراسة بهدف تحديد مواصفات وكفايات معلم الموهوبين.

المراجع

آل شارع، النافع؛ القاطعي، عبدالله؛ الضبيان، صالح، والحازمي، مطلق (١٤١٦). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الجزء الأول: إعداد اختبارات ومقاييس للتعرف على الموهوبين والكشف عنهم. مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية. الرياض: اللجنة الوطنية للتعليم، التقرير النهائي.

آل عامر حنان، سالم (٢٠٠٥). فاعلية الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى متفوقات الصف الأول الثانوي في الرياضيات واتجاههن نحوها. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض، المملكة العربية السعودية.

آل غالب، سعد (٢٠٠٥). الطالب الموهوب. الرياض: مطابع الحميضي.

آل كزمان علي، فلاح عايض (٢٠٠٥). تقويم برامج اكتشاف ورعاية الموهوبين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

بيومي، كمال (٢٠٠٠). اتجاهات وتجارب عالمية حول تعليم الأطفال الموهوبين وإمكانية الاستفادة منها في مصر. ورقة مقدمة في المؤتمر القومي للموهوبين، القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ٨٥ - ٩٩.

جرادات عبدالله، مصطفى محمود (٢٠٠٦). أثر برنامج إثرائي قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة المتفوقين في المراكز اليرادية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية.

جروان فتحي، عبدالرحمن (٢٠٠٢). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجلاد ماجد، زكي (٢٠٠٦). فاعلية استخدام برنامج كورت في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات اللغة العربية والدراسات الإسلامية في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٨ (٢)، ١٤٨ - ١٨٠.

الحموري خالد، عبدالله (٢٠٠٩). أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم. مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٧ (١)، ٦١١ - ٦٣٧.

الخضر، نوال سلطان (٢٠٠٠م). فاعلية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات ببريدة.

الراجحي، نور (٢٠٠٥). أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تحصيل المفاهيم العلمية لدى التلميذات الموهوبات في العلوم بالصف السادس ابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الشخص عبدالعزيز، السيد (١٩٩٠). الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي: أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم. السعودية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشرفي عبدالرحمن، محمد (٢٠٠٢). دراسة وصفية لتحديد معوقات رعاية الموهوبين في المدارس الابتدائية المنفذة لبرامج رعاية الموهوبين بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

الصاعدي ليلى، بنت سعد بن سعيد (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح في الرياضيات في تنمية الإبداع الرياضي والتحصيل الدراسي واتخاذ القرار لدى الطالبات المتفوقات بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

صالح، روعة (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تنمية إثنائي في الاقتصاد المنزلي التنمية مهارات التفكير الابتكاري للموهوبات. ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله.

المليجي حلمي، المليجي (١٩٧٢). علم النفس المعاصر (ط٢). بيروت: دار النهضة العربية.

Arancibia, V.; Lissi, R., Narea, M. (2008). Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: The experience of program PENTA-U. **High Ability Studies**, 19(1), 53-65.

Bolt, B. (1982). **Mathematical activities: A resource book for teachers**. London: Cambridge University Press.

Cara, M. & Pamela, A. (2006). Using creative writing and literature in mathematics classes. **Diss. Abst. Inte**, 11(5), 226-230.

Geyer, Roger W. (2009). Developing the internet-savviness (is) scale: investigating the relationships between internet use and academically talented middle school youth. **Middle Level Education**, 32(5), 1-20.

Joshua, A (1993). **Mathematics enrichment (A)**. Australia: Longman Cheshire Pty Limited.

Julie, D. (2007). **The state of gifted education in Nebraska**. Unpublished Ph.D, University of Nebraska.

Morgan, A. (2007). Experiences of a gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven. **British Journal of Special Education**, 34(3), 144-153.

Sak, U. (2009). Test of the Three-Mathematical minds (M3) for the identification of mathematically gifted students. **Reoper Review**, 31(1), 53-67.

Sarouphim, Ketty M. (2008). **The use of a performance assessment for identifying gifted Lebanese students: Is discover effective?**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, March 24-28, New York, NY.

Torrance, E. P. (1976). **Guiding creative talent**. New York: Robert E. Krieger Publishing Company, Huntington.

Torrance, E. P. (1998). **Torrance tests of creative thinking**. New York: Massch Useittsy Personal Press.

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين

د. عباس عبد مهدي الشريفي أ. منال محمود التنج
قسم الإدارة التربوية والقيادة - كلية العلوم التربوية كلية العلوم - الجامعة الأردنية
جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا المملكة الأردنية الهاشمية

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين

أ. منال محمود التنج

كلية العلوم - الجامعة الأردنية
المملكة الأردنية الهاشمية

د. عباس عبد مهدي الشريفي

قسم الإدارة التربوية والقيادة - كلية العلوم التربوية
جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة في المدارس الثانوية الخاصة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. واستخدمت أداتان لجمع البيانات، الأولى: لقياس درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية، والثانية: لقياس درجة تمكين المعلمين. واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، لمعالجة البيانات إحصائياً. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، وأن درجة تمكين المعلمين كانت متوسطة بشكل عام، وللمجالات الستة، من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. وكانت هناك علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية، ودرجة تمكين المعلمين. ومن بين التوصيات التي قدمتها الدراسة: (١) عقد دورات تدريبية في القيادة التربوية مع التركيز على القيادة الأخلاقية، (٢) تفويض المعلمين والمعلمات سلطات وصلاحيات أكثر لتعزيز الثقة بهم، ولتمكينهم من أداء مهماتهم بفاعلية.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس الثانوية، مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة، القيادة الأخلاقية، وتمكين المعلمين.

The Degree Of Practicing Ethical Leadership by Private Secondary School Principals in Al- Sharjah Emirate and its Relationship to the Degree of Teachers Empowerment

Dr. Abbas A. Al-Sharifi

Faculty of Educational Sciences
Middle East University
for Graduate Studies

Manal M. Altanneh

Faculty of Educational Sciences
University of Jordan

Abstract

This study aimed at finding out the degree of practicing ethical leadership by private secondary school principals in Al- Sharjah Emirate and the degree of empowering teachers, and the relationship between them. The sample consisted of (200) male and female teachers, in private secondary schools, drawn by using stratified random sample method. Two instrument were used to collect data, the first was to measure the degree of practicing ethical leadership by principals, the second was to measure the degree of teachers empowerment. Means, standard deviations and Pearson correlation coefficient were used to manipulate data statistically. The finding showed that: (1) The degree of practicing ethical leadership by principals from teachers' point of view was medium, (2) The degree of teachers empowerment in general, and for each of the six areas, as perceived by teachers themselves were medium too, (3) There was a significant positive relationship between the degree of practicing ethical leadership by principals, and the degree of teachers empowerment. Among the recommendations were: (1) Conducting training courses in educational leadership with emphasis on ethical leadership, (2) Delegating teachers some authorities, to reinforce trust with them, and to empower them performing their tasks effectively.

Key words: secondary school principals, private secondary school principals in al-sharjah emirate, ethical leadership, teachers empowerment.

درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين

أ. منال محمود التنج

كلية العلوم - الجامعة الأردنية
المملكة الأردنية الهاشمية

د. عباس عبد مهدي الشريفي

قسم الإدارة التربوية والقيادة - كلية العلوم التربوية
جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا

المقدمة

يمثل العامل الأخلاقي أحد العوامل الرئيسة في العملية الإدارية التربوية، بوصفه القاعدة الأساس لانطلاق مختلف أنواع النشاطات والممارسات. وتعد القيادة المدرسية ملزمة أخلاقياً برعاية كل ما يهم الطلبة والعاملين. لذا يحتاج رجل الإدارة المدرسية إلى قاعدة أخلاقية تحكم ممارسته للسلطة، وتنعكس إيجابياً في إشراك العاملين في صنع القرارات الرشيدة، وتفويضهم بعض السلطات التي تمكنهم من أداء أعمالهم باقتدار.

وهناك اتفاق بين عدد من الباحثين في مجال الإدارة التربوية على تأكيد وضع القيم الأخلاقية كجزء تكاملي في إدارة المدرسة، لا يمكن إغفاله عند تحقيق التميز الأكاديمي... فضلاً عن الاستناد إلى المبادئ الأخلاقية التي ترشد العاملين في مجال الإدارة المدرسية، وتوضح مسؤولية المعلمين في تحملهم لمهام تنمية القواعد الأخلاقية وتنفيذها في المدرسة (علي، ١٩٩٧). لا يستطيع الإنسان ولا المجتمع الحفاظ على البقاء إلا بالأخلاق التي يُعد إشباعها أمراً مفروضاً على الأفراد كافة، وبخاصة أولئك الذين يعملون في النظام التربوي، لأنهم يواجهون يومياً مواقف عدة تختبر من خلالها خصائصهم الأخلاقية. لذلك يشكل البعد الأخلاقي للإداريين التربويين عاملاً رئيساً، ينبغي أخذه في الاعتبار عند اختيار الإداريين والقادة.

تعد القيادة عملية تأثير منظمة في جماعة منظمة لتحقيق هدف أو أهداف محددة. أما القيادة الأخلاقية، فإنها، كما أشار ميلتر وروسون (Melter, & Rosson, 2009)، تفرض على القادة اتخاذ قرارات يترتب عليها كثير من النتائج لا نتيجة واحدة، ولا النتيجة المخطط لها. ولذلك يُحذّر القادة الأخلاقيون من العمل (وربما من غير قصد) بشكل متحيز.

اقترحت الدراسات المعاصرة التي أشار إليها برنس (Prince, 2006) بأن هناك حاجة لقيادة أخلاقيين بارعين في كل مستوى. وإن مستقبل المجتمع يتوقف على مثل هؤلاء القادة الذين باستطاعتهم ممارسة قيادة قوية تتضمن خدمة للآخرين وتعهداً لهم، لأن نجاح القادة في

أداء أعمالهم يتوقف على مدى التزامهم الأخلاقي في تحقيق أهداف المنظمة. تعد القيادة الأخلاقية نظاماً فكرياً قائماً على قواعد وضعية تتضمن ما ينبغي عمله (Rubenstein, 2006)، وإن نقطة البداية لفهم القيادة الأخلاقية تتمثل في القيم التي تتحدد بقيم الشرف والأمانة والعدالة والاستقامة، وتحمل الآخرين مسؤولية تصرفاتهم، التي ينبغي توافرها لدى القائد الأخلاقي. لذلك تحتاج القيادة الأخلاقية لمنظومة قيمية، تتضمن معايير أخلاقية، وأنماطاً من السلوك القيادي المنسجمة مع هذه المنظومة، فضلاً عن القيم الشخصية للقائد التي تؤثر في إرادته أو قراره، فيما إذا كان أخلاقياً أم غير أخلاقي (Groner, 1996).

تتعلق الممارسات القيادية بالأخلاق، لأن هناك بُعداً أخلاقياً للقيادة ينبغي عدم الاستخفاف به، إلا أن القادة الذي يستخدمون هذه الممارسات قد يكونون أخلاقيين أو غير أخلاقيين في تعاملهم مع الأتباع (الشبلي، ٢٠٠٩)، وعليه فإن أحد المتطلبات الأساسية للقيادة الأخلاقية هو العمل على خدمة الآخرين بما يحقق إطلاق الطاقات والقدرات الكامنة لديهم.

يُنظر إلى المدارس اليوم بوصفها مؤسسات أخلاقية، صممت لدعم المعايير الاجتماعية، وإن مديري المدارس هم وكلاء أخلاق، غالباً ما ينبغي عليهم اتخاذ قرارات بتفضيل قيم أخلاقية على أخرى، وعليهم مسؤولية خاصة تتمثل في ممارسة السلطة بطريقة أخلاقية، لأن معظم سلطة المدير -في جوهرها- سلطة أخلاقية (Greenfield, 1991)، لذلك تحظى القيادة الأخلاقية في النظام التربوي باهتمام خاص، لأن التقدم الذي أحرزته المجتمعات كان نتيجة لتأثرها بالمستوى الأخلاقي الذي عكسته تلك النظم التربوية نظرياً وعملياً.

إن القيادة التربوية ملزمة أخلاقياً برعاية شؤون الطلبة وتحسين أحوالهم، إنها مسؤولية أخلاقية، تعني الالتزام والعمل الدؤوب من جانب المدير لتحسين تعلم الطلبة، وتطوير قدراتهم للوصول بهم إلى مرحلة متميزة من التعلم (Robbins & Alvy, 2004)، وهذا يتعدى تحقيقه إلا إذا أشرك مدير المدرسة جميع المعلمين والعاملين الآخرين من الإداريين والتربويين في رسم سياسة المدرسة، وفي اتخاذ القرارات المدرسية، لأن أسلوب العمل في المدرسة قائم على التعاون والمشاركة في النشاطات المتنوعة، ولتفعيل هذا الأسلوب لا بد من تمكين المعلمين من خلال منحهم الاستقلالية واعتبارهم شركاء في إنجاز المهمات التربوية.

يُعد التمكين (Empowerment) عملية وعي وبناء للإمكانات، يؤدي إلى مشاركة أكثر ومقدرة أكبر على صنع القرار وإجراء التغيير، ويتضمن مقدرة الفرد على التفاوض والتأثير في طبيعة العلاقات والقرارات التي تتخذ في إطار هذه العلاقات (Karl, 1995)، لذلك يحتل تمكين المعلم أهمية استثنائية في أي نظام تربوي ينشد التغيير والتطوير، لأن المعلم هو

المحور الرئيس للعملية التربوية، ولا بد من إعطائه الدور المناسب في صنع القرار، ومنحه الفرصة الكافية للمشاركة الفاعلة في القضايا التي تهم المدرسة، ولا يعني التمكين عملية المشاركة في القوة والتفويض فقط، بل يشير إلى كيف أن الدافعية الحقيقية، والفاعلية الذاتية للناس تتأثر بالسلوك القيادي، وخصائص العمل، وهيكلية المنظمة، والحاجات، والقيم الخاصة (Yukl, 2006)، ويرتبط التمكين بدافعية المهمة ارتباطاً عالياً، ويتطلب تطبيقه على المعلمين إعداداً للكادر الإداري، وتوفيراً لمستلزمات التطوير الإداري والتكنولوجي، فضلاً عن قيام مدير المدرسة بالعديد من أنواع التفاعل مع المعلمين بتبني أسلوب قيادي يتسق مع فلسفة التمكين.

ويتضمن التمكين أربعة أبعاد نفسية رئيسة حددها ويتنغتون وإيفانز (Whittington, 2005 & Evans) بأنها: إضفاء معنى على العمل من خلال العلاقات الشخصية في العمل، وتقرير المصير الذي يعني الحرية والاجتهاد في العمل، والكفاءة التي تعني ثقة الفرد بقدراته مما يزيد من كفاءته الشخصية، والتأثير الذي يعني المقدرة على إحداث فرق في الأداء والإنتاج، وقد أشار شورت (Short, 1994) إلى أن تمكين المعلمين يشتمل على ستة أبعاد هي: صنع القرار، والنمو المهني، والفاعلية، والاستقلالية، والمكانة، والتأثير.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول إن التمكين - بشكل عام - يضمن فاعلية الأداء، وفاعلية استثمار الموارد البشرية، ويجعل العمل أكثر قيمة وأكثر تحفيزاً، مما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية بيسر واقتدار.

لقد أشارت العديد من الدراسات التي تناولت أخلاقيات العمل أو المهنة والقيادة الأخلاقية إلى أهمية الأخلاق والقيادة الأخلاقية في المنظمات، فقد توصلت دراسة حيدر (٢٠٠٠)، التي هدفت إلى تعرّف أخلاقيات المهنة (من رؤية إسلامية) ومدى التزام المعلمين بهذه الأخلاقيات من وجهة نظر المديرين والمعلمين والطلبة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين والمعلمين والطلبة في وجهات نظرهم إزاء أخلاقيات المهنة، وكانت الفروق لصالح المديرين.

وهدف دراسة دراوشة (٢٠٠٤) إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية أخلاقيات المهنة لمديري المدارس الحكومية في الأردن في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وقد تكونت العينة من (١٥٠) مديراً و(١٤٤٠) معلماً اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، واستخدمت الاستبانة لقياس درجة ممارسة المديرين لأخلاقيات المهنة، ومن بين النتائج التي تم التوصل إليها، ارتفاع درجة ممارسة المديرين لأخلاقيات مهنتهم، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمديرين في درجة ممارسة المديرين لأخلاقيات المهنة ولصالح المديرين.

أما دراسة قزق (٢٠٠٥) فقد تمثل هدفها في تعرّف درجة التزام رؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥٨) عضو هيئة تدريس، واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن التزام رؤساء الأقسام بأخلاقيات المهنة كان بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة تعزّل للتفاعل بين متغيري التخصص والرتبة الأكاديمية.

وناقش عبدالصمد ونور (Ab. Samad & Nor, 2007) في دراستهما الموسومة «هل يحتاج قادة المدارس إلى القيادة الأخلاقية لتكوين مدارس فاعلة؟» تعريف القيادة الأخلاقية ومفهومها، وكيف تطبق في المدارس، وركزا على تفسير العلاقة بين القيادة الأخلاقية والنماذج القيادية التقليدية المتنوعة، كما ناقشا إيجابيات تطبيق القيادة الأخلاقية في المدارس، وتوصلا إلى تحديد عدد من النقاط المرتبطة بالقضايا الأخلاقية.

وكان الغرض من دراسة ووكر وهايين وشوننجي (Walker, Haiyan & Shuangye, 2007) هو اكتشاف ما يعنيه التثقيف الأخلاقي في المدارس ذات الثقافات المتعددة، وقد أظهرت النتائج أن الأساس لتطوير مثل هذا التثقيف يتطلب قادة لديهم معرفة وإطلاع واسع، ويعملون على تشجيع الفضائل الأخلاقية، ويطورون تصورات أخلاقية فضلاً عن امتلاكهم مهارات التفكير الأخلاقي.

أما دراسة عيسى (٢٠٠٩) فقد هدفت إلى تعرّف درجة استخدام رؤساء الأقسام بكليات التمريض في الجامعات الأردنية الخاصة لإستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بأخلاقيات العمل الإداري لديهم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٨٥) عضو هيئة تدريس، واستخدمت أداتان لجمع البيانات إحدهما لقياس درجة استخدام رؤساء الأقسام لإستراتيجيات إدارة الصراع، والثانية لقياس مستوى أخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام، وأظهرت النتائج أن مستوى أخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام كان مرتفعاً، وأن هناك علاقة دالة إحصائية بين إستراتيجيات إدارة الصراع الأربع (التعاون، والتوفيق، والاسترضاء، والتجنب) وأخلاقيات العمل الإداري، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإستراتيجية الخامسة (الهيمنة) وأخلاقيات العمل الإداري.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت موضوع التمكين، فقد جاءت نتائجها متسقة مع أهدافها وكما يأتي:

لقد أيدت النتائج التي توصلت إليها دراسة سويتلاند وهوي (Sweetland & Hog, 2000)، التي أجريت على (٨٦) مدرسة متوسطة في نيوجيرسي (الولايات المتحدة

الأمريكية) (New Jersey)، الأهمية الحيوية لتمكين المعلم في فاعلية المدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة التي أجراها دي وهنكن وديومر (Dee, Henkin, & Duemer, 2003) أن المعلمين الممكّنين (teachers Empowered) أبدوا مستويات عالية من الالتزام التنظيمي وأن فريق العمل يميز بين الإدارة التمكينية والإدارة غير التمكينية، وأن قادة المدارس الذين يهتمون بتطوير إستراتيجية شخصية لتمكين المعلم، يجب عليهم ابتكار طرق خاصة لنمذجة السلوك التمكيني للمعلمين.

وهدفت دراسة هونك (Hung, 2005) إلى تعرّف العلاقة بين درجة تمكين معلمي المدرسة المتوسطة في منطقة كومسيونج التعليمية في تايوان ورضاهم عن العمل، وقد تكونت العينة من (٤٥٠) معلماً في المدارس الحكومية التايوانية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تمكين المعلم وأبعاد الرضا عن العمل، باستثناء بُعد واحد هو بُعد (الأمن).

في حين هدفت دراسة العساف (٢٠٠٦) إلى تعرّف مستوى التمكين المهني للقيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والاستقرار المهني الطوعي لدى أعضاء هيئة التدريس فيها، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٤١) عضو هيئة تدريس أُختيروا بالطريقة العشوائية، واستخدمت ثلاث استبانات لجمع البيانات، ومن بين نتائج الدراسة، التي تم التوصل إليها، أن مستوى ممارسة التمكين المهني لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة كان متوسطاً، وأن هناك علاقة بين مستوى ممارسة التمكين المهني والالتزام التنظيمي، كما وجدت علاقة بين مستوى الممارسة للتمكين المهني والاستقرار الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم.

أما دراسة الصرايرة (٢٠٠٨) فقد بحثت في العلاقة بين مستوى النضج الوظيفي لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وأدائهم الإداري وتمكين المعلمين، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٣٠٠) معلم ومعلمة، واستخدمت ثلاث استبانات لجمع البيانات، ومن بين النتائج التي تم التوصل إليها، أن درجة تمكين المعلمين كانت مرتفعة، وأن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى النضج الوظيفي ودرجة تمكين المعلمين، وبين مستوى الأداء الإداري ودرجة تمكين المعلمين أيضاً.

لقد تناولت الدراسات السابقة كلاً من المتغيرين بشكل مستقل، ولم تكن هناك دراسة - حسب علم الباحثين - تناولت المتغيرين معاً لبحث العلاقة بينهما، لذا جاءت الدراسة الحالية لتعرّف العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية ودرجة تمكين المعلمين العاملين معهم.

مشكلة الدراسة

لا يمكن الفصل بين القيادة الفاعلة والأخلاق لارتباطهما الوثيق ببعض، فقد أكد الأدب النظري الحديث في القيادة أهمية السلوك الأخلاقي للقيادة (Jones, 1995)، وأن القيادة الأخلاقية ليست مجرد سرد للقيم، بل إنها عملية تقوم على ركيزتين أساسيتين هما: القائد كشخص أخلاقي، والقائد كإداري أخلاقي، ولا يكفي أن يكون القائد شخصاً أخلاقياً فقط (Trevion, Hartman, & Brown, 2000).

إن مديري المدارس ملزمون بالتعامل مع واقع اجتماعي معقد، تكتنفه الصراعات، وهم بحاجة إلى قدرات معينة يجب تنميتها وممارستها، ولا بد أن تتضمن برامج الإعداد لوظائف الإدارة التربوية دراسة لموضوعات في القانون والأخلاقيات، باستخدام أنسب الطرق وأفضلها (Van-Geal, 1995)، إذ يواجه هؤلاء المديرون عدة تحديات أخلاقية من بينها: إدارة المؤسسات التربوية بأسلوب أخلاقي، وتدريب الأخلاقيات للطلبة، سواء في قاعات الدرس أم عند التعامل معهم سلوكياً، فضلاً عن القيام بدور القادة الأخلاقيين للمجتمع المحلي (Perlman, 1992).

ولما كان مدير المدرسة الثانوية لا يعمل بمعزل عن الآخرين، فهو بحاجة إلى من يقدم له العون والمساعدة لتحقيق أهداف المدرسة، وهذا يتوقف على مدى استجابة المعلمين بناءً على العلاقة والتفاعل القائم بين الطرفين، فقد أشار أفندي (٢٠٠٣) إلى أن البحوث التي أجريت في مجال التمكين أظهرت أن المعلمين غالباً ما يعانون من إحساس بالعزلة، وأن كثيراً من أنماط التفاعل بينهم تتسم بالسطحية، والابتعاد عن التعاون المطلوب بين العاملين.

إن إتاحة الفرصة أمام المعلمين لممارسة بعض السلطات والصلاحيات المتعلقة بصياغة أهداف المدرسة، ورسم سياساتها، واتخاذ القرارات ذات الصلة بعملهم، قد يساعد على إنجاز كثير من المهمات المنوطة بهم بشكل أفضل، إذ غالباً ما يشكو المعلمون - كما ذكر ستيمسون وابلوم (Stimson & Appelbaum, 1988) - من فقدانهم للسلطة وأنهم في الحلقة الأخيرة من سلسلة تدرج السلطة، إذ يحدد لهم ما ينبغي القيام به، سواء ما يتعلق بعمليات التعليم، أم بإجراء الامتحانات، من غير استشارتهم أو أخذ رأيهم.

ونظراً لما للأخلاق والسلوك الأخلاقي من تأثير في سلوك المعلمين، من خلال ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية، وانعكاس ذلك على تمكين المعلمين فقد تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الآتي:

ما العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية ودرجة تمكين المعلمين؟

أهداف الدراسة

تتحدد أهداف الدراسة بما يأتي:

- تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية.
- تعرّف درجة تمكين معلمي المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة.
- تعرّف العلاقة بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية ودرجة تمكين المعلمين.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر معلمهم؟
- ما درجة تمكين معلمي المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة من وجهة نظرهم؟
- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية ودرجة تمكين المعلمين؟

أهمية الدراسة

- تبدو أهمية الدراسة الحالية من خلال أهمية الأخلاق بشكل عام، وأهمية القيادة الأخلاقية بشكل خاص، لما لهما من دور مهم في تحقيق أهداف المدرسة، فضلاً عن أهمية تمكين المعلمين، بوصفه عاملاً رئيساً يساعد المعلمين على أداء أعمالهم باستقلالية، بعيداً عن التقيد والأوامر المشددة، ويؤمل من هذه الدراسة أن:
- تسهم في تسهيل أداء المديرين من خلال تعرّف الجوانب الإيجابية والسلبية لممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية، وانعكاسها على تمكينهم للمعلمين.
 - تسهم في رفد نتائجها العاملين في مجال التدريب الإداري، بتوظيفها في إعداد البرامج التدريبية للمديرين.
 - تسهم في رفد المكتبة العربية والمكتبة الإماراتية، بهذا النوع من الأبحاث، الذي يُعد - حسب علم الباحثين - الأول على مستوى الإمارات العربية المتحدة، والذي يشكل إضافة ذات صلة بالقيادة الأخلاقية، وتمكين المعلمين، إضافة إلى بنائه لأداتين، تم التأكد من صدقهما وثباتهما، يمكن استخدامهما في دراسات وأبحاث مستقبلية.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها بإمارة الشارقة بدولة

الإمارات العربية المتحدة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، وتحدد نتائجها في ضوء صدق الأداتين وثباتهما وموضوعية المستجيبين، وإن تعميم النتائج لا يصح إلا على المجتمع الذي سحبت منه العينة، والمجتمعات المماثلة.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على مصطلحين أساسيين تم تعريفهما مفاهيمياً وإجراءياً، كما يأتي:

القيادة الأخلاقية (Ethical Leadership): عُرِّفَتْ بأنها: السلوك المناسب الذي يُظهره الفرد من خلال نشاطاته وعلاقاته البينشخصية (Interpersonal)، وتعزيز هذا السلوك لدى الأتباع عن طريق عمليات الاتصال ذي الاتجاهين، والتعزيز، واتخاذ القرار (Brown & Trevino, 2002).

وتعرِّف إجرائياً بأنها: درجة استجابة أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة عن الممارسات الأخلاقية لمديرهم عند قيادتهم لمدارسهم، وكما تعكسها فقرات الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

تمكين المعلمين (Teachers Empowerment): عُرِّفَ بأنه: إتاحة الفرصة للمعلمين لتحمل المسؤولية عن عملهم المهني والمشاركة في صنع القرار، والتطوير المهني، والاستقلالية المهنية، والكفاءة الشخصية (Edwards, Green & Lyons, 2002).

ويُعرِّف إجرائياً بأنه: إعطاء المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة الصلاحية الكافية لوضع الأهداف الخاصة بعملهم، وإتاحة الفرصة أمامهم لتحقيق الاستقلالية، والنمو الشخصي، والمشاركة في صنع القرار، والنمو المهني، والاتصال، والمكافأة، وكما تعكس ذلك استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات استبانة تمكين المعلمين المستخدمة في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة منهج البحث المسحي الارتباطي، بوصفه المنهج الأكثر ملاءمة، واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات عن متغيري الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة التي تطبق المنهج العربي (منهج وزارة التربية والتعليم) بإمارة الشارقة، والبالغ عددهم (٦١٠) بين مُعلِّم ومعلمة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ بواقع (٢٥٣) معلماً، و(٣٥٧) معلمة. أما عينة الدراسة، فقد اختيرت بالطريقة الطبقيّة العشوائية النسبية من المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الخاصة ونسبة ٣٣٪ تقريباً، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٢٠٠) معلم ومعلمة، بواقع (٨٣) معلماً، و(١١٧) معلمة، وكان عدد الاستبانات المسترجعة والصالحة للتحليل (١٦٥) استبانة لكل أداة، ونسبة قدرها ٨٢,٥٪، وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول رقم (١) يبين مجتمع الدراسة وعينتها.

الجدول رقم (١)
أفراد مجتمع الدراسة وعينتها موزعين حسب الجنس

الجنس	عدد أفراد مجتمع الدراسة	عدد أفراد عينة الدراسة
المعلمون	٢٥٣	٨٣
المعلمات	٣٥٧	١١٧
المجموع	٦١٠	٢٠٠

أداتا الدراسة

تم بناء أداتين لجمع البيانات هما: «استبانة القيادة الأخلاقية» التي بنيت في ضوء الأدب النظري ذي العلاقة والدراسات السابقة ذات الصلة، مثل دراسة دراوشة (٢٠٠٤) ودراسة قزق (٢٠٠٥)، وقد بلغ عدد فقراتها بصيغتها الأولى (٤٧) فقرة. أما الأداة الثانية فكانت «استبانة تمكين المعلمين» التي تم بناؤها بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة العساف (٢٠٠٦) والصريرة (٢٠٠٨)، وقد تكونت بصيغتها الأولى من (٧٥) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: النمو الشخصي، والاستقلالية، والمشاركة في صنع القرار، والنمو المهني، والاتصال والكفاءة.

صدق الأداتين

للتأكد من صدق الأداتين، فقد تم عرضهما على عدد من المحكمين في الإدارة التربوية، وبعد الأخذ بالملاحظات التي قدمها المحكمون، أصبحت الأداة الأولى «استبانة القيادة الأخلاقية» مكونة من (٣٩) فقرة، وأصبحت الأداة الثانية «استبانة تمكين المعلمين» مكونة من (٦٣) فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد تراوح عدد فقرات كل مجال ما بين (١٢-٩).

ثبات الأدوات

استخدمت طريقة التجزئة النصفية لإيجاد ثبات الأدوات، وقد بلغ معامل الثبات المصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون (٠,٩٥) لاستبانة القيادة الأخلاقية، و(٠,٩٦) لاستبانة تمكين المعلمين، كما استخدمت معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي لكلا الأدوات، فبلغت قيمة هذا المعامل لاستبانة القيادة الأخلاقية (٠,٩٧)، ولإستبانة تمكين المعلمين حسب المجالات الستة ما بين (٠,٩٥) لمجالي النمو الشخصي والنمو المهني، و(٠,٩٠) لمجال المكافأة، والجدول رقم (٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

قيم معامل الاتساق الداخلي للمجالات الستة لاستبانة تمكين المعلمين

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
	النمو الشخصي	١٠	٠,٩٥
	الاستقلالية	١٠	٠,٩٣
	المشاركة في صنع القرار	١٢	٠,٩٤
	النمو المهني	١٢	٠,٩٥
	الاتصال	٩	٠,٩٣
	المكافأة	١٠	٠,٩٠

وتعد هذه القيم مرتفعة ومقبولة لأغراض هذا البحث. حساب درجة الممارسة للقيادة الأخلاقية قسمت درجة ممارسة القيادة الأخلاقية إلى ثلاثة مستويات: درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة مرتفعة، واعتمدت المعادلة الآتية في ذلك:

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل} - \text{القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{3} = \frac{4}{3} = 1,33 \text{ مدى الفئة}$$

وبذلك تكون الدرجة المنخفضة من ١,٣٣ = ٢,٣٣ وتكون الدرجة المتوسطة من أكثر من ١,٣٣ = ٣,٦٦ أما الدرجة المرتفعة فتكون من أكثر من ٣,٦٦ - ٥ كما استخدمت المعادلة نفسها في حساب درجة تمكين المعلمين، وقسمت درجة التمكين إلى ثلاثة مستويات أيضاً (درجة منخفضة، ودرجة متوسطة، ودرجة مرتفعة).

الأساليب الإحصائية

استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، واستخدم معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الثالث، ولإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، كما استخدمت معادلة سيرمان براون لتصحيح معامل ارتباط بيرسون، واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي للأداتين.

عرض النتائج ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج وفقاً لأسئلة الدراسة:

عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال: «ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر معلمهم؟»
تمت الإجابة عن هذا السؤال بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة، وحددت الرتبة ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وللأداة ككل، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الممارسة لإجابات أفراد العينة عن فقرات استبانة القيادة الأخلاقية مرتبة تنازلياً

الترتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الدرجة الممارسة
١	١,٢١	٣,٩٨	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم	مرتفعة
٢	١,٤١	٣,٩٤	يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية خارج المدرسة	مرتفعة
٣	١,٣٢	٣,٨١	يتصف بالحلم فلا يغضب من أعمال الآخرين	مرتفعة
٤	١,٢٠	٣,٣٦	يقيم علاقات اجتماعية مع المعلمين داخل المدرسة	متوسطة
٥	١,٠٥	٣,٣٦	يلتزم بالقيم التربوية	متوسطة
٦	١,٠١	٣,٣٥	يتصف بالنزاهة في تعامله اليومي مع الآخرين	متوسطة
٧	١,١٧	٣,٣٥	لا يذكر الآخرين بالسوء في غيابهم	متوسطة
٨	١,١٩	٣,٣٣	يلتزم الموضوعية عند تقييمه للآخرين	متوسطة
٩	١,٠٨	٣,٣١	يتصف بالأمانة في أداء المهام الموكلة إليه	متوسطة
١٠	١,٢٣	٣,٣٠	يتواضع في تعامله مع المعلمين	متوسطة
١١	١,١٥	٣,٣٠	يتمسك بالدين فلا يسيء إلى أحد من المعلمين	متوسطة
١٢	١,٢٠	٣,٢٩	يمد يد العون والمساعدة للمعلمين	متوسطة
١٣	١,٣١	٣,٢٧	يتقبل نقد الآخرين برحابة صدر	متوسطة
١٤	١,٢١	٣,٢٧	باب مكتبه مفتوح لاستقبال المراجعين من داخل المدرسة وخارجها	متوسطة
١٥	١,٢٠	٣,٢٧	يميل إلى استخدام الأسلوب الديمقراطي في إدارة شؤون المدرسة	متوسطة
١٦	١,١٤	٣,٢٧	ينسب النجاح الذي حققه المدرسة إلى العاملين معه كافة	متوسطة
١٧	٠,٩٩	٣,٢٦	يحب للمعلمين مثلاً يحب لنفسه	متوسطة

تابع الجدول رقم (٣)

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الترتيب
متوسطة	١٧	١,١٨	٣,٢٦	يتمتع بثقة عالية من المعلمين	١١
متوسطة	١٩	١,٢٤	٣,٢٤	يتمتع الفرصة للمعلمين للتعبير عن آرائهم	٢٧
متوسطة	٢٠	١,١٧	٣,٢٣	يلتزم بتطبيق العدالة في تعامله مع المعلمين	٦
متوسطة	٢٠	١,١٣	٣,٢٣	لا يتردد في محاسبة المقصرين بعد التأكد من تقصيرهم	٢٢
متوسطة	٢٢	١,٢١	٣,٢٢	يتفقد العاملين معه للاطمئنان عليهم	٩
متوسطة	٢٣	١,١١	٣,٢١	لا يهتم على حساب مصلحة المدرسة	٢٦
متوسطة	٢٤	١,١٨	٣,١٩	لا ينحاز إلى فرد أو جماعة من العاملين في المدرسة	٢٨
متوسطة	٢٤	١,٢١	٣,١٩	يشجع العمل التعاوني بين المعلمين في المدرسة	٢٠
متوسطة	٢٤	١,١٥	٣,١٩	يحافظ على أسرار العمل الإداري	٣٧
متوسطة	٢٧	١,١٣	٣,١٨	يتصرف بالصدق في تعامله مع المعلمين	٨
متوسطة	٢٧	١,١٥	٣,١٨	يثق بالمعلمين العاملين معه	١٢
متوسطة	٢٧	١,١٦	٣,١٨	إذا ارتكب خطأ يعترف بذلك أمام الآخرين	٢٤
متوسطة	٣٠	١,٢٧	٣,١٦	يتحلى بالصبر في إنجاز المهمات	١٣
متوسطة	٣٠	١,٢١	٣,١٦	يوزع الواجبات على المعلمين بعدالة	٢٩
متوسطة	٣٠	١,١٩	٣,١٦	يتصرف بالموضوعية في اتخاذ القرارات الإدارية	٣٥
متوسطة	٣٠	١,٢٦	٣,١٦	يعطي انطبعا إيجابيا للمسؤولين عن العاملين معه	٢٦
متوسطة	٢٤	١,١٣	٣,١٣	يتصرف بالهدوء فلا يتعامل مع الآخرين	١٠
متوسطة	٣٥	١,١٩	٣,١٢	يتصرف بالهدوء فلا يتعامل مع الآخرين	٢٢
متوسطة	٣٦	١,٢٨	٣,١١	يخلص في أداء الواجبات المنوطة به	٣٨
متوسطة	٣٦	١,٢٦	٣,١١	يحرص على أن يكون أسوة حسنة للآخرين	٣٩
متوسطة	٣٨	١,٣٤	٣,٠٥	يسامح المخطئ إن اعتذر	٣١
متوسطة	٢٩	١,٢٢	٢,٩٥	لا يخالف قوله فعله	١٤
متوسطة	-	١,١٨	٣,٢٧	الدرجة الكلية	

تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٣,٩٨ - ٢,٩٥) وجاءت الفقرة (١٥) التي تنص على «يشارك المعلمين في القرارات المتعلقة بعملهم» بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٨) وانحراف معياري (١,٢١) ودرجة ممارسة مرتفعة وجاءت الفقرة الأولى التي تنص على «يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية خارج المدرسة» بالرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (١,٤١) ودرجة ممارسة مرتفعة، وجاءت الفقرة (٣٢) التي تنص على «يتصرف بالحلم فلا يغضب من أعمال الآخرين» بالرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٨١) وانحراف معياري (١,٣٢) ودرجة ممارسة مرتفعة.

أما الفقرة (٣١) التي تنص على «يسامح المخطئ إن اعتذر» فقد جاءت بالرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابي (٣,٠٥) وانحراف معياري (١,٣٤) وبدرجة ممارسة متوسطة وحصلت الفقرة (١٤) التي تنص على «لا يخالف قوله فعله» على الرتبة الأخيرة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٢,٩٥) وانحرافها المعياري (١,٢٢) وبدرجة ممارسة متوسطة، وفيما يتعلق بالأداة ككل، فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٢٧) وانحرافها المعياري (١,١٨)

وبدرجة ممارسة متوسطة.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال: «ما درجة تمكن معلمي المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة من وجهة نظرهم»؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات التمكين الستة، كما حددت رتبها ودرجتها، وكما مبين في الجدول رقم (٤)

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تمكين المعلمين لمجالات الاستبانة الستة مرتبة تنازلياً

م	المجال	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكين
	النمو الشخصي	١٠	٣,٣٤	١,٢١	١	متوسطة
	الاستقلالية	١٠	٣,٢٣	١,١٧	٢	متوسطة
	المشاركة في صنع القرار	١٢	٣,٣٣	١,٢٠	٢	متوسطة
	النمو المهني	١٢	٣,٣١	١,٢٧	٤	متوسطة
	الاتصال	٩	٣,٢٨	١,٢٢	٥	متوسطة
	المكافأة	١٠	٣,٢٨	١,١٦	٥	متوسطة
	الدرجة الكلية	٦٢	٣,٣١	١,٢٣	-	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٤) أن درجة التمكين للمجالات الستة كانت متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٣٤ - ٣,٢٨) فقد جاء مجال النمو الشخصي بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وانحراف معياري (١,٢١)، وجاء مجال الاستقلالية والمشاركة في صنع القرار بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وانحرافين معياريين (١,١٧) و(١,٢٠) على التوالي، بينما حصل مجال النمو المهني على الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣,٣١) وانحراف معياري (١,٢٧) وجاء مجال الاتصال والمكافأة بالرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وانحرافين معياريين (١,٢٢) و(١,١٦) على التوالي، أما الدرجة الكلية للأداة فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٣١) وانحرافها المعياري (١,٢٣).

أما النتائج المتعلقة بفقرات كل مجال فكانت على النحو الآتي:

(١) مجال النمو الشخصي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما حددت الرتبة ودرجة التمكين لكل فقرة، والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التمكين لكل فقرة من فقرات مجال «النمو الشخصي»

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	درجة التمكين
١	١,٢٣	٣,٦٧	يهتم للأراء التي يطرحها المعلمون	مرتفعة
٢	١,١٧	٣,١٦	يعمل على تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم	مرتفعة
٣	١,٠٠	٣,٤٢	يشجع المعلمين على احترام بعضهم بعضاً	متوسطة
٤	١,١٩	٣,٣٣	يتخذ موقفاً مدافعاً عن المعلمين	متوسطة
٥	١,٢٢	٣,٠٦	يشجع المعلمين على النقذ الموضوعي	متوسطة
٦	١,٢٥	٣,١٤	يقيم علاقات ودية مع المعلمين كافة	متوسطة
٧	١,١٨	٣,٢١	يحول بعض المعلمين صلاحية إنجاز بعض الأعمال الإدارية	متوسطة
٨	١,١٣	٣,٢٤	يشجع المبادرات الشخصية للمعلمين	متوسطة
٩	١,١٥	٣,١٩	يساعد المعلمين على تطوير مهارات التعامل مع الآخرين	مرتفعة
١٠	١,٢٢	٣,٠٦	يشجع المعلمين على مناقشة الأمور التربوية بجرأة	متوسطة
-	١,٢١	٣,٣٤	الدرجة الكلية للمجال	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٥) أن هناك فقرتين حصلتا على درجة تمكين مرتفعة بلغ متوسطيهما الحسابيين (٣,٩٩) و (٣,٦٧) وبانحرافين معياريين (١,١٥) و (١,٢٣) على التوالي وحصلت الفقرات الثمان الأخرى على درجة تمكين متوسطة وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٤٢ - ٣,٠٦) وانحرافات المعيارية ما بين (١,٢٥ - ١,٠٠)

(٢) **مجال الاستقلالية** : تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، وحددت الرتبة ودرجة التمكين لكل فقرة، كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التمكين لفقرات مجال «الاستقلالية»

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	درجة التمكين
١	١,٢٠	٣,٥١	يمنح المعلمين حرية التعبير عن أفكارهم في الأمور الخاصة بالمدرسة	متوسطة
٢	١,٠٤	٣,٤٢	يترك للمعلمين حرية اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة	متوسطة
٣	١,١٩	٣,٤١	لا يفرض على المعلمين ما لا يوافقون عليه إلا القانون	متوسطة
٤	١,١٩	٣,٣٨	لا يتدخل في شؤون المعلمين	متوسطة
٥	١,١٩	٣,٣١	يسمح للمعلمين باختيار كتاب مساند للكتاب المدرسي	متوسطة

تابع الجدول رقم (٦)

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكين
١٠	يترك للمعلمين حرية اختيار النمط المناسب لإدارة صفوفهم	٣,٣١	١,٢٧	٥	متوسطة
٦	يترك للمعلمين حرية المشاركة في برامج التقوية للطلبة الضعفاء	٣,٣٠	١,١٥	٧	متوسطة
٩	يترك للمعلمين حرية اختيار الأسلوب المناسب لتقويم الطلبة	٣,٢٦	١,٢٦	٨	متوسطة
٣	يتيح الفرصة للمعلمين لإثبات قدراتهم على إحداث التغيير المنشود في المدرسة	٣,٢٠	١,٢٢	٩	متوسطة
٢	يتيح الفرصة للمعلمين لأداء مهماتهم التربوية بطرقهم الخاصة	٣,١٨	٠,٩٩	١٠	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٢٣	١,١٧	-	متوسطة

يُلاحظ من الجدول رقم (٦) أن جميع فقرات هذا المجال حصلت على درجة تمكين متوسطة، فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٥١ - ٣,١٨) بانحرافات معيارية ما بين (١,٢٧ - ٠,٩٩).

(٣) **مجال المشاركة في صنع القرار:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة ودرجة التمكين لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول رقم (٧) يبين النتائج.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التمكين لفقرات مجال «المشاركة في صنع القرار»

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكين
٤	يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالانضباط المدرسي	٣,٩٣	١,٢٤	١	مرتفعة
١	يثق بقدرات المعلمين على صنع القرارات المدرسية	٣,٤٨	١,٢١	٢	متوسطة
٨	يشرك المعلمين في صنع القرارات ذات الصلة بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٣,٣٦	١,٠٩	٣	متوسطة
٧	يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بتوزيع الطلبة على الصفوف	٣,٣٤	١,٢٧	٤	متوسطة
٥	يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بجدول الدروس الأسبوعي	٣,٣١	١,١٤	٥	متوسطة
٦	يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بتشكيل اللجان المدرسية	٣,٢٩	١,١٨	٦	متوسطة
١١	يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بإعداد برامج تقوية للطلبة الضعفاء	٣,٢٩	١,٢١	٦	متوسطة
٢	يبين للمعلمين نطاق المشاركة في صنع القرارات	٣,٢٦	١,١٧	٨	متوسطة
٩	يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بشراء الكتب لمكتبة المدرسة	٣,٢٦	١,٢١	٨	متوسطة
٣	يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بمهامهم التربوية	٣,٢١	١,٢٦	١٠	متوسطة

تابع الجدول رقم (٧)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن
١٢	يدعم قرارات المعلمين المتخذة في ضوء الصلاحيات المفوضة اليهم	٣,١٩	١,١٧	١١	متوسطة
١٠	يشرك المعلمين في صنع القرارات المتعلقة بالامتحانات المدرسية	٣,١٠	١,١٥	١٢	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٢٣	١,٢٠	-	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٧) أن هناك فقرة واحدة حصلت على درجة تمكين مرتفعة، بلغ متوسطها الحسابي (٣,٩٣) وانحرافها المعياري (١,٢٤)، أما الفقرات الباقية فقد حصلت جميعها على درجة تمكين متوسطة، وقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٤٨) - (٣,١٠) بانحرافات معيارية ما بين (١,٢٧ - ١,٠٩).

(٤) **مجال النمو المهني:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التمكن لكل فقرة من فقرات هذا المجال، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التمكن لفقرات مجال «النمو المهني»

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكن
٧	يقوم بزيارات منتظمة للمعلمين في صفوفهم	٣,٩٤	١,٢٤	١	مرتفعة
١٢	يفسح المجال أمام المعلمين للقيام بالزيارات الصفية المتبادلة	٣,٣٩	١,٢٢	٢	متوسطة
١٠	ينمي لدى المعلمين القدرة على مواجهة المواقف الصعبة	٣,٣٩	١,٢٤	٢	متوسطة
٨	يقدم التغذية الراجعة للمعلمين بعد زيارته الصفية لهم	٣,٣٢	١,٠٧	٤	متوسطة
٥	يعمل على توفير فرص تدريبية للمعلمين في مجال طرائق التدريس	٣,٢٧	١,٢٤	٥	متوسطة
٦	يرشد المعلمين إلى المراجع ذات الصلة بتخصصاتهم	٣,٢٧	١,٢٩	٥	متوسطة
٤	يحرص على استشارة المعلمين في الأمور التي تهم المدرسة	٣,٢٤	١,١٢	٧	متوسطة
٢	يشجع المعلمين على المشاركة في المعارض المدرسية	٣,٢٤	١,٢٤	٧	متوسطة
١	يطلع المعلمين على الأنظمة والتعليمات المدرسية	٣,٢٤	١,١٣	٧	متوسطة
٣	يتيح الفرصة للمعلمين للمشاركة في النشاطات التربوية	٣,١٩	١,٢٣	١٠	متوسطة
٩	يطلع المعلمين على التجديدات التربوية في المجالات المختلفة	٣,١٥	١,١٧	١١	متوسطة
١١	يشجع المعلمين على توظيف التكنولوجيا المعاصرة في التعليم	٣,١٠	١,١٢	١٢	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٢١	١,٢٣	-	متوسطة

يُلاحظ من الجدول رقم (٨) أن جميع فقرات هذا المجال حصلت على درجة تمكين متوسطة، باستثناء فقرة واحدة حصلت على درجة تمكين مرتفعة، بلغ متوسطها الحسابي (٣,٩٤) وانحرافها المعياري (١,٢٤)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات الأخرى ما بين (٣,٣٩ - ٣,١٠) وانحرافات معيارية ما بين (١,٢٩ - ١,٠٧).

(٥) **مجال الاتصال:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما حددت رتبها ودرجة التمكين لكل فقرة، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة
التمكين لكل فقرة من فقرات مجال «الاتصال»

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمكين
١	يطلع المعلمين على الكتب الرسمية الصادرة من الإدارة العليا	٣,٤٩	١,١٧	١	متوسطة
٤	يشجع المعلمين على استخدام وسائل الاتصال المتنوعة	٣,٣٦	٠,٩٨	٢	متوسطة
٦	يوضح للمعلمين كيفية توظيف مهارات الاتصال	٣,٢٣	١,١٤	٣	متوسطة
٢	يعمل على توفير وسائل الاتصال الحديثة في المدرسة	٣,٣١	١,٢٣	٤	متوسطة
٥	يشجع المعلمين على استخدام التكنولوجيا المعاصرة في الاتصال	٣,٢٨	١,١٥	٥	متوسطة
٩	يوضح للمعلمين أن التعليم لا يتم إلا بالاتصال	٣,٢٤	١,١٨	٦	متوسطة
٧	يوضح للمعلمين أهمية الإنصات في الاتصال	٣,١٩	١,١٥	٧	مرتفعة
٨	يبين للمعلمين أهمية الاتصال غير اللفظي	٣,١٩	١,٢٠	٧	متوسطة
٣	يشجع المعلمين على المشاركة في الدورات التدريبية في مجال الاتصال	٣,١٣	١,١٦	٩	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	٣,٢٨	١,٢٢	-	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٩) أن جميع فقرات هذا المجال حصلت على درجة تمكين متوسطة، فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٤٩ - ٣,١٣) بانحرافات معيارية ما بين (١,٢٣ - ٠,٩٨).

(٦) **مجال المكافأة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما حددت الرتبة ودرجة التمكين لكل فقرة، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة
التمكن لكل فقرة من فقرات مجال «المكافأة»

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الدرجة
١	١,٢٢	٢,٧٥	يوصي بترقية المعلمين المتميزين علمياً	٦
٢	١,٢٦	٢,٢٣	يكافئ المعلمين على الجهود التي يبذلونها	١
٣	١,١٣	٢,٢٢	يكافئ المعلمين المتميزين	٨
٣	١,٢٩	٢,٢٢	يولي اهتماماً أكثر للمكافآت المادية	١٠
٥	٠,٩٥	٢,٢٨	يثني على الأخلاق الحميدة التي يتحلّى بها المعلمون	٧
٦	١,٢٠	٢,٢٧	يكافئ المعلمين الملتزمين في أداء العمل	٣
٧	١,١٦	٢,١٥	عادل في مكافأة المعلمين	٥
٧	١,٢٦	٢,١٥	يكافئ على أساس العمل المنجز لا الفرد الذي أنجزه	٩
٩	١,٠٥	٢,١٣	ينوع في مكافأة المعلمين (مادياً ومعنوياً)	٤
٩	١,١١	٢,١٣	يشجع المعلمين على مكافأة المعلمين المتميزين	٢
-	١,١٦	٢,٢٨	الدرجة الكلية للمجال	متوسطة

يُلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن هناك فقرة واحدة حصلت على درجة تمكن مرتفعة، بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧٥) وانحرافها المعياري (١,٢٢)، أما الفقرات التسع الأخرى فقد حصلت على درجة تمكن متوسطة، وتراوح متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,٣٣ - ٣,١٣) بانحرافات معيارية ما بين (١,٢٩ - ٠,٩٥).

عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال: «هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,05)$ بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية ودرجة تمكن المعلمين؟»

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١١)
قيم معامل الارتباط بين درجة ممارسة القيادة الأخلاقية ودرجة تمكين المعلمين

مجموعات التمكن	القيادة الأخلاقية	معامل ارتباط بيرسون	النمو الشخصي	صنع القرار	المشاركة في	الاستقلالية	النمو المهني	الاتصال	المكافحة	الأداة
			٠,٨٨ *	٠,٨٦ *	٠,٨٥ *	٠,٨٢ *	٠,٨٠ *	٠,٧٩ *	٠,٨٩ *	

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$

يتبين من الجدول رقم (١١) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$ ، بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية، ودرجة تمكين المعلمين، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط $(0,89)$. كما وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$ ، بين درجة الممارسة للقيادة الأخلاقية، ودرجة تمكين المعلمين وفقاً للمجالات الستة للتمكين، فقد تراوحت قيم معامل ارتباط بيرسون ما بين $(0,88 - 0,79)$.

مناقشة نتائج السؤال الأول

نص السؤال: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر معلمهم؟

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٣) أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين العاملين معهم كانت متوسطة بشكل عام، وقد يعزى ذلك إلى أن غالبية المعلمين من المغتربين الذي يعملون وفق عقود خاصة أبرمت معهم، لا بد من الالتزام بفقراتها، ويكون تعامل المديرين معهم بما يضمن عدم مخالفتها، مما قد يتطلب نوعاً من السلوك الذي قد يكون في بعض الأحيان متشدداً لتنفيذ بنود العقد أو التقيد بها، وربما رأى المعلمون في القيادة الأخلاقية لمديريهم بأنها دون المستوى المطلوب، لعدم ارتقائها إلى ما ينبغي أن تكون عليه، ومع أن الدرجة المتوسطة للممارسة ليست سلبية، إلا أن ما ينبغي القيام به من ممارسات لا بد أن تكون بدرجة مرتفعة، لتشجيع المعلمين على بذل جهد أكثر، وحثهم على الاندفاع نحو العمل بدافعية عالية، فضلاً عن الاقتداء بمديرهم، مما قد ينعكس إيجابياً على أدائهم لمهامهم التربوية.

وأظهرت النتائج في الجدول رقم (٣) أن هناك ثلاث فقرات حصلت على درجة ممارسة

مرتفعة للقيادة الأخلاقية، وقد تعزا نتيجة الفقرة (١٥) التي تنص على «يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم» على التزام المديرين بالمبدأ الديمقراطي التشاركي، الذي يدعو إلى إشراك المعلمين في عملية اتخاذ القرار، انطلاقاً من فكرة أن تعدد العقول خير من العقل الواحد، وربما لمس المعلمون مشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات، والسماح لهم بإبداء آرائهم إزاء الأمور المتعلقة بعملهم، أما الفقرة الأولى التي تنص على «يشرك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية خارج المدرسة»، فقد تعزا الدرجة المرتفعة لاستجابات المعلمين إلى أن لدى المديرين رغبة في إقامة علاقات اجتماعية مع معلميه خارج المدرسة، لتوطيد روابط العلاقات الإنسانية، إيماناً منهم بأن ذلك سينعكس إيجاباً على العلاقات داخل المدرسة، وسييسرهم في تكوين مناخ مدرسي قد يؤثر في الناتج النهائي للعلمية التربوية بشكل فاعل.

أما بالنسبة للفقرة (٣٢) التي تنص على «يتصف بالحلم فلا يغضب من أعمال الآخرين»، فقد يكون السبب وراء هذه الدرجة المرتفعة لاستجابات المعلمين عائداً إلى أن الحلم سمة الرجال، وهو سمة إيجابية تعكس عن صاحبها سمعة طيبة، ومكانة مرموقة، تمكنه من تجاوز العضلات والعقبات والمشكلات، ومن ناحية أخرى، فإن المدير بوصفه قائداً تربوياً لا بد وأن يتميز بالهدوء والحلم وسعة الصدر ليكون قدوة للآخرين، وألا يصدر عنه أي رد فعل سلبي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة وكر وهان وشونجي (Walker, Haigan, & Shuangye, 2007)، واختلفت مع نتائج دراسات كل من دراوشة (٢٠٠٤)، وقزق (٢٠٠٥)، وعيسى (٢٠٠٩)، إذ جاءت درجة الالتزام بأخلاقيات المهنة مرتفعة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

نص السؤال: ما درجة تمكين معلمي المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة من وجهة نظرهم؟

يبدو من النتائج في الجدول رقم (٤) أن درجة تمكين المعلمين كانت متوسطة بشكل عام، ولكل مجال من المجالات الستة لتمكين، وقد تعزا هذه النتيجة إلى قناعة المديرين أنفسهم بعملية التمكين وأهميتها في أداء المهمات المطلوبة، من خلال العمل على تحقيق النمو الشخصي والمهني للمعلمين، والاستقلالية في إنجاز أعمالهم، وإشراكهم في عملية صنع القرارات، وتوفير قنوات اتصال مناسبة لتسيير العمل، وتحقيق التفاهم والتعاون بين العاملين ومكافأة المعلمين المجدين الملتزمين، وعلى الرغم من أن الدرجة المتوسطة لتمكين

المعلمين ليست سلبية إلا أنها دون مستوى طموح المعلمين الذين قد يرون في هذه الدرجة اهتماماً أقل بهم، وعدم منحهم السلطات والصلاحيات بدرجة كافية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العساف (٢٠٠٦)، التي توصلت إلى أن مستوى التمكين المهني للقيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة كان متوسطاً، واختلفت مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، التي أظهرت أن درجة تمكين المعلمين الأردنيين كانت مرتفعة. وفيما يتعلق بمجالات التمكين، فقد أظهرت النتائج في الجداول رقم (٥ - ١٠) أن درجة التمكين في كل مجال من المجالات الستة كانت متوسطة، وربما جاءت نتيجة مجال «النمو الشخصي» متوسطة، لأن بعض المعلمين يعتقدون أن مديريهم لا يرون فيهم المقدرة على النمو الشخصي أو تطوير أنفسهم، أما مجال «الاستقلالية» فقد تعزا النتيجة المتوسطة له إلى قناعة بعض المعلمين بأن المديرين لا يرون فيهم إمكانية الاعتماد على أنفسهم والاستقلالية في أداء أعمالهم، إما لحداثة خبرتهم، أو حاجتهم إلى الآخرين، وعليه لا بد أن يوجهوا أولاً بأول.

وقد تعزا النتيجة المتوسطة لمجال «المشاركة في صنع القرار» إلى أن بعض المديرين لا يرون في المعلمين المقدرة على القيام بدور فاعل عند إشراكهم في صنع القرارات المدرسية، ظناً منهم أن المعلمين لا يمتلكون المعلومات الوافية، ولا الخبرة الكافية، وربما جاءت هذه النتيجة لضعف ثقة المديرين بالمعلمين، فلا يعتمدون عليهم في آرائهم ولا يشركونهم في صنع القرار.

وقد تعكس الدرجة المتوسطة لمجال «النمو المهني» ضعف رغبة بعض المعلمين في التطوير المهني، باعتبار أن الجميع يحصلون على الرواتب والامتيازات نفسها بغض النظر عن مشاركتهم في دورات تدريبية مهنية أو مؤتمرات علمية تربوية، وربما رأى بعض المديرين أن النمو المهني أمر متروك للمعلمين أنفسهم، وليس هناك أي دور للمدير في ذلك، لأنه قضية شخصية خاصة بالمعلمين.

أما الدرجة المتوسطة في مجال «الاتصال» فقد تعزا إلى ضعف إلمام المديرين بوسائل الاتصال المختلفة وقنواتها المتنوعة، وربما اقتصر بعض المديرين على استخدام وسيلة أو وسيلتين عبر قناة أو قناتين للاتصال، أو قد لا يرى بعض المديرين ضرورة للاتصال اليومي بمعلميهم، بما أنهم يحضرون إلى المدرسة، ويدخلون صفوفهم، ولا يثيرون أية مشكلات.

وقد تعزا الدرجة المتوسطة لمجال «المكافأة» إلى أن التعليمات الإدارية ربما تحول دون تقديم المكافآت التي يرغب المديرين بتقديمها إلى المعلمين، وإن سمحت التعليمات بذلك، فقد لا تكون المكافأة مجزية لبعض المعلمين.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

نص السؤال: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية ودرجة تمكين المعلمين؟

أظهرت النتائج في الجدول (١١) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$ بين الدرجة الكلية لممارسة القيادة الأخلاقية والدرجة الكلية لتمكين المعلمين، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط $(0,89)$ ، كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0,01)$ بين الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية ودرجة كل مجال من المجالات الستة للتمكين، وقد تعزاه هذه النتيجة إلى أن ممارسة القيادة الأخلاقية قد تنعكس إيجابياً على درجة تمكين المعلمين، إذ يدرك المدير الذي يمارس هذا النوع من القيادة أهمية التمكين وضرورته للعملية الإدارية التربوية، وربما تعزاه هذه النتيجة إلى دور مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً، لا بد أن يترك أثراً في مجالات العمل التربوي ذات العلاقة بتمكين المعلمين سواء ما يتعلق بنموهم الشخصي أم تمتعهم بالاستقلالية في عملهم، أم إشراكهم في عملية صنع القرارات، وحيث إن القيادة - أياً كان نوعها - تحدث أثراً في المتغيرات التي تتفاعل معها، فإن ارتباط القيادة الأخلاقية بالمجالات الستة لتمكين المعلمين، يعكس نتيجة إيجابية، تُفسر على أن هذا النوع من القيادة عامل مؤثر يؤدي إلى تحقيق متطلبات التمكين المتمثلة في مجالاته الستة المحددة في هذه الدراسة.

الاستنتاج والتوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن الاستنتاج بأنه كلما ارتفعت درجة الممارسة للقيادة الأخلاقية، ارتفعت درجة تمكين المعلمين.

أما التوصيات فهي:

- عقد دورات تدريبية في القيادة التربوية لمديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة، مع التركيز على القيادة الأخلاقية.

- تفويض المعلمين صلاحيات أكثر لتعزيز الثقة بهم وتمكينهم في أداء واجباتهم بفاعلية.

- إجراء دراسة عن العلاقة بين القيادة الأخلاقية لمديري المدارس ومتغيرات أخرى، مثل: الثقة التنظيمية، والاستقرار الوظيفي، والروح المعنوية، وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين.

المراجع

- أفندي، عطية حسين (٢٠٠٣). تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- حيدر، نادية حاشد (٢٠٠٠). أخلاقيات مهنة التعليم (رؤية إسلامية) ومدى التزام المعلمين بهذه الأخلاقيات من وجهة نظر المعلمين والمديرين والطلبة، نموذج محافظة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، عدن، اليمن.
- دراوشة، سامح خلف يوسف (٢٠٠٤). برنامج تدريبي مقترح لتنمية أخلاقيات المهنة لمديري المدارس الحكومية في الأردن في ضوء احتياجاتهم التدريبية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الشبلي، خلف المزروق (٢٠٠٩). القيادة الأخلاقية. تم استرجاعه بتاريخ ١٠/١٢/٢٠٠٨ من الموقع www.alaslam.org/vb/showthread.php?t=11328.
- الصرايرة، ماجد أحمد عبد الله (٢٠٠٨). النضج الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقته بأدائهم الإداري وتمكين المعلمين. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- العساف، حسين موسى (٢٠٠٦). التمكين المهني لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام المهني والاستقرار المهني الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- علي، بدر الدين (١٩٩٧). أخلاقيات الإدارة التعليمية في المجتمع الأمريكي. وقائع المؤتمر السنوي الخامس - أخلاقيات الإدارة التعليمية - المنعقد بتاريخ ٢٥-٢٧ يناير ١٩٩٧، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عيسى، إبراهيم عبد الفتاح زهدي (٢٠٠٩). إستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بأخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام بكليات التمريض في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- قزق، محمود نايف (٢٠٠٥). درجة التزام رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

Ab .Samad ,R .S & .Nor ,M .M .(2007) .Do school leaders need moral leadership to create effective schools? **Masalah Pendidikan**, 30(20), 137-148.

Brown, M. E. & Trevino, L. K. (2002). Conceptualizing and measuring ethical leadership: Developing of an instrument. **Academy of Management Proceedings**, pp. D1-D6.

- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment, **Journal of Educational Administration**, **41**(3), 257-277.
- Edwards, J. L., Green, K. E. & Lgons, C. A. (2002). Personal empowerment efficacy and environmental characteristics. **Journal of Educational Administration**, **40**(1), 67-86.
- Greenfield, W. d. Jr. (1991). **Rationale and methods to articulate ethics and administrator training**. paper presented at the annual meeting of the american educational research association, Chicago, April, 1991.
- Groner, D. M. (1996). Ethical leadership: The missing ingredient. **National Underwriter**, **100**(51), 41-43.
- Hung, C. (2005). **A Correlational study between junior high school teacher empowerment and job satisfaction in Kaohsiung area of Taiwan**. University of Lncarnate Word, ATT, 3193359.
- Jones, H. B. (1995). The ethical leader: An ascetic construct. **Journal of Business Ethics**, **14**, 867-874.
- Karl, M. (1995). **Women and empowerment: Participation and decision making**. New York: United Nations.
- Melter, P. & Rosson, T. (2009). **Ethical leadership, values and self-awareness**, Retrieved on 30/10/2009 from <http://ourworld-compuserve.com/homepage/tomrosson/ethical/drshp.htm>.
- Perlman, D. H. (1992). Our ethical responsibilities. **AGB Reports**, **34**(5), 25-29.
- Prince, H. (2006). "The haditha investigation", **Dallas Morning News**. Retrieved on June, 4, 2006 from <http://www.utexas.edu/lbj/research/leadership>.
- Robbins, P. & Alvy, H. (2004). **The new principal's field back: Strategies for success**. Alexandria, Virginia: association for curriculum development.
- Rubenstien, H. (2006). **Ethical leadership: The state of the art**. Retrieved 28/10/2006 from <http://www.refresher.com/!hrrethical.html>.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. **Education**, **114**(4), 48-92.
- Stimson, T. D. & Appelbaum, R. P. (1988). Empowering teachers: Do principals have the power?. **Phi Delta Kappan**, **23**(1), 8-16.

- Sweetland, S. R., & Hog, W. K. (2000). School characteristics: Toward an organizational model of student achievement. **Educational Administration Quarterly**, 5, 703-729.
- Trevion, L. K., Hartman, L. P. & Brown M. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. **California Management Review**, 42(4), 128-142.
- Van-Geal, T. (1995). Response to reflections on knowledge base in law and ethics for educational leaders, **Educational Administration Quarterly**, 31(41), 646-647.
- Walker, A., Haigan, Q., & Shuangye, C. (2007). Leadership and moral literacy in intercultural schools. **Journal of Educational Administration**, 45(4), 379-397.
- Whittington, J. L. & Evans, B. (2005). The enduring impact of great ideas. **Problems and Perspectives in Management**, (2), 112-122.
- Yukl, G. A. (2006). **Leadership in organizations**, (6th ed). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice – Hall.

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين

د. مريم عيسى الشيراوي
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا- جامعة الخليج العربي

أ.د. فتحي السيد عبدالرحيم
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا- جامعة الخليج العربي

أ. نهى عبدالرحمن النجار
قسم التربية الخاصة
كلية التربية للبنات- جامعة الملك فيصل

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين

د. مريم عيسى الشيراوي
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي

أ. د. فتحي السيد عبد الرحيم
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي

أ. نهى عبد الرحمن النجار
قسم التربية الخاصة
كلية التربية للبنات-جامعة الملك فيصل

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة في إحدى المدارس الحكومية بمملكة البحرين، من خلال تطبيق برنامج تدريبي يسعى لتنمية مهارة تكوين الأصدقاء وتعميمها في المواقف الاجتماعية المختلفة. وقد حاولت الدراسة التحقق من الفرضين الآتيين:

١. يؤدي تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.
 ٢. يؤدي التدريب على مهارة تكوين الأصدقاء إلى تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية.
- وبلغت عينة الدراسة عشرة تلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجات في صف الدمج بمدرسة سمية الابتدائية للبنات بمملكة البحرين، واللاتي تتراوح أعمارهن من (٩-١٢) سنة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي، حيث أدى هذا البرنامج إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، حيث كانت الفروق دالة بين الاختبارين القبلي والبعدي على قائمة تقدير مهارة تكوين الأصدقاء لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية برنامج تدريبي، مهارة تكوين الأصدقاء، التفاعل الاجتماعي، الإعاقة الذهنية.

The Effectiveness of a Training Program in the Development of the Making Friends Skill on the Improvement of Social Interaction between Female Students With Mild Intellectual Disability in the Kingdom of Bahrain

Dr. Mariam I. Al-Sherawi

Disability & Autism Program
Arabian Gulf University

Prof. Fathi Al-S. Abdul-Rahim

Disability & Autism Program
Arabian Gulf University

Noha A. Al-Najjar

College of Education for Girls
King Faisal University

Abstract

The objective of this study was to improve the level of social interaction of girls with intellectual disability in Bahraini public school through applying a training program to develop a social skill which is the skill of making friends and generalize it in different social situations.

The study attempted to examine these two hypotheses:

1. The application of the used training program leads to the development of the making friends Skill within the experimental group members of girls with intellectual disability.
2. The training on the skills of making friends lead to improve the level of social interaction within the experimental group members of girls with intellectual disability.

The study participants were (10) girls with intellectual disability integrated into a regular classroom at Somaiah Primary School for girls in the kingdom of Bahrain. Their ages were between (9-12).

The study confirmed the fact that applying the program led to developing the skills of making friends as well as improving the level of social interaction to the intellectual disabled girls. It also revealed that there were significant differences between the pre-and post-tests of making friends skills in favor of the post-test results.

Key words: the effectiveness of a training program, making friends skills, social intellectual disability.

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين

د. مريم عيسى الشيراوي
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي

أ.د. فتحي السيد عبد الرحيم
قسم صعوبات التعلم
كلية الدراسات العليا-جامعة الخليج العربي

أ. نهى عبد الرحمن النجار
قسم التربية الخاصة
كلية التربية للبنات-جامعة الملك فيصل

المقدمة

إن شعور الإنسان بذاته وإحساسه بكيانه وإشباعه لبعض حاجاته، وبنائه لشخصية سوية ومستقلة، لا يأتي إلا عن طريق التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين. فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين، فهو يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير، ويتعلم الأدوار الاجتماعية، كما يتعلم التفاعل الاجتماعي والذي يبدأ من اللحظات الأولى لتكوينه، فمن العلاقة الحميمة بالأم إلى الأسرة، والمدرسة ثم المجتمع الأكبر.

ومع كل مرحلة عمرية تزداد المتطلبات الإنسانية وتتعدد وتصبح بحاجة ماسة إلى مهارات اجتماعية توائم بين الاتساع الطردي للعلاقات وتعقدها، ولا يتعد الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية كثيراً عن هذه القاعدة. فالإعاقة لا تفقد الشخص الحاجة للحب والتقدير والرغبة في التفاعل مع الآخرين في مواقف الحزن والفرح بطريقة إيجابية، ولكن بالرغم من هذه الحقيقة إلا أن القصور الذهني ينعكس على مهارات الطفل الاجتماعية ويحول دون تحقيقه لتلك الحاجات، فالزيادة والنقص في هذه السلوكيات تحدد كيفية قبول الفرد لدى الآخرين، مثل عدد ونوعية الأفراد والأصدقاء الذين يصادقهم (Jacobson & Mulick, 2000). ومن هنا يلعب النمو الاجتماعي دوراً مهماً مثل النمو الانفعالي والمعرفي والعقلي في مرحلة الطفولة، ويؤثر على تكيف الفرد ليس فقط في هذه المرحلة بل في مراحل الحياة كلها. ويتعلم الأفراد مهارات اجتماعية وحركية ومعرفية مهمة من خلال تفاعلاتهم مع الأقران، وتمنحهم هذه العلاقات والتفاعلات دعم القرين الضروري عندما يكون الأطفال أو المراهقون في

مواقف جديدة أو صعبة، كما يؤثر الأمان العاطفي والاندماج في البيئة الاجتماعية وقبول قيم المجتمع في قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين وعلى تطوير صداقات مع الأقران (Hepler, 1994).

لذلك فإن اكتساب الطفل للمهارات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي يعد أمراً ضرورياً يؤثر على حياته في مراحل العمرية المختلفة، كما يتطلب منه قدراً مقبولاً من العلاقات الاجتماعية مع من يمثلون أهمية في حياته كالأصدقاء والمدرسين والآباء. وإذا كان مستوى المهارات الاجتماعية لا يوحى بأن الطفل قادر على الأداء الوظيفي الناجح في ظل الأوضاع التعليمية المدمجة، فمن الضروري في مثل هذه الحالة وضع الطفل في ظل برنامج تعليمي أكثر بناءً وتنظيماً إلى أن يتمكن من تحقيق المستوى المطلوب من المهارات الاجتماعية (السيد عبد الرحيم، ١٩٨٥). ويعد التفاعل الاجتماعي الأساس لقبول الفرد في أي جماعة ليكون عضواً له دوره في هذه الجماعة ويتفاعل بشكل إيجابي معها. فالأطفال المعاقون ذهنياً يعيشون في المجتمع ويستجيبون للمتطلبات الاجتماعية نفسها ويذهبون إلى المدارس والأندية وينتمون لرفاق ويعيشون في أسر ولهم أخوة وآباء وأقارب، وتؤثر إعاقتهم في تكيفهم لهذه الجماعات ومتطلباتها فنجد أن كثيراً منهم قد لا يستطيع القيام بهذه المتطلبات مما يجعل تواجهه وتفاعله وعلاقاته المختلفة مضطربة.

لذا فالمهارات الاجتماعية تلعب دوراً مهماً للأفراد المعاقين ذهنياً في تعزيز إدماجهم في المدارس العادية والحياة العامة، حيث تؤكد العديد من الدراسات أن تنمية المهارات الاجتماعية تسهم بشكل فعال في تحسين التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعاقين وأقرانهم في التعليم العام، وذلك من خلال تبادل الدعم الاجتماعي وتطور مفهوم الصداقة فيما بينهم، والذي يتم بناءً على إستراتيجيات معينة كإدراج الأهداف التعليمية التي تزيد من تفاعل الأقران بشكل متكرر في برامج التعليم الفردي وزيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعاقين وأقرانهم في التعليم العام، حيث وضعت أهمية كبرى لتعزيز تفاعل الأقران من قبل عدة أشخاص في المدرسة تشمل المعلمين والأطفال العاديين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة (Carolyn, Carlo & Guth, 2005).

وقد أشارت دراسة سميث (Smith, 1991) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة، وذلك من خلال تطبيق برنامج تدريبي صمم لتدريب الأطفال المعاقين عن طريق القصص المصورة وأسلوب التلقين وتشجيع الأطفال للعب الأدوار ومساعدة كل طفل في التعبير عن دوره الاجتماعي الذي يجب أن يقوم به، وأستغرقت فترة تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر، بواقع أربع جلسات أسبوعياً، مدة كل

جلسة (٤٥) دقيقة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طفلاً من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة تراوحت أعمارهم بين (٥-١٠) سنوات، وأظهرت نتائج الدراسة تطوراً ملحوظاً في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية خلال تطبيق البرنامج، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قام الباحث بدراسة تتبعية اتضح منها أن المهارات التي تمت تنميتها انخفضت قليلاً، إلا أن الأطفال احتفظوا بجزء كبير من المهارات التي تم التدريب عليها.

أما دراسة روننج ونابوزوكا (Nabuzoka & Roning, 1997) التي هدفت إلى زيادة التفاعل الاجتماعي لدى ثمانية أطفال معاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية مع عدد مماثل لهم من الأطفال العاديين، تم تدريبهم على مهارات اللعب الجماعي، واستغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع بمعدل مرة واحدة يومياً لمدة (٢٠) دقيقة، وتم تقييم التفاعل الاجتماعي من خلال استمارة ملاحظة يومية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين ذهنياً بعد التدريب على مهارات اللعب الجماعي، حيث تحسنت مهارات التفاعل الاجتماعي، والمبادرة لدى عينة الدراسة.

أما دراسة مكماهون وآخرون (McMahon, et al., 1996) هدفت إلى معرفة تأثير الأقران من الأطفال العاديين في مدرسة ابتدائية يوجد بها فصول دمج للأطفال المعاقين على اكتساب المهارات الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من أربعة تلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بمشاركة ثلاثين من أقرانهم في الصف الثالث الابتدائي، حيث يتم أسلوب تدريس القرين عن طريق تدريب قرين المعاق ذهنياً على بعض المهارات الاجتماعية من خلال ألعاب متنوعة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة أدت إلى زيادة تدريجية عبر الجلسات في التفاعلات الاجتماعية مع الأقران، وذلك بالاعتماد على أنفسهم وقلة اعتمادهم على تلقي التعليمات من أقرانهم العاديين، وهذه النتيجة كانت لصالح ثلاثة تلاميذ من الأربعة عينة الدراسة.

بينما دراسة إليس (Ellis, 1997) التي هدفت إلى وصف التفاعلات الاجتماعية التربوية لتلاميذ معاقين ذهنياً بدرجة بسيطة من خلال حصص التربية البدنية، وتكونت عينة الدراسة من عشرة تلاميذ من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة في فصول الدمج الملحق بمدارس المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة أسلوب الملاحظة أثناء التفاعل الاجتماعي مع الأقران أثناء أنشطة التربية الرياضية، كانت نتائج الدراسة تشير إلى عدم وجود فروق دالة في التفاعل الاجتماعي بين المعاقين ذهنياً وأقرانهم في أنشطة التربية البدنية.

ومن الدراسات التجريبية التي تناولت تنمية المهارات الاجتماعية في المجتمعات العربية الخليجية دراسة القحطاني (٢٠٠٠)، والتي هدفت إلى تقييم برنامج تدريبي في تنمية بعض

المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنياً بدرجة بسيطة، والتي تتمثل في مهارة إلقاء التحية (السلام عليكم)، ومهارة قول شكراً ومهارة الاعتذار (آسف)، وتكونت عينة الدراسة من عشرة تلاميذ معاقين ذهنياً بإعاقة عقلية بسيطة. معهد التربية الفكرية للبنين بالمملكة العربية السعودية من الصف الخامس، وقد تم تطبيق البرنامج من خلال استخدام أساليب مختلفة تمثلت في لعب الأدوار، والنمذجة، وأسلوب تحليل المهمة، والتسلسل، وتدریس القرين والتلقين، لمدة ستة أسابيع دراسية تمثلت في (٣٦) جلسة، من خلال تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وتوصلت الدراسة إلى تنمية المهارات الاجتماعية السابقة موضوع الدراسة لدى عينة الدراسة واحتفاظهم بالمهارات بعد فترة من تطبيق البرنامج.

أما دراسة السليمان (٢٠٠٣)، فهدفت إلى تقييم فاعلية برامج تدريبية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية كمهارتي طلب المساعدة وتقديم المساعدة للتلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذة ملتحقات بمعهد التربية الفكرية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج التدريبي في تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وتم تطبيق البرنامج في أربعة أسابيع بواقع خمس جلسات في الأسبوع الأول والثاني وعشر جلسات في الأسبوع الثالث والرابع، وأسفرت النتائج عن اكتساب التلميذات المعاقات ذهنياً للمهارتين، حيث ارتفع مستوى أداء التلميذات إلى أكثر من (٩٠٪) في المهارتين.

وبما أن الدراسات السابقة العربية والأجنبية تؤكد على أهمية البرامج التدريبية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعاقين ذهنياً مما ينعكس على مستوى التفاعل الاجتماعي لديهم، لذا جاءت فكرة الدراسة للحاجة إلى إثبات فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة جديدة لم يتم تدريب الأطفال المعاقين في مملكة البحرين عليها، وهي مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدججات في مدرسة سمية الابتدائية بمملكة البحرين.

مشكلة الدراسة

نظراً لما تعانيه التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة من انخفاض في القدرة العقلية ونقص في الكفاءة الاجتماعية مقارنة بزميلاتهن العاديات، لذا فإن تنمية قدرات هؤلاء التلميذات ذهنياً وإكسابهن مهارات اجتماعية ومعرفية تزيد من تفاعلهن الاجتماعي يأتي في مقدمة الأهداف التي يجب أن يسعى لها المتخصصون في مجال الإعاقة الذهنية. وبما أن المدرسة تتكون من شرائح مختلفة كمعلمة الصف والأخصائية والتلميذة العادية والتلميذة

المعاقبة إعاقه ذهنية بسيطة، فهي تسهم في بناء السلوك فتعمل على إكساب التلميذات القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية السليمة وممارستها، وتنمية الصداقة والتعاون بين التلميذات أنفسهن وبين المعلمات، خاصة ما يحدث من تفاعل بين المعلمة وبين تلميذاتها داخل الصف الدراسي وخارجه، فهو يؤثر بطريقة فردية على كل تلميذة ويؤثر في تحقيق التفاعل الاجتماعي بين التلميذات، وهو الأمر الذي يجعل من المعلمة وسيطاً مهماً بين التلميذات وبين بيئة الدراسة والتعلم، ومن هنا تعد المدرسة المجال الأرحب الذي يمكن من خلالها تنمية المهارات الاجتماعية والمعرفية والسلوكية اللازمة للتلميذات وجعلهن أعضاء فاعلات في المجتمع.

وتشير المشاهدات، إلى انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية بين الأطفال المدموجين على الرغم من أهمية المهارات الاجتماعية لكل فرد حتى يتواصل تفاعله مع المحيطين به، لذلك فإن نقص هذه المهارات يرتبط بمشكلات سوء التوافق والصعوبات التي يواجهها الطفل في علاقاته الاجتماعية اليومية. إذ إن نتائج كثير من الدراسات تؤكد أن ضعف المهارات الاجتماعية يرتبط إيجابياً بمستوى الرفض الاجتماعي Social Rejection الذي يتلقاه ذوو القدرات المحدودة، وخاصة المعاقون إعاقه ذهنية مقارنة بأقرانهم العاديين، مما يستدعي الكشف عن تلك المهارات وإعداد برامج التدريب المناسبة (هارون، ٢٠٠٠). وبما أن البرامج التربوية تنبؤ مكانة مهمة في ميدان التربية الخاصة بفروعها كافة فهي ضرورية للتلاميذ من ذوي الإعاقه الذهنية البسيطة والتلاميذ ذوي الإعاقات الأخرى، وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في أن التلميذات المعاقات ذهنياً يعانين من انخفاض في مستوى المهارات الاجتماعية، ونقص هذه المهارات لديهم يرتبط إلى حد كبير بانخفاض في درجة التفاعل الاجتماعي بينهن حتى أن علاقاتهم مع زميلاتهم تكاد تكون محدودة، وتحقيق التفاعل الاجتماعي لدى هذه الفئة يتطلب معرفة وتطبيق لبعض المهارات اللازمة لزيادة التفاعل الاجتماعي. لذا فإن هذه الدراسة ركزت على تطبيق برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء بين التلميذات من ذوي الإعاقه الذهنية البسيطة، وذلك بهدف تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم.

فروض الدراسة

تهدف الدراسة إلى التحقق من الفرضين الآتين:

- ١- يؤدي تطبيق البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقه الذهنية البسيطة.

٢- يؤدي التدريب على مهارة تكوين الأصدقاء إلى تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدججات في أحد المدارس الحكومية بمملكة البحرين، من خلال تطبيق برنامج تدريبي يسعى لتنمية مهارة تكوين الأصدقاء وتعميمها في المواقف الاجتماعية المختلفة.

أهمية الدراسة

- نظراً لكون المهارات الاجتماعية تمثل أحد الأسس المهمة للتفاعل الاجتماعي والنجاح اليومي في الحياة الواقعية مع الأصدقاء، والمدرسين، والأشخاص الآخرين كافة فإن الاهتمام بتطبيق برنامج تدريبي على مهارة (تكوين الأصدقاء) من شأنه أن يسهم في رفع مستوى التفاعل الاجتماعي وتحسين مستوى العلاقات الاجتماعية بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدججات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين.
- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية العاملين بالحقل التربوي والتعليمي في دعم التفاعل الاجتماعي بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدججات في المدارس الحكومية وأقرانهم في التعليم العام.
- الحاجة إلى دعم وتعزيز التفاعل الاجتماعي و"تكوين الصداقة" بين الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من قبل عدة أشخاص في المدرسة تشمل المعلمين والأطفال العاديين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة.

مصطلحات الدراسة

الإعاقة الذهنية Intellectual Disability: تأخذ الدراسة بتعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية عام (٢٠٠٢) الذي ينص على أنها «عجز يتميز بأوجه قصور واضحة في كل من الأداء الوظيفي العقلي، والسلوك التكيفي، ويظهر هذا القصور في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية، وينشأ هذا العجز قبل سن الثامنة عشر» (Luckasson et al., 2002).

التعريف الإجرائي للتلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة: هن التلميذات المدججات في مدرسة سمية الابتدائية، وتتراوح نسبة ذكائهن بين، ٥٥-٧٠ درجة على مقياس وكسلر

لذلك المعتمد من الطب النفسي في مملكة البحرين.

التفاعل الاجتماعي Social Interaction: يعرف التفاعل الاجتماعي بأنه العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقلياً ودافعياً وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك. (زهران، ٢٠٠٣). ويعرف جيلسون التفاعل الاجتماعي بأنه المهارة التي يديها الطفل في التعبير عن ذاته للآخرين، والإقبال عليهم، والاتصال بهم، والتواصل معهم ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية المختلفة، إلى جانب الانشغال بهم وإقامة صداقات معهم، واستخدام الإشارات الاجتماعية للتواصل معهم، ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم (Gillson, 2000).

التعريف الإجرائي للتفاعل الاجتماعي: يعرف التفاعل الاجتماعي إجرائياً بأنه اشتراك تلميذتين أو أكثر في القيام ببعض الأنشطة والمهارات داخل الصف الدراسي أو خارجه لتحقيق هدف مشترك بينهما، فتتأثر كل منهما بسلوك الأخرى.

المهارات الاجتماعية Social Skills: يعرف هاسيلت وآخرون (Hasselt, Simon & Mastauono, 1982) المهارات الاجتماعية بأنها: مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب لها الطفل مع غيره من الناس: كالرفاق، والأخوة، والوالدين والمعلمين، التي تعمل كآليات تحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق التحرك نحو أو بعيداً عما هو مرغوب في البيئة الاجتماعية دون أن يسبب أذى أو ضرراً للآخرين من حوله. كما عرف مورجان (Morgan) المهارات الاجتماعية بأنها "سلوك مكتسب مقبول اجتماعياً يمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين تفاعلاً إيجابياً" (عبد المقصود، ١٩٩٥).

أما التعريف الإجرائي للمهارات الاجتماعية: فهو مساعدة الطالبة المعاقة ذهنية بسيطة على القيام بسلسلة من الإجراءات لإكسابها مهارة أو تعويدها على سلوك ما من خلال الاعتماد على خطوات البرنامج في الدراسة حتى تستطيع استخدامها في المواقف الطبيعية دون مساعدة.

حدود الدراسة

أ- الحدود البشرية: أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٠) تلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، ممن تتراوح أعمارهن ما بين (٩-١٢) سنة.

ب- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في صف الدمج الملحق بمدرسة سمية الابتدائية للبنات بمملكة البحرين.

ج- الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية من خلال فصل دراسي واحد للعام (٢٠٠٦/٢٠٠٧م)، حيث تم تطبيق استمارة الملاحظة بالإضافة إلى البرنامج التدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي «تصميم المجموعة التجريبية الواحدة» في دراسة مشكلة البحث، لكونه المنهج الملائم لملاحظة التغيرات الناتجة عن إدخال المتغير المستقل، حيث تم قياس المتغيرات التابعة قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، ويمثل التغير في أداء التلميذات على مهارة تكوين الأصدقاء مؤشراً لأثر المتغير التجريبي وهو (البرنامج) وذلك من خلال التطبيق القبلي والبعدي، بالإضافة إلى تطبيق استمارة ملاحظة السلوك التي توضح درجة تكرار بعض سلوكيات التفاعل الاجتماعي لدى التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة في المواقف المختلفة داخل المدرسة (داخل الصف، وخارج الصف)، قبل تطبيق البرنامج وبعده وذلك لمعرفة أثر البرنامج على السلوك التفاعلي بين التلميذات، فكلما كان أداء التلميذات لمهارة تكوين الأصدقاء في المواقف الطبيعية أكثر ملاءمة للموقف الاجتماعي كان ذلك مؤشراً على ارتفاع أو تحسن مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلميذات.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية، مهارة (تكوين الأصدقاء).
المتغيرات التابعة:

- ١- استخدام التلميذات لمهارة تكوين الأصدقاء بالشكل المطلوب في المواقف المختلفة التي تتطلب ظهور المهارة.
- ٢- التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ويشمل:
 - بعض أنماط السلوك في التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين التلميذات داخل الصف الدراسي.
 - بعض أنماط السلوك في التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين التلميذات خارج الصف الدراسي.

مجتمع الدراسة عينتها

- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من تلميذات (صف الدمج) بمدرسة سمية الابتدائية

للبنات بمملكة البحرين والذي يشتمل على اثني عشرة تلميذة من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

● عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من عشر تلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجات في (صف الدمج). بمدرسة سمية الابتدائية للبنات بمملكة البحرين والتي تتراوح أعمارهن من ٩-١٢ سنة.

تم اختيار عينة الدراسة وفقاً للمحركات الآتية:

● أن تكون التلميذة مسجلة ضمن تلميذات صف الدمج التابع لمدرسة سمية الابتدائية للبنات بمملكة البحرين.

● أن تكون التلميذة مصنفة من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة وفق تشخيص مستشفى الطب النفسي بمملكة البحرين الموجود بملف كل تلميذة.

● أن لا تعاني التلميذة من إعاقات أخرى مصاحبة للإعاقة الذهنية البسيطة.

● أن تتراوح أعمار التلميذات ما بين (٩-١٢) سنة.

● أن تحصل التلميذة على مستوى أداء يقل عن (٥٠٪) وفق قائمتي تقدير المهارة وقائمة شطب المهام المفاجئة للمدرّب، حيث يعطي نقطتين لكل خطوة قامت بها التلميذة بشكل صحيح ونقطة واحدة لكل خطوة قامت التلميذة بعمل جزء منها بشكل صحيح، وصفر في حالة عدم الإجابة. ويضاف إلى ذلك خمس درجات في حالة الإجابة على عشر خطوات من إحدى عشرة خطوة بشكل صحيح، ثم نقوم بحساب متوسط تلك المواقف على أنها مستوى المهارة الذي حققته كل تلميذة على القائمة، وذلك لقياس مستوى المهارة لدى التلميذات قبل تطبيق البرنامج.

كما تم اختيار عينة الدراسة وفقاً للإجراءات الآتية:

● تم الاطلاع على ملفات التلميذات وذلك للتأكد من وضع كل تلميذة بدقة وجمع معلومات كافية حول كل تلميذة، والاستعانة بمعلمة الصف في كثير من الأمور الخاصة بالتلميذات.

● تدوين الملاحظات حول سلوكيات التلميذات ومعرفة مدى ملاءمتها للدراسة، حيث تمت ملاحظة بعض السلوكيات التي تعكس التفاعل الاجتماعي التي تتكرر في أوقات مختلفة (وذلك بملاحظة سلوك التلميذة مرة في الفترة الصباحية ومرة أخرى في فترة ما بعد الظهر).

● تم استبعاد تلميذتين من صف الدمج وذلك لعدم توافر شروط العينة الأساسية في كل منهما فإحدهما مشتبه في تصنيفها من الأطفال التوحديين والأخرى من متلازمة داون.

- تم قياس مستوى مهارة تكوين الأصدقاء لدى التلميذات عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج من خلال قائمتي تقدير المهارة وشطب المهام المفاجئة الملحقة بالبرنامج.

أدوات الدراسة

أولاً: استمارة ملاحظة السلوك

تم إعداد استمارة ملاحظة لتسجيل تكرار السلوكيات التي تصدرها التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة أثناء التفاعل الاجتماعي مع زميلاتهن داخل الصف وخارجه، حيث تعمل بشكل موضوعي على وصف سلوك التلميذة أثناء تفاعلها مع زميلاتهن، كما تعطي وصفاً تفصيلياً لذلك السلوك التفاعلي من حيث دلالاته ونسبة حدوثه و تكراره من خلال التركيز على مدى إقبال التلميذة على زميلاتهن، ومدى اهتمامها وانشغالها بهن، ومدى تفاعلها وتواصلها معهن، لذا فقد قامت الباحثة بإعداد الاستمارة لتتعرف من خلالها إلى مستوى التقدم الذي قد تحرزه التلميذات عينة الدراسة في التفاعل الاجتماعي بعد تعرضهن للبرنامج التدريبي. وتهدف الاستمارة إلى حساب تكرار السلوكيات التي تعكس التفاعل الاجتماعي بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة، التي تساعد على معرفة السلوكيات المنخفضة ومن ثم تنميتها من خلال البرنامج.

تحتوي استمارة الملاحظة على البيانات الآتية:

- ١- اسم القائم بالملاحظة، وتاريخ الملاحظة، ورقم الجلسة والحصة الدراسية، ووقت بدء الملاحظة ووقت انتهائها وأسماء التلميذات.
- ٢- تحتوي الاستمارة على (١٨) مفردة مقسمة في بعدين: كل بعد يحتوي على تسع مفردات يمثل كل منها سلوكاً اجتماعياً تظهره التلميذة المعاقة ذهنية بسيطة في المواقف المختلفة داخل الصف الدراسي مثال على ذلك: تتحدث مع زميلاتهن في الصف، تنادي زميلاتهن بأسمائهن، وتسع منها خاصة بالسلوكيات الاجتماعية التي تظهرها التلميذات في المواقف المختلفة خارج الصف الدراسي، مثال على ذلك: تمسك يد زميلتها أثناء المشي في فناء المدرسة، تشارك زميلاتهن أثناء اللعب في فناء المدرسة.
- ٣- تعتمد الإجابة في بنود الاستمارة على أسلوب الملاحظة، ولهذا تحتاج من حيث التطبيق إلى ملاحظتين على صلة وثيقة بالتلميذة في مواقف متعددة حتى نضمن تقديراً صادقاً لسلوكيات التلميذة، حيث تقوم كل ملاحظة بتسجيل تكرار السلوك لكل تلميذة أي عدد مرات حدوثه داخل الصف أو خارجه.

الدراسة الاستطلاعية للاستمارة

قامت الباحثة مع ملاحظتين من المعلمات بتطبيق استمارة ملاحظة السلوك على عينة الدراسة، وذلك بهدف التعرف إلى الصعوبات التي قد تواجه الملاحظات أثناء فترة التطبيق والتعرف إلى نسبة الاتفاق بين الملاحظتين على بعض أنماط التفاعل الاجتماعي التي يمكن أن تحدث بين التلميذات داخل الصف أو خارجه. ونتيجة هذه الدراسة الاستطلاعية كانت نسبة الاتفاق بين الملاحظتين إلى (٩٨٪)، وللتأكد من ثبات الاستمارة تم استخدام معامل الثبات (ألفا) وذلك على عينة الدراسة المكونة من (١٠) تلميذات، وقد تم تطبيقها في أسبوعين دراسيين، حيث قامت الباحثة بملاحظة السلوك في الأسبوع الأول، كما قامت المعلمة بملاحظة السلوك في الأسبوع الثاني، وقد أشارت نتائج هذا التحليل إلى أن قيمة معامل الثبات في البعد الأول لدى الباحثة يساوي (٠,٨٤) وعند المعلمة (٠,٨٣) هذا يشير إلى أن معامل الارتباط بين تقديرات المعلمة والباحثة على البعد الأول (التفاعل الاجتماعي بين التلميذات داخل الصف الدراسي) ملائم للدراسة. كما أشارت نتائج هذا التحليل إلى أن قيمة معامل الثبات في البعد الثاني (التفاعل الاجتماعي بين التلميذات خارج الصف الدراسي) لدى الباحثة يساوي (٠,٨٦) وعند المعلمة يساوي (٠,٨٢) وهذا ما يشير إلى أن استمارة الملاحظة تتمتع بثبات مقبول.

تطبيق الاستمارة وتصحيحها

قامت الباحثة بملاحظة تكرار السلوك، أي عدد مرات حدوث السلوك لكل تلميذة في الحصة الدراسية، كما قامت بملاحظة تكرار السلوك خارج الصف أثناء الفسحة، وبعد الانتهاء من الملاحظة تم جمع عدد التكرارات لكل سلوك قامت به التلميذة داخل الصف أو خارجه.

ثانياً: برنامج المهارات الاجتماعية (مهارة تكوين الأصدقاء)

البرنامج من إعداد شوماكر وآخرين (Schumaker, Haazel & Pederson, 1988)، وقد أعد هذا البرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال والمراهقين من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، ويمكن تطبيقه في المنزل أو في المدرسة. يتضمن البرنامج ثلاثين مهارة مقسمة وفقاً لثلاثة مجالات:

١- مهارات الحوار والصدقة.

٢- مهارات التعامل مع الآخرين.

٣- مهارات حل المشكلات.

وتم اختيار مهارة تكوين الأصدقاء من مجال مهارات الحوار والصدقة في هذه الدراسة، وتكون البرنامج من (٤٨) جلسة، موزعة على ستة أسابيع، بواقع ٤ أيام أسبوعياً، بمعدل جلستين في اليوم، أي ثماني جلسات في كل أسبوع، ومدة الجلسة (٣٠) دقيقة، بحيث تمثل الجلسة حصة دراسية كاملة. وتجدر الإشارة إلى أن أنشطة البرنامج تتكون من القصة الترفيهية المصورة، وكتاب المهارة، وكراسة الواجب، وبطاقات التدريب، ومواقف مفاجئة، واختبارات قصيرة وقوائم شطب. وتم استخدام الأسلوب القصصي الذي يحتوي على عنصر التشويق والإثارة، وذلك لإظهار المواقف السلوكية بوضوح والتي تظهر الجوانب الإيجابية للمهارة وأسلوب لعب الدور وتمثيله والنمذجة وتدريب القرين، كما تم استخدام بعض المعززات لتحفيز التلميذات على المتابعة في التدريب.

المعالجة الإحصائية

نظراً لصغر حجم العينة تم استخدام أساليب الإحصاء اللابارمترى كاختبار ويلكوكسون Wilcoxon اللابارمترى المضبوط، الذي تم استخدامه للتحقق من دلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة في موقف القياس القبلي والبعدي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج الفرض الأول

نص هذا الفرض على: يؤدي تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم إلى تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقات الذهنية البسيطة. للتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام التحليلات الآتية:

١- المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والقياس في قائمة المهام المفاجئة.

٢- استخراج المجموع الكلي للدرجات على القائمة في القياسين القبلي والبعدي ووضع درجات كل بند على حدة.

٣- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال تقدير أدائهم على قائمة المهام المفاجئة والجداول (١-٢) تبين ذلك.

- ٤- المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في قائمة تقدير المهارة.
- ٥- استخراج المجموع الكلي للدرجات على القائمة في القياسين القبلي والبعدي ووضع درجات كل بند على حدة.
- ٦- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك من خلال تقدير أدائهم على قائمة تقدير المهارة والجداول (٣-٤) تبين ذلك.
- ٧- استخراج النسب المئوية لتوضيح مستوى أداء التلميذات خلال مراحل البرنامج والجداول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية على مهارة تكوين الأصدقاء في القياسين القبلي والبعدي على قائمة المهام المفاجئة

البند	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
هل واجهت التلميذة زميلتها؟	١,٣	٠,٤٨	٢,٠	٠,٠٠٠
هل نظرت إلى عيني زميلتها؟	١,٤	٠,٥٢	١,٩	٠,٣٢
هل استخدمت نبرة صوت لطيفة؟	١,٥	٠,٥٣	١,٨	٠,٦٣
هل كانت تعابير وجهها مبتسمة؟	١,٤	٠,٥٢	٢,٠	٠,٠٠٠
هل كانت وقفة جسمها مسترخية؟	١,٥	٠,٥٣	١,٩	٠,٣٢
هل قالت السلام عليكم؟	١,٣	٠,٥٣	١,٨	٠,٤٢
هل قدمت نفسها عند الحاجة؟	١,٤	٠,٣٢	١,٧	٠,٦٧
هل تكلمت مع زميلتها وقامت بمدحها؟	١,٦	٠,٥٢	١,٥	٠,٧١
هل تكلمت مع زميلتها عدة مرات؟	١,٥	٠,٥٣	١,٥	٠,٧١
هل طلبت من زميلتها أن تقوم بأعمال معها أو تذهب معها إلى مكان ما؟	١,٣	٠,٤٨	١,٥	٠,٧١
هل وافقت التلميذة أن تلعب مع زميلتها عندما طلبت منها ذلك؟	١,٤	٠,٥٢	١,٧	٠,٦٧
الدرجة الكلية	١٥,٦	٢,٦	٢٢	٥,٨

يتضح من الجدول رقم (١) أن متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى منه في القياس القبلي وذلك بالنظر إلى الدرجة الكلية لقائمة المهام المفاجئة في القياسين القبلي والبعدي. وللتأكد من أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم فحص الفروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول رقم (٢) مجموع الرتب السالبة ومجموع الرتب الموجبة كما يبين دلالة الفرق بين الأدائين (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية.

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار ويلكوكسن المضبوط للفرق بين الأداء القبلي والأداء
البعدي للمجموعة التجريبية في قائمة المهام المفاجئة

البنود	المجموعة التجريبية		
	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	Z
هل واجهت التلميذة زميلتها ؟	٠,٠٠	٢٨	***-٢,٦٤
هل نظرت إلى عيني زميلتها ؟	٠,٠٠	١٥	*-٢,٢٢
هل استخدمت نبرة صوت لطيفة ؟	٢	١٢	-١,٣٤
هل كانت تعابير وجهها مبتسمة ؟	٠,٠٠	٢١	*-٢,٤٤
هل كانت وقفة جسمها مسترخية ؟	٠,٠٠	١٠	-٢,٠
هل قالت السلام عليكم ؟	٢,٠	٧,٥	-١,٠
هل قدمت نفسها عند الحاجة ؟	٤,٥	٣١,٥	*-٢,١٢
هل تكلمت التلميذة مع زميلتها وقامت بمدحها ؟	٦	٤	-٠,٢٨
هل تكلمت التلميذة مع زميلتها عدة مرات ؟	٣	٣	٠,٠٠
هل طلبت التلميذة من زميلتها أن تقوم بأعمال معها أو تذهب معها الى مكان ما ؟	٧	١٤	-٠,٨٢
هل وافقت التلميذة أن تلعب مع زميلتها عندما طلبت منها ذلك ؟	٦	١٥	-١,٠
الدرجة الكلية	٥	٣٥	** -٢,٣٩

*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٠٥

تشير النتائج في الجدول رقم (٢) إلى أن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي كان أفضل من أدائها في القياس القبلي حيث كان دالاً عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية لقائمة المهام المفاجئة، الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء. بالإضافة إلى ذلك فإن الفرق في بنود قائمة المهام المفاجئة من القياس القبلي إلى القياس البعدي قد تركز في البنود الآتية وهي: هل واجهت التلميذة زميلتها؟ كان دالاً عند مستوى (٠,٠١)، هل نظرت إلى عيني زميلتها؟ كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥)، هل كانت تعابير وجه التلميذة مبتسمة؟ كان دالاً عند مستوى (٠,٠١)، هل قدمت التلميذة نفسها عند الحاجة؟ كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥). وكان الفرق الدال لصالح القياس البعدي.

ثانياً: تم إجراء مقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في موقف القياس القبلي وموقف القياس البعدي في قائمة «تقدير المهارة» من خلال المجموع الكلي للدرجات على القائمة في الموقفين، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة وذلك من خلال تقدير أدائهم على قائمة تقدير المهارة والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى في قائمة تقدير المهارة

البنود	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
هل واجهت التلميذة زميلتها؟	١,٦	٠,٦٢	١,٨٦	٠,٣٥
هل نظرت إلى عيني زميلتها؟	١,٥	٠,٦٨	١,٧٦	٠,٤٣
هل استخدمت نبرة صوت لطيفة؟	١,٣	٠,٦٦	٢,٠٠	٠,٠٠
هل كانت تعابير وجهها مبتسمة؟	١,٥	٠,٦٨	١,٩٠	٠,٣١
هل كانت وقفة جسمها مسترخية؟	١,٥	٠,٦٣	٢,٠٠	٠,٠٠
هل قالت السلام عليكم؟	٠,٨٧	٠,٦٨	١,٩٣	٠,٣٥
هل قدمت نفسها لزميلتها؟	٠,٦٧	٠,٧١	١,٨٠	٠,٦١
هل تكلمت مع زميلتها وقامت بمدحها؟	٠,٦٠	٠,٦٢	١,٦٣	٠,٦٧
هل تكلمت مع زميلتها عدة مرات؟	٠,٧٣	٠,٨٣	١,٦٣	٠,٤٩
هل طلبت من زميلتها أن تقوم بأعمال معها أو تذهب معها إلى مكان ما؟	٠,٢٠	٠,٤١	١,٥٠	٠,٦٨
هل وافقت التلميذة أن تلعب مع زميلتها عندما طلبت منها ذلك؟	١,٢	٠,٨٩	١,٩٣	٠,٣٧
هل بقيت على اتصال مع زميلتها الجديدة؟	٠,٣٣	٠,٤٨	١,٦٦	٠,٦٦
الدرجة الكلية	١٢,١	٢,٧٧	٢١,٦	٣,٣٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن متوسط أداء المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي أعلى منه في موقف القياس القبلي وللتأكد من أن هذه الفروق ذات دلالة إحصائية قمنا بفحص الفروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية.

ويبين الجدول (٤) مجموع الرتب السالبة ومجموع الرتب الموجبة لتوضيح الفروق بين درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية.

الجدول رقم (٤) نتائج اختبار ويلكوكسن المضبوط للفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في قائمة تقدير المهارة

البنود	المجموعة التجريبية	
	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة
هل واجهت التلميذة زميلتها؟	٣٦	٧٩
هل نظرت إلى عيني زميلتها؟	٣٧,٥	٩٨,٥
هل استخدمت نبرة صوت لطيفة؟	٠,٠٠	١٥٣

تابع الجدول رقم (٤)

البنود	المجموعة التجريبية	
	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة
هل كانت تعابير وجهها مبتسمة؟	١٠	٦٨
هل كانت وقفة جسمها مسترخية؟	٠,٠٠	٩١
هل قالت السلام عليكم؟	١٩	٣٥٩
هل قدمت نفسها لزميلتها عند الحاجة؟	٠,٠٠	٢٧٦
هل تكلمت مع زميلتها وقامت بمدحها؟	٠,٠٠	٢٥٣
هل تكلمت مع زميلتها عدة مرات؟	٣٢	٢٩٣
هل طلبت من زميلتها أن تقوم بأعمال معها أو تذهب معها الى مكان ما؟	٦	٣٤٥
هل وافقت التلميذة أن تلعب مع زميلتها عندما طلبت منها ذلك؟	١٠,٠٥	١٠٩,٥
هل بقيت على اتصال مع زميلتها الجديدة؟	٠,٠٠	٢٧٦
الدرجة الكلية	٠,٠٠	٤٦٥

*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٠٥

من الملاحظ في الجدول رقم (٤) أن المجموعة التجريبية قد حققت نتائج جيدة حيث ارتفع أداء المجموعة التجريبية في موقف القياس البعدي عنه في موقف القياس القبلي، وذلك في الدرجة الكلية لقائمة تقدير المهارة حيث Z تساوي (٤,٧٨)، والذي يعني أنها دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما أن الفروق في بنود قائمة تقدير المهارة كانت لصالح القياس البعدي حيث تراوحت ما بين مستوى دلالة (٠,٠٠٥) إلى مستوى دلالة (٠,٠٠١). وبالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتبين أن متوسط أداء المجموعة التجريبية في موقف القياس القبلي كان (١٢,١) بانحراف معياري (٢,٧٧)، أما في موقف القياس البعدي فقد كان متوسط أداء المجموعة التجريبية على جميع فقرات قائمة تقدير المهارة أعلى منه في موقف القياس القبلي حيث كان (٢١,٦) بانحراف معياري (٣,٣٠) الأمر الذي يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء. أظهرت نتائج الفرض الأول النجاح الذي حققه البرنامج في موقف الاختبار البعدي مقارنة مع نتائج الاختبار القبلي لأداء التلميذات للمهارة، ومع أن تلك النتائج قدمت الصورة الكلية لأداء المجموعة التجريبية للمهارة إلا أنها لم توضح التطور الذي حدث أثناء مراحل البرنامج وكيف أن الفروق في مستوى الأداء واردة في هذه المراحل بين التلميذات، لذا سيتم من خلال الجدول رقم (٥) استعراض تطور أداء التلميذات خلال مراحل تطبيق البرنامج (الوعي، والتدريبات، والتطبيق).

الجدول رقم (٥) مستوى أداء التلميذات لمهارة تكوين الأصدقاء خلال مراحل تطبيق البرنامج

مرحلة التطبيق	مرحلة التدريبات	مرحلة الوعي	المراحل التلميذات
٪٩٦	٪٨٣	٪١٠٠	١
٪٩٦	٪٩١	٪١٠٠	٢
٪١٠٠	٪٩١	٪٨٧,٥	٣
٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠	٤
٪٨٨	٪٧٥	٪٧٥	٥
٪١٠٠	٪١٠٠	٪٨٧,٥	٦
٪٩٦	٪٨٣	٪٧٥	٧
٪١٠٠	٪٩١	٪١٠٠	٨
٪١٠٠	٪٩١	٪١٠٠	٩
٪٨٨	٪٨٣	٪٧٥	١٠

وقد تم تطبيق القوائم الخاصة بمراحل البرنامج، بهدف التعرف إلى مستوى أداء التلميذة في كل مرحلة من مراحل البرنامج ومعرفة مدى إتقان التلميذة لخطوات المهارة التي تم التدريب عليها، تم تحويل درجات اختبار التلميذات في جميع القوائم إلى نسب مئوية كما يوضح ذلك الجدول رقم (٥)، حيث تدل النتائج في المرحلة الأولى وهي مرحلة الوعي على استيعاب التلميذات لمعنى مهارة تكوين الأصدقاء كما نلاحظ أن التلميذات (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٨، ٩) قد تجاوزن مستوى الاتقان في اختبار الوعي والذي يصل إلى ٨٠٪ كما أن معظم التلميذات حافظن على أداء مرتفع في مرحلتي التدريبات والتطبيق والتي تتسم بالكثير من التدريب على مواقف خاصة بالمهارة تضمنت أساليب متنوعة كال تكرار والتلقين والتغذية الراجعة، فيما عدا التلميذات (٥، ٧، ١٠) نجد أنهن حصلن على ٧٥٪ التي تُعدُّ أقل من درجة الاتقان، ويمكن تفسير ذلك إلى انخفاض مستوى أداء التلميذات في هذه المرحلة إلى محاولة التلميذات الإجابة بسرعة عن اختبار الاختيار من متعدد أو عدم إدراك المعنى الصحيح للسؤال، لذا نجد أن الاختيارات الخاطئة تسببت في انخفاض مستوى التلميذات في هذه المرحلة، الأمر الذي دعا المدربة إلى التركيز على تلك التلميذات في مرحلتي التدريب والتطبيق مما أدى إلى ارتفاع مستوى أدائهن في مرحلتي التدريب والتطبيق حيث أظهرت نتائج الجدول رقم (٥) أن التلميذات الثلاث حققن مستوى أعلى من ٨٠٪ في مرحلة التطبيق، كما قدمت المدربة دعماً للتلميذتين (٤، ٩) والتي لاحظت المدربة عليهما أنهما تتعلمان بسرعة وتفقدان بعض الخطوات بسرعة، وعلى الرغم من ذلك فقد حافظتا على مستوى أداء مرتفع في جميع مراحل البرنامج.

ثانياً: عرض نتائج الفرض الثاني

نص هذا الفرض على أنه: يؤدي التدريب على مهارة تكوين الأصدقاء إلى تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة. للتحقق من صحة الفرض السابق تم إجراء التحليلات الإحصائية الآتية:

إجراء مقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في موقف القياس القبلي وموقف القياس البعدي على بعدي الاستمارة وهما: (البعد الأول: التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين التلميذات المعاقات ذهنياً داخل الصف الدراسي، والبعد الثاني: التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين التلميذات المعاقات ذهنياً خارج الصف الدراسي) حيث تم استخراج التكرارات والنسب المئوية في القياس القبلي والبعدي لكل بند على حدة، ولمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي تم استخدام اختبار ويلكوكسون المضبوط والجدولان رقم (٦) و(٧) يوضحان ذلك.

الجدول رقم (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون المضبوط للفروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي على استمارة الملاحظة داخل الصف الدراسي

الفقرة	القياس القبلي		القياس البعدي		المجموعة التجريبية	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع الترتيب السالبة	مجموع الترتيب الموجبة
١- تصافح زميلاتها موجهة بصرها إلى وجوههن.	١٢,٨٠	٢,٥٧	١٥,٢٠	٢,٤٥	٠,٠	٣٦
٢- تتحدث مع زميلاتها في الصف	١٨,٢٠	١,٩٣	٢١,١٠	٤,٣٣	٣	٣٣
٣- تنادي زميلاتها بأسمائهن	١٥,٣٠	٤,١١	١٦,٢٠	٢,١٤	٥٣	٢
٤- تتعاون مع زميلاتها في القيام بالأعمال المشتركة مثل: (التلوين، والرسم، وتركيب المجسمات الخ)	١٠,٦٠	٢,٥٠	٢٣,٤٠	٣,٣٧	٠,٠	٥٥
٥- تبسم لزميلاتها اللاتي تعرفهن	١٤,٩٠	٢,١٣	٢٣,٨٠	٤,٦١	٠,٠	٥٥
٦- تستخدم كلمات مثل شكراً عند طلب شيء من الآخرين	١٦,١٠	٢,٦٨	٢٠,٢٠	٢,٤٤	٦,٥٠	٤٨,٥٠
٧- تعتذر من زميلاتها عندما تطلب منها المعلمة ذلك	١٩,٣٠	٢,٨٦	٢٠,٧٠	٤,١٩	١٠,٥٠	٢٥,٥٠
٨- تطلب مساعدة زميلاتها عندما تقع في مشكلة	١٥,٢٠	٣,٠١	١٨,١٠	٣,١٧	٤٥	٠,٠
٩- تظهر مشاعر الحب والتقدير لزميلاتها مثل: (التقبيل، والحنن، الخ)	١٣,٠	١,٦٣	٢١,٠	٣,٧١	٠,٠	٥٥

***دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ***دالة عند مستوى ٠,٠٠١ *دالة عند مستوى ٠,٠٥

يوضح الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المتوسطات والانحرافات المعيارية بشكل عام بين القياسين القبلي والبعدي، حيث أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون أن جميع بنود البعد الأول كانت دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي ماعدا البند السادس «تستخدم كلمات مثل شكراً عند طلب شيء من الآخرين والبند السابع تعتذر من زميلاتك عندما تطلب منها المعلمة ذلك» فمن خلال ملاحظة الفروق بين المتوسط والانحراف المعياري في موقف القياس القبلي وموقف القياس البعدي لكلا البندين نجد أن متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي للبند السادس كان (١٠, ١٦) بانحراف معياري (٢, ٦٨) أما في القياس البعدي فقد أبدت المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً إلا أن Z لم تكن دالة حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية (٢٠, ٢٠) بانحراف معياري (٢, ٤٤)، وكذلك الأمر في البند السابع حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي (٣٠, ١٩) بانحراف معياري (٨٦, ٢) أما في القياس البعدي فقد أبدت المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً إلا أن Z لم تكن دالة إحصائياً حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية (٧٠, ٢٠) بانحراف معياري (١٩, ٤)، الأمر الذي يشير إلى عدم تأثر كل من البندين بالبرنامج التدريبي. ويمكن تفسير ذلك بأن بعض المهارات لا تكاد توجد عند هؤلاء التلميذات وإن كانت موجودة فهي تحتاج إلى تنمية، حيث إن هؤلاء الفئة من التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية يحتجن إلى برامج مكثفة في المهارات الاجتماعية التي يعانون من قصور فيها كمهارة الاعتذار وقول شكراً ومهارة التعبير عن الذات. ولذلك نجد بعض الدراسات السابقة كدراسة القحطاني (٢٠٠٠)، هدفت إلى تنمية هاتين المهارتين، قول (شكراً) والاعتذار، من خلال برنامج تدريبي مكثف لمدة ستة أسابيع دراسية.

كذلك من الجدير بالذكر أن البنود «تصافح زميلاتك موجهة بصرها إلى وجوههن»، «تحدث مع زميلاتك في الصف»، «تنادي زميلاتك بأسمائهن»، تتعاون مع زميلاتك في القيام بالأعمال المشتركة مثل: (التلوين، والرسم، وتركيب المجسمات، الخ)، كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠, ٠٥). أيضاً من خلال ملاحظة المتوسطات والانحرافات المعيارية نجد أن أداء التلميذات في موقف القياس البعدي لبنود البعد الأول للتفاعل الاجتماعي داخل الصف الدراسي أعلى منه في موقف القياس القبلي الأمر الذي يؤكد أثر برنامج مهارة تكوين الأصدقاء في تحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

الجدول رقم (٧)

نتائج اختبار ويلكوكسون المصنوب للفرق بين الأداء القبلي والأداء
البعدي على استمارة الملاحظة خارج الصف الدراسي

المجموعة التجريبية			القياس البعدي		القياس القبلي		الفقرة
Z	مجموع الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٠,٠٠٥*	٥٥,٠	٠,٠	٠,٤٢	٢١,٢٠	٢,٨٦	١٩,٣٠	١- تجلس مع زميلاتها أثناء تناول الوجبة
٠,٠٠٥*	٠,٠	٥٥,٠	٢,٥٤	١٠,٧٠	٤,٣٨	١٨,١٠	٢- تتجنب أي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي مع الأخريات كأن تغضب وتجري بعيدا عندما يقترب منها شخص لا تعرفه
٠,٠٣٣*	٤,٥٠	٤٠,٥٠	٢,٨٤	١٧,١٠	٢,٢٧	١٣,٦٠	٣- تشجع فريقها أثناء اللعب التنافسي
٠,٠٠٥*	٠,٠	٥٥,٠	٢,٦٦	١٧,٣٠	٢,٨٣	١٠,٥٠	٤- تقدم نفسها لزميلاتها الجدد أو من تحب مرافقتها
٠,٠٤١**	٧,٥٠	٤٧,٥٠	٣,٧٩	٢٠,٢٠	١,٨٢	١٧,٧٠	٥- تمسك يد زميلتها أثناء المشي في فناء المدرسة
٠,٠١٧*	٠,٠	٢٨,٠	٣,٢٨	١٧,٩٠	٣,٠١	١٥,٢٠	٦- تشارك زميلاتها أثناء اللعب في فناء المدرسة
٠,١٥٣	٤١,٥٠	١٣,٥٠	٢,١١	١٧,٧٠	٤,١١	١٥,٣٠	٧- تنني على زميلتها عندما تقدم لها مساعدة
٠,٠٠٥*	٠,٠	٢٤,٠	٣,١٩	١٨,٠	٢,٦٨	١٦,١٠	٨- تصفق وتغني في الحفلات المدرسية وأعياد الميلاد
٠,٠٠٥*	٠,٠	٥٥,٠	٢,١٧	٢٠,٤٠	١,٦٣	١٣,٠	٩- تلتزم بأدب الحديث مع رفيقاتها مثلا: (تتحدث معهن بصوت مسموع، تنصت إليهن ولا تقاطعهن، تقف وقفة صحيحة، الخ)

***دالة عند مستوى ٠,٠٠ *دالة عند مستوى ٠,٠١ *دالة عند مستوى ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المتوسطات بين القياسين القبلي والبعدي، حيث كان المتوسط في القياس البعدي أعلى منه في القياس القبلي ماعدا البند رقم (٢) تتجنب أي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي مع الأخريات كأن تغضب وتجري بعيداً عندما يقترب منها شخص لا تعرفه، حيث انخفض متوسط أداء التلميذات في القياس البعدي عنه في القياس القبلي وهذا أمر إيجابي حيث كان متوسط أداء التلميذات في القياس البعدي للبند الثاني (١٠,٧٠) بانحراف معياري (٢,٥٤)، أما في القياس القبلي فقد كان متوسط أداء التلميذات (١٨,١٠) بانحراف معياري (٤,٣٨)، هذا يدل على انخفاض سلوك تجنب الأشخاص الغرباء لدى التلميذات المعاقات ذهنياً بعد تطبيق البرنامج في أثناء الملاحظة البعدية، هذا ويرجع ذلك لتأثير البرنامج، حيث كانت Z دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥). كما يلاحظ من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في المتوسطات لجميع البنود حيث كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥) ماعدا البند رقم (٧) "تنني على زميلتها عندما تقدم لها مساعدة" فقد كانت Z غير دالة إحصائية إلا أن هناك تحسناً

ملحوظاً في أداء المجموعة التجريبية الذي كان لصالح القياس البعدي، كما يتضح ذلك من الجدول رقم (٧). ويمكن الاستنتاج بأن التدريب على برنامج مهارة تكوين الأصدقاء ساعد في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة خارج الصف الدراسي، وهذا ما يؤكد النتيجة التي حققتها التلميذات على البند السادس في البعد الأول للتفاعل الاجتماعي بين التلميذات داخل الصف «تستخدم كلمات مثل شكراً عند طلب شيء من الأخريات» حيث كان متوسط أداء التلميذات غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى أن التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة يعانين من نقص في بعض المهارات الاجتماعية كمهارة الاعتذار والثناء على الآخرين التي تتطلب إعداد برامج خاصة في المهارات الاجتماعية تتلاءم مع حاجات التلميذات ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

مناقشة النتائج وتفسيرها

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول

أظهرت نتائج الفرض الأول أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مهارة تكوين الأصدقاء لدى أفراد المجموعة التجريبية بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي والذي ظهر لصالح القياس البعدي. كما أظهرت النتائج انخفاض مستوى أداء المجموعة التجريبية على المهارة قبل تطبيق البرنامج، حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على مهارة تكوين الأصدقاء في القياس القبلي لقائمة المهام المفاجئة (١٥,٦) الموضح في الجدول رقم (٣) وعلى قائمة تقدير المهارة (١٢,١) الموضح في الجدول رقم (٣). ويُفسر المستوى المنخفض الذي حققته المجموعة التجريبية في القياس القبلي بأنه أمر طبيعي، لما تعانيه هذه الفئة من قصور في المهارات الاجتماعية التي تعد خاصية يتميز بها الأفراد من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، حيث تعكس هذه النتيجة أثر الإعاقة الذهنية على مستوى المهارات الاجتماعية، كما يؤكد على ذلك تعريف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية (٢٠٠٢) والذي ينص على وجود قصور واضح لدى هذه الفئة في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والتكيفية العملية وينشأ قبل سن ١٨ سنة. وقد توصل العديد من الباحثين إلى نتائج مفادها أن عدداً كبيراً من ذوي الإعاقة الذهنية لديهم صعوبة في التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية بشكل سلس مع الآخرين ويمكن أن يتفق ذلك مع رأي جيلسون (Gillson, 2000) من أن الأطفال المعاقين ذهنياً يعانون من نقص واضح في مهاراتهم الاجتماعية مما يؤثر سلباً على تفاعلهم الاجتماعي ومشاركتهم الاجتماعية إلى جانب استجاباتهم الاجتماعية واستخدام اللغة المقبولة اجتماعياً، كذلك فهم لا يهتمون بتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين بل إنهم

يؤثرون الانسحاب من المواقف والتفاعلات الاجتماعية. ولعل عوامل أخرى أيضاً أسهمت في ذلك القصور مثل: عدم وجود التدريب الموجه والمقصود في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء داخل المدرسة على الرغم من أهميتها، لذا كان من المهم في هذا المجال التأكيد على أهمية التدريب الموجه في تنمية المهارات المختلفة لدى الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية كما بينت ذلك دراسة أمين (١٩٩٨). ونرى أن تعلم مثل هذه المهارة وتنميتها لدى الأفراد من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يسهم بشكل كبير في تجسيد مهارات أخرى لدى التلميذة كمهارة الحوار والمحادثة، والعمل التعاوني، ومهارة حل المشكلات. وقد أوضح ذلك شوماكر في كتاب المهارة الملحق بالبرنامج (Schumaker, 1988) أنه عندما يكون لك أصدقاء فإن لديك أناساً يتحدثون معك ويقومون بالأعمال معك فلن تكون وحيداً وسوف تستمتع بالجلوس معهم، كما أن هناك سبباً آخر لتكوين الأصدقاء هو أنه سوف يكون لديك أناس تعتمد عليهم عندما تقع في مشكلة. ويؤيد ذلك (هارون، ٢٠٠٠) في أن الكثير من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يطلب المساعدة والعون من المعلم أو من أقرانه وذلك لعدم ثقتهم في قدراتهم الذاتية فهم يعولون بكثرة على الآخرين لحل مشكلاتهم. ولقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية تقدماً ملحوظاً في أداء التلميذات على مهارة تكوين الأصدقاء بعد تطبيق البرنامج وخاصة على قائمة المهام المفاجئة فعلى الرغم من مفاجأة الموقف على التلميذة إلا أنها أحسنت الأداء في القياس البعدي، حيث أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون المضبوط للفرق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في قائمة المهام المفاجئة $Z = 2.39$ أي عند مستوى دلالة (٠,٠١) أما أداء التلميذات على قائمة تقدير المهارة فقد كانت $Z = 4.78$ الذي يشير إلى مستوى دلالة (٠,٠٠١)، الأمر الذي يبين فاعلية البرنامج في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي تشير إلى أهمية تدريب الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية على بعض المهارات الاجتماعية التي يعانون من قصور فيها باستخدام البرامج التعليمية أو العلاجية بشكل عام، والتي إذا ما تم تخطيطها وتنفيذها بطريقة تراعي خصائص الفئة المستهدفة من التلاميذ، فإنها ستنهض بمستوى هذه الفئة، وتكسبهم المهارات الاجتماعية اللازمة خاصة الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة. وهوما أكدت عليه الدراسة الحالية بعد النتيجة الإيجابية في اكتساب المجموعة التجريبية لمهارة تكوين الأصدقاء بالإضافة إلى ما أثبتته دراسة أمين (١٩٩٨)، والقحطاني (٢٠٠٠) وشاش (٢٠٠٢)، و (Davidson, et al., 1994) و (McMahon et al., 1996).

ويمكن تفسير النتيجة التي حققتها المجموعة التجريبية على مهارة تكوين الأصدقاء بالآتي:
أولاً: الأسلوب المنهجي الذي تم من خلاله تصميم خطة زمنية تتلاءم مع طبيعة البرنامج، حيث يوجد كتاب خاص بالمهارة يقدم تعريفاً واضحاً ومبسّطاً لمعنى المهارة وأساليب تأديتها وقواعد تطبيقها، كما يتضمن ضروريات الجسم المناسبة أثناء التطبيق (وقفه الجسم، وتعابير الوجه، ونبرة الصوت، ونظرة العين) وقد ركز البرنامج على مرحلتى التدريب والتطبيق، حيث يتم تلقين التلميذة وتقديم التغذية الراجعة لها في هذه المرحلة، أما المرحلة الثانية فيتم اعتماد التلميذة على نفسها في تطبيق ما تعلمته أثناء جلسات البرنامج.

ثانياً: الأساليب التي تم استخدامها في تطبيق البرنامج لها دور بارز في ترغيب التلميذات عينة الدراسة لاكتساب مهارة تكوين الأصدقاء، حيث إن كثيراً من الدراسات حثت على استخدام أساليب متنوعة في تدريس المعاقين ذهنياً بحيث تختلف عن أساليب تدريس الأطفال العاديين، لذا يتعين أن نستخدم مختلف الأساليب والاستراتيجيات التي من خلالها يكتسب تلك المهارات والكفايات الاجتماعية الملائمة كما بين ذلك، (Heneley, Ramse, 2002 & Algozzine). لذا فقد تم الاعتماد على استخدام أساليب متعددة لتنمية مهارة تكوين الأصدقاء أثناء تطبيق البرنامج مثل: (النمذجة، ولعب الأدوار، والأسلوب القصصي، واستخدام أسلوب التلقين والتعزيز) وهذه الأساليب أيدتها كثير من العلماء التربويين في مجال الإعاقة الذهنية ونادوا باستخدامها لتدريب الأطفال المعاقين ذهنياً بإعاقه بسيطة، فقد اعتبر الخطيب (١٩٩٣) أسلوب النمذجة من أكثر الأساليب المستخدمة في تنمية المهارات الاجتماعية وأكثرها فاعلية، كما نادى الشناوي (١٩٩٧) بتطبيق النمذجة الحية المباشرة أو من خلال النمذجة المصورة أي المشاركة والتي تسمى أحياناً تمثيل الأدوار، وأيد ذلك دراسة (Davidson et al., 1994) (Mcmahon et al. 1996). أمين (١٩٩٨)، القحطاني (٢٠٠٠)، وشاش (٢٠٠٢)، والسليمانى (٢٠٠٣). كما يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج المستخدم في انتقاء المهارة المناسبة لتنميتها لهذه الفئة ومحاولة التعامل مع التلميذات من خلال إشاعة روح الحوار والمحادثة، وتوفير بعض القصص الهادفة حيث بينت العبد الغفور (١٩٩٥) أن الألعاب التربوية الموجهة والقصص الهادفة وصور الشخصيات المحبة للأطفال يمكن أن تستخدم بشكل فعال في تعليمهم. إلى جانب التنوع في الأنشطة فهناك أيضاً التغيير في نظام الجلوس للتلميذات أثناء تطبيق البرنامج، أي إنه عندما تلتف التلميذات حول المدربة على شكل حلقة على الأرض فإن هذا يجعلهن قريبات منها أكثر، فيسهل عرض القصص المصورة وممارسة الألعاب الترفيهية، وقد كان ذلك ملموساً أثناء تطبيق البرنامج من خلال تعامل التلميذات وتجاوبهن أثناء الجلسات، وقد انعكس ذلك في نهاية

البرنامج على مدى نمو مهارة تكوين الأصدقاء التي استهدفها البرنامج المستخدم. إضافة إلى ذلك فإن العمل الجماعي وتفاعل التلميذات مع بعضهن البعض أثناء جلسات البرنامج، كان عاملاً مساعداً في نجاح البرنامج، حيث إنه من خلال العمل الجماعي استطاعت التلميذات تطبيق المهارة التي تم التدريب عليها. ويتفق ذلك مع دراسة (Putnam Rynders, Johnson & Johnson, 1989)، (Nabuzoka & Roning, 1997)، (Smith, 1991)، (Davidson, et al., 1994). وأخيراً، فإننا لم نغفل عن تعزيز التلميذات عند محاولتهن تكوين صداقة جديدة من خلال الاتفاق مع إدارة المدرسة على دعم التلميذات المعاقات ذهنياً أثناء الطابور الصباحي وتقديم المساندة الاجتماعية لهن، والإشادة بهن والتنوع في تعزيزهن مادياً ومعنوياً، مما جعلهن نماذج جيدة، أثرت بشكل فعال في تشجيع بقية التلميذات على محاكتهن وتقليدهن، كما غرس فيهن حب الصداقة واحترام العمل مع الجماعة، والبعد عن الانطواء. كما أكد على ذلك دراسة (Davidson, et al., 1994).

مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها

إن الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو تنمية التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدججات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة داخل الصف الدراسي وخارجه، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق برنامج مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدججات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة.

وقد أظهرت نتائج الفرض الثاني بشكل مجمل أن أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي أثناء ملاحظة تكرار السلوك قد تحسن بشكل ملحوظ عن أدائهن في موقف القياس القبلي، كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في المتوسطات بين القياسين القبلي والبعدي التي كانت لصالح القياس البعدي. ولتحليل النتائج بشيء من التفصيل، نلاحظ أن أغلب البنود التي أظهرت المجموعة التجريبية فيها تحسناً ملحوظاً، كان راجعاً إلى التدريب المكثف الذي تلقته التلميذات عينة الدراسة أثناء التطبيق على البرنامج، حيث تم التركيز أثناء التدريب على الأساسيات التي تستلزم تحقيق المهارة وهي: ابتسامة التلميذة ووقفها وإلقاء التحية على الأطفال الآخرين، ونبرة الصوت، والقدرة على التعبير عن المشاعر، وتوجيه الأسئلة، والاستماع والمشاركة، وأخيراً المساعدة ولعب الأدوار، والتي يعتبرها ويست وود (West wood, 1993) أساسيات مهمة لخلق تفاعل اجتماعي ناجح إذا ما تضمنت أي مهارة اجتماعية.

حيث أكدت الدراسات الحديثة أن التدريب على المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الذهنية يعد أمراً مهماً لمساعدة هذه الفئة على التفاعل بصورة أكثر إيجابية ومعاونتهم على أن يكونوا موضع تقبل أفضل من جانب رفاقهم غير المعاقين (السيد عبد الرحيم، ١٩٨٥) ويتفق ذلك مع رأي سميث (Smith, Finn & Dowdy, 1993) الذي يرى أن التدريب على المهارات الاجتماعية يؤثر في تحسين مهارات العلاقات بين الزملاء والقبول الاجتماعي للأطفال المعاقين عقلياً. كما كان من الملاحظ أثناء فترة التطبيق أن هؤلاء التلميذات يشعرون بالانتماء إلى نفس جماعة صفهن وتجنب الاحتكاك بأقرانهن العاديات في المدرسة نفسها، والمثال الاتي من الواقع أثناء تطبيق البرنامج مع هؤلاء التلميذات حيث أن إحدى التلميذات التي كانت تنتمي لنفس الصف «صف الدمج» قد تم لها الدمج مع أقرانها من التلميذات العاديات في الصف الثالث الابتدائي، إلا أنها أثناء الفسحة كانت تفضل الجلوس مع جماعتها الذين يصنفون من نفس فئتها على أقرانها من التلميذات العاديات على الرغم من أنها تقضي الوقت الأطول في التعليم معهن.

وبما أن التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة يعانين بشكل عام من قصور واضح في المهارات الاجتماعية التي تؤثر سلباً على تفاعلاتهن الاجتماعية ومشاركتهن للآخرين حيث تنقصهم اللغة المقبولة اجتماعياً والتي لها أثر كبير في عملية التفاعل الاجتماعي بينهن وبين أقرانهن من التلميذات العاديات لذا تم التركيز من خلال جلسات برنامج مهارة تكوين الأصدقاء إلى تحسين اتجاهات التلميذات نحو زميلاتهن والعكس، وذلك من خلال معرفة الخصائص المشتركة بين كل تلميذة والأخرى حتى يمكن لكل منهما ملازمة الأخرى وتكوين صداقة معها، لأن الاشتراك في الصفات والخصائص بين اثنين أو أكثر يؤدي إلى وجود تفاعل بينهما، أو عن طريق إشراكهن في أنشطة جماعية كاللعب أو أي عمل جماعي. هذا يتفق مع ما سبق أن توصلت له دراسة (Catherine & John 1986).

كان من الملاحظ أثناء تطبيق استمارة الملاحظة وتسجيل تكرارات السلوك أن التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية البسيطة غالباً ما تتجنبن أي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي كأن تغضب وتجري بعيداً عندما تقترب منها إحدى زميلاتهما الجدد داخل الصف أو خارجه، فهم قد يظهرون غرابة للأشخاص الذين لم يألفوا أشكالهم، كما يمكن أن تظهر عليهم بعض أنماط السلوك العدواني كالضرب أو الجري بعيداً عن زميلتها عندما تحاول التقرب منها، أو تصدر بعض الأصوات الغريبة التي تنفر زميلتها منها. ويتفق ذلك مع رأي جيلسون (Gillson, 2000) من أن الأطفال المعاقين ذهنياً لا يهتمون بتكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين بل إنهم في كثير من الأحيان يؤثرن الانسحاب من المواقف والتفاعلات

الاجتماعية. كما يتفق ذلك مع دراسة كنجسلي وآخرون (Kingsley, Viggiano & Tout, 1981) من أن الأطفال المعاقين ذهنياً يختلفون عن أقرانهم في الصفوف العادية فيما يتعلق بالصدقة، حيث إنهم يميلون للتمحور حول الذات أكثر من أقرانهم العاديين.

لذا تم التركيز أثناء جلسات البرنامج على تدريب التلميذات على تقديم أنفسهن لزميلاتهن الجدد داخل الصف، وتعريف كل تلميذة بنفسها، وصفها والمدرسة التي تنتمي إليها والحي الذي تسكن فيه، مما أشاع بين التلميذات روح الحوار، كما تم توجيه سؤال لكل تلميذة هل لديك صديقات داخل المدرسة أو خارجها أو من أحد الجيران، ثم سؤالهن على انفراد أي تلميذة تختارين أن تكون صديقة لك تشاركك اللعب وتساعدك في حل الواجبات أو عند وقوعك في مشكلة، الأمر الذي انعكس على نتيجة الملاحظة في القياس البعدي كما يؤكد على ذلك دراسة بوتنام وآخرون (Putnam et al., 1989) الذي أشارت نتائج دراسته إلى أنه بالإمكان أن تحدث زيادة في التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال المعاقين ذهنياً والعاديين في حال إعطاء إرشادات خاصة بمهارة التعاون (العمل التعاوني) كما يمكن أن تحقق انخفاضاً في ظهور السلوكيات غير المرغوبة لدى هذه الفئة.

وفي نهاية البرنامج تم إعداد بطاقات دعوة لإقامة حفلة داخل الصف لأفراد عينة الدراسة لدعوة من ترغب حضور الحفل معها سواءً من زميلاتها داخل الصف أو خارجة، حيث تم إبلاغ مديرة المدرسة عن هذه الحفلة كما تم تعاون معلمات الصفوف الدنيا بالسماح لتلميذات صفوفهن بحضور الحفلة. وقد كان ذلك عاملاً مساعداً في ارتفاع متوسط تكرار السلوك في القياس البعدي للبند رقم (٨) "تصفق وتغني في الحفلات المدرسية وأعياد الميلاد" والذي كان دالاً عند مستوى (٠,٠٥). وتتفق نتائج الدراسة مع رأي ريدك (Riddoc, 1982) في أن معظم الأطفال المعاقين ذهنياً ليس لديهم مهارات اللعب الاجتماعية مع الأطفال الآخرين، أي إن بعض الأطفال يستغرقون وقتاً طويلاً حتى يختلطوا بالآخرين، ولكن عدم اختلاطهم ليس نتيجة خجلهم إنما بسبب افتقارهم للمهارات الأساسية التي تمنعهم من استغلالها والاستمتاع باللعب مع أقرانهم، لذا تم التركيز أثناء جلسات البرنامج على الألعاب الجماعية، وتوفير بعض الألعاب التي يفترض أن يشترك فيها أكثر من تلميذة للقيام بها، وخلق جو من التنافس والتفاعل أثناء اللعب، مما أثر إيجاباً على نتائج الملاحظة في البند السادس للتفاعل الاجتماعي «تشارك زميلاتها أثناء اللعب في فناء المدرسة»، أثناء القياس البعدي حيث كان دالاً احصائياً وهذا ما يؤكد على أثر البرنامج في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي بين التلميذات من ذوات الإعاقة الذهنية.

وخلاصة القول إنه على ضوء نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة يتضح أنه يمكن

للأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة اكتساب مهارات اجتماعية مختلفة ولكنها لا يمكن أن تظهر بصورة واضحة في فترة محددة وخاصة مع هذه الفئة من الأطفال، كما أن مهارة تكوين الأصدقاء تحتاج لوقت أطول حتى تنطبع كمهارة وسلوك اجتماعي على التلميذات، وبما أن التحسن في التفاعل الاجتماعي لدى هؤلاء الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية لا يمكن أن يكون تلقائياً ما لم يتم الاستعانة ببرامج لتدريب الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية على تقبل ذويهم حيث إنه ليس بالضروري أن يترتب على وجود الأطفال العاديين مع الأطفال المعاقين ذهنياً زيادة في التفاعل الاجتماعي، لذا فإن تقييم مستوى التفاعل الاجتماعي لدى هذه الفئة باستخدام أسلوب الملاحظة أو غيره يعد أمراً ضرورياً لكوننا من خلاله نستطيع أن نحدد نوع القصور أو النقص في المهارات الاجتماعية التي يعاني منها الطفل. لأن استجابة الطفل للمهارة وتعميمها في حياته يمكن أن يحرز تحسناً في أدائه للعديد من المواقف الاجتماعية المختلفة وخاصة في التفاعل مع الآخرين بطريقة سليمة سواء كان ذلك في المدرسة أو في المنزل أو في العمل.

الخاتمة والتوصيات

تمثل المهارات الاجتماعية إحدى الأسس المهمة للتفاعل الاجتماعي مع الأقران والمعلمين، حيث يتطلب التفاعل الاجتماعي مهارات اجتماعية تأخذ طابع المشاركة بين شخصين أو أكثر، لذا فإن جهود الدراسات الحديثة عمدت إلى تدريس التفاعل الاجتماعي في المواقف الطبيعية كالمدرسة والمنزل. وبما أن المدرسة تعتبر أحد الركائز الأساسية في تربية وتعليم الطفل بعد الأسرة فهي تسهم بدورها كمؤسسة تربوية في بناء السلوك الاجتماعي، فتعمل على إكساب الأطفال القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية السليمة وممارستها، وتنمية روح الصداقة والتعاون، مما ينعكس على تحسن التفاعل والتواصل الاجتماعي فيما بينهم والذي يساعدهم على حل الكثير من مشكلاتهم.

والأمر الذي يجب أن لا نغفله هو أن الأطفال المعاقين ذهنياً يختلفون عن أقرانهم العاديين في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، فالطفل المعاق ذهنياً لديه القابلية للتعلم والتدريب ولكن بدرجة أبطأ من الطفل العادي، لذلك فإن أساليب تعليمهم وتأهيلهم تختلف كماً وكيفاً عن أساليب وبرامج تعليم الطفل العادي، لذا يتعين على الدارسين في مجال الإعاقة الذهنية استخدام مختلف الأساليب والاستراتيجيات التي من خلالها يكتسب هؤلاء الأطفال المهارات والكفايات الاجتماعية الملائمة.

— إعداد برامج لتدريب الأطفال المعاقين ذهنياً على العمل الجماعي التعاوني، وذلك باستخدام

أساليب متنوعة في التدريب كاللعب والقصص الهادفة التي تسهم في تحسين اتجاهات الزملاء نحو بعضهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية.

— إعداد برامج إرشادية للأطفال العاديين وتدريبهم على تقبل الأطفال المعاقين ذهنياً والتفاعل معهم في الأنشطة المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها.

— إعداد برامج إرشادية لأسر الأطفال المعاقين لتوعيتهم بأهمية تدريب أطفالهم على بعض المهارات الأساسية في المنزل.

المراجع

- الخطيب، جمال محمد (١٩٩٣). تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين. عمان: إشراق للنشر والتوزيع.
- السيد عبدالرحيم، فتحي (١٩٨٥). تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين، مطلب مسبق لنجاح إستراتيجية الدمج في النظم التعليمية «تفنيد لافتراضات النظرية أمام الأدلة الإمبريقية». الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.
- السلیماني، لبنى خالد (٢٠٠٣). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلميذات من ذوي التأخر العقلي البسيط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٧). التخلف العقلي، الأسباب- التشخيص- البرامج. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- القحطاني، فهد مبارك (٢٠٠٠). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.
- العبد الغفور، فوزية (١٩٩٥). التربية ما قبل المدرسة وتطويرها في الكويت. الكويت: حقوق الطبع للمؤلفة.
- أمين، سهى أحمد (١٩٩٨). المتخلفون عقلياً بين الإساءة والإهمال. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- شاش، سهير محمد (٢٠٠٢). التربية الخاصة للمعاقين عقلياً بين العزل والدمج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، شارع محمد فريد.
- زهران، حامد عبدالسلام (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد المقصود، محمد (١٩٩٥). فاعلية إستراتيجيات متكاملة في تعليم المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي الأساسي. مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، تبوك، السعودية: ٢، ١٢٩-١٥٨.

هارون، صالح عبدالله (٢٠٠٠). دليل مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم داخل غرفة الدراسة. الرياض: دار الزهراء.

Carolyn, H., Carol, B. & Guth, R. (2005). factors influencing social interaction among high school students with intellectual disability and their general education peers. **American Journal on Mental Retardation**, 110(5), 366-377.

Catherine, A. H. & John, H. W. (1986). Social interactions and on-task behavior of severely multi-handicapped and non-handicapped children in mainstreamed classrooms. **Canadian Journal of Special Education**, 2(2), 405-418.

Davidson. P. W., Cain, N. N., Sioane-Reeves, J. E., Speybrin, A. V. & Segel, J. (1994). Characteristics of community-based individuals with mental retardation and aggressive behavioral. **American Journal on Mental Retardation**, 10(3), 607-71.

Ellis, D. W. (1997). A description of Instructional and Social Interactions of Students with mental retardation. In regular physical education settings. Education training. **In Mental Retardation and Developmental Disabilities**, 31(3), 235-241.

Gillson, S. (2000). **Autism and social behaviour**. Bethesda, MD: Autism Society of America.

Hasselt, V., Simon, J. & Mastauono, A. (1982). **A program description social skills training for blind children and adolescents**. London: Jessi Cokingsley Publishers.

Henley, M., Ramsey, R. F. & Algozzine, R. S. (2002). **Characteristics of Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities**. Boston: Pearson Education Company.

Hepler, J. B. (1994). Mainstreaming children with learning disabilities: Have we improve their social environment?. **Social Work in Education**, 16(3), 143-153.

Jacobson, W. J., & Mulick, J. A. (2000). **Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation**. USA: Washington American Psychological Association.

Kingsley, R. F., Viggiano, R. A. & Tout, L. (1981). Social perception of friendship, leadership, and game playing among EMR special and regular class boys. **Education and Training on the Mentally Retarded**, (October), 205-206.

- Luckasson, R. Coulter, D. Polloway, E. Reiss, S. Schalock, R. Shell, M. Spitalnik, D. & Stark, J. (2002). **Mental retardation; definition, classification, and system of supports** (10 Ed). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- McMahon, C. M. Wacker, D. P., Sasso, G. M., Berge, W. K. & Newton, S., M. (1996). Analysis of frequency and type of interactions in peer mediated social skills Interaction: Instructional Vs. Social Interaction, **Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities**, 31(4), 339-352.
- Nabuzoka, D. & Ronning, J. A. A. (1997). Social acceptance of children with intellectual disabilities in an integrated school setting in Zambia: A pilot study. **International Journal of Disability Developmental and Education**, 44(2), 105-115.
- Putnam, J. W., Rynders, J. E., Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1989). Collaborative skill instruction for promoting positive interactions between mentally handicapped and non-handicapped children. **Exceptional Children**, 55(6), 550-557.
- Riddoc. B. (1982). **Toys and play for handicapped child**. New York: Great Britain by Billing & Sons Limited, Worcester.
- Schumaker, J. B., Haazel, J. S., & Pederson, C. S. (1988). **Social skills for daily living**. Washington: AGS. American Guidance Service.
- Smith, T. E., Finn, D. M. & Dowdy, C., A., (1993). **Teaching Students with mild disabilities**. New York: H. B. J. college publishers.
- Smith, T., (1991). Learning disability sub typing loneliness and classroom adjustment. **Journal of the Council for Learning Disability**, 15, 358-371.
- West Wood, P., (1993). **Commonsense method for children with special needs**. (2^{ed}). London: Routledge.

أثر المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية متعددة الوسائط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي

د. حامد مبارك العويدي

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة

أثر المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية متعددة الوسائط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي

د. حامد مبارك العويدي

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية محوسبة متعددة الوسائط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي. تم بشكل قصدي اختيار ثلاث شعب للصف السادس الأساسي في إحدى المدارس الخاصة في الأردن ضمت (٧٣) للمشاركة في الدراسة. وتم تعيين شعبتين كمجموعتين تجريبيتين وشعبة ثالثة كمجموعة ضابطة، درست المجموعة التجريبية الأولى محتوى من مادة العلوم وقامت ببناء برمجية محوسبة لهذا المحتوى، والشعبة التجريبية الثانية درست المحتوى نفسه بمساعدة برمجية محوسبة جاهزة، أما المجموعة الضابطة فقد درست المحتوى نفسه بالطريقة الاعتيادية. تم بناء اختبار لقياس ثلاثة من مكونات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) وتم تقديمه للمجموعات الثلاث بعد التحقق من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الإبداعي الكلي وفي كل مكون من مكونات التفكير الإبداعي الثلاثة. وأظهرت النتائج أيضاً تفوق المجموعة التجريبية الأولى المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية على المجموعة الثانية في اختبار التفكير الإبداعي الكلي وفي مكوني الأصالة والمرونة. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم التوصيات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: التدريس بمساعدة الحاسوب، التفكير الإبداعي، الوسائط المتعددة.

Effects of Participation in Authoring Multimedia Software on Promoting Creative Thinking of Sixth Graders

Dr. Hamed M. Al-Awidi

Dept. of Curriculum and Instruction

Faculty of Education -United Arab Emirates University

Abstract

This study aimed at investigating the effect of students' participation in authoring an educational multimedia software program on promoting creative thinking. Seventy three sixth grade Jordanian students were assigned to three groups (two experimental and one control group). The first experimental group studied a unit from a science textbook and developed software for the unit, the second experimental group studied the same unit with the assistance of computer software, and the control group studied the unit with regular methods. A creative thinking test was developed and validated to measure the students' creative thinking in three components (fluency, flexibility and originality). The results revealed that the two experimental groups performed significantly better than the control group in the three creative thinking components. Moreover, the results revealed that the first experimental group, which participated in authoring the educational software, performed significantly better than the second experimental group in flexibility and originality. Recommendations were given. based on these results.

Key words: computer assisted instruction, creative thinking, multimedia.

أثر المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية متعددة الوسائط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي

د. حامد مبارك العويدي

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة

المقدمة

لم يعد يخفى على أحد أهمية الدور الذي يؤديه الحاسوب في التعليم والآثار الإيجابية لاستخدامه على المتعلمين. ومع تزايد استخدام الحاسوب في العملية التعليمية، تزداد القناعة بأهميته، حتى أصبح وجوده في الغرفة الصفية ضرورة يصعب التدريس بدونها. وأصبح إتقان مهارات التعامل مع الحاسوب ضرورة لا تقل في أهميتها عن إتقان مهارات أساسية أخرى مثل مهارتي القراءة والكتابة. لذلك اتجهت خطط التطوير التربوي في معظم دول العالم إلى جعل توظيف تكنولوجيا الحاسوب مطلباً أساسياً لتطوير العملية التربوية.

وساعدت عوامل عدة على التوسع في توظيف الحاسوب وتطبيقاته المختلفة في التعليم بينها التطور الكبير في صناعة الحاسوب، وابتكار برامج سهلة الاستخدام، وأجهزة تعمل بسرعة كبيرة بتقنية متقدمة وبقدرات تخزين هائلة، فضلاً عن انخفاض التكلفة للبرامج والمعدات. وعمل التربويون على استخدامه بفاعلية أكبر من خلال توظيف برامج معتمدة على الوسائط المتعددة عالية الجودة، بما فيها من رسومات وصور وأصوات، وتوفير فرصة تفاعل حقيقي مع الخبرة التعليمية (Kingsley & Boone, 2008).

وتطورت برامج الحاسوب القائمة على الوسائط المتعددة من التركيز على التدريب والممارسة إلى التركيز على مهارات التفكير العليا التي من ضمنها مهارات التفكير الإبداعي؛ فالحاسوب يمكنه أن يوفر فرصاً للتفكير الإبداعي بعدة طرق، فهو على سبيل المثال، يوفر للمتعلم الفرصة لاكتساب المرونة إذ يمكنه أن يغير في اتجاهاته بما يتلائم مع كل موقف من المواقف المختلفة، والطلاقة المتمثلة في القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار وتحديد الأنسب من بينها، والقدرة على الربط بين الأفكار المختلفة لتشكيل فكرة جديدة، بالإضافة إلى أن الحاسوب يتيح للمتعلم الفرصة لفحص أفكاره والتأكد من صلاحيتها (Michael, 2000).

وتعد المنظمة الدولية لتكنولوجيا التعليم (International Technology Education Association, 2007) الإبداع سمة رئيسة للشخص المثقف تكنولوجياً، القادر على توظيف التكنولوجيا لتوليد الأفكار الأصيلة ذات القيمة، واستخدام نماذج المحاكاة لاستكشاف القضايا المعقدة. ويعد الحاسوب من أبرز أدوات التكنولوجيا الحديثة إذ يساهم في تنمية التفكير الإبداعي من خلال ما يوفره من فرص متنوعة للتعليم الذاتي والتعلم بالاكتشاف والمحاكاة (Jang, 2008) وهناك مزايا أخرى للحاسوب تجعله وسيلة لتنمية الإبداع، إذ يشير شوشاني وهازي (Shoshani & Hazi, 2007) إلى أن الحاسوب ويراجه فيها من التنوع في عوامل الإثارة من أصوات وصور ولقطات فيديو وحركات ونصوص، ما يساعد على نمو الإبداع عند المتعلمين، بالإضافة إلى أنه يساعد المتعلم على تحرير البرامج من خلال عمليات القص واللصق وعمل الارتباطات وتغيير الألوان والتصاميم، وهي كلها مزايا تساهم في تنمية الإبداع (Neo, 2003; Tabasco, 2007).

وقد ركزت معظم الدراسات التي أجريت حول دور الحاسوب، وتطبيقاته المختلفة في تنمية التفكير الإبداعي على استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في التعلم معتمدين على برامج جاهزة. وهناك القليل من الدراسات التي تناولت أثر مشاركة الطلبة بأنفسهم في بناء برمجية لمادة تعليمية يدرسونها على التفكير الإبداعي، رغم تأكيد النظريات التربوية الحديثة ومنها البنائية على ضرورة مشاركة المتعلم في بناء معرفته بنفسه، لما لهذه المشاركة من آثار إيجابية على تعلمه. وتقوم وجهة النظر البنائية على مبدأ أن الإبداع يمكن تنميته من خلال توفير خبرة إبداعية حقيقية تعمل على تفعيل دور المتعلم للمشاركة في عملية التعلم. وتكون هذه المشاركة ضمن محتوى حقيقي ومشكلات حياتية على المتعلم حلها (Bednar, 1992; Cunningham, Duffy & Perry, 1992; Zahorik, 1995).

وتركز مشاركة المتعلمين في بناء برمجيات تعليمية حول موضوع تعلمهم على دور رئيس من أدوار الحاسوب في التعليم وهو «الحاسوب كمتعلم» وهذا الدور هو أحد ثلاثة أدوار للحاسوب في التعليم وهي، الحاسوب كمعلم ومتعلم ووسيلة تعليمية (Bull, 2009) وتقوم وجهة النظر التي ترى أن الحاسوب يؤدي دور المتعلم، على مبدأ أن من يعمل على الحاسوب يكون قادراً على أن يبرمه، ويتحدث إليه بلغة يستطيع فهمها، ويعطيه تعليمات وأوامر لينفذها. والفوائد التعليمية من ذلك كثيرة، فحتى يتم تعليم موضوع للآخرين، ينبغي على من يقوم بذلك أن يفهم هذا الموضوع ويتقنه حتى يكون قادراً على تعليمه، وبالتالي يتم إعداد برمجية تعليمية، كما ينبغي على من يقوم بهذه العملية أن يكون على دراية ومعرفة تامة بالمادة التي يقوم بعمل برمجية لها. وهناك فائدة ثانية وهي أن تزويد البرمجية بالوسائط المتعددة

يتطلب دراية كاملة باستخدامات هذه الوسائط وإمكاناتها وكيفية التوظيف الأمثل لها. وقد أجريت عدة دراسات للبحث في تأثير التعامل المباشر مع الحاسوب وتطبيقاته المختلفة على التفكير الإبداعي. وتعد دراسة نيو ونيو (Neo & Neo, 2009) من أحدث الدراسات التي أجريت حول الموضوع وهدفت إلى الكشف عن تصورات الطلبة لأثر مشاركتهم في عمل برمجية على قدرتهم على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي. وقد تم اختيار ٥٣ طالباً من الطلبة الملتحقين بمساق الوسائط المتعددة التفاعلية في إحدى الجامعات الماليزية للمشاركة في الدراسة. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعات، إذ عملت كل مجموعة على مشروع لتصميم وبناء برمجية قائمة على الوسائط المتعددة وأعطيت كامل الحرية في إجراء ما تراه مناسباً لإنجاز المشروع. وفي نهاية التجربة قام الباحث بتوزيع استبانة على أفراد عينة الدراسة وأظهرت النتائج أن استجابات الطلبة أفادت أن عملهم على المشروع قد أسهم في زيادة دافعتهم نحو التعلم وفي زيادة قدرتهم على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

وأجرى جانغ (Jang, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور التعلم القائم على الحاسوب والإنترنت في تنمية التفكير الإبداعي في مادة العلوم. وقد اختار الباحث عينة قصدية تكونت من ٣١ طالباً من طلبة الصف السابع في تايوان، إذ قام بالتعاون مع معلم العلوم بتدريس مادة العلوم بشكل قائم على التكامل بين خبرات حياتية حقيقية وبين الإنترنت لمدة فصل دراسي كامل. وقد اعتمد الباحث منهج البحث النوعي لجمع البيانات، إذ اعتمد أسلوب المقابلات، وتصوير الفيديو وملاحظات المعلم. وقد كشفت الدراسة أن توظيف الحاسوب والإنترنت في التعليم أسهم بشكل فعال في تطوير مكونات إبداعية مختلفة عند الطلبة وهي الحساسية للمشكلات، والطلاقة، والمرونة والأصالة.

وقد أظهرت دراسة بيندوك ورفاقه (Benedek, Fink & Neubauer, 2006) نتيجة مغايرة، حيث قاموا بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي حاسوبي قائم على التفكير التباعدي في تنمية الطلاقة والأصالة في التفكير. وقد قام الباحثون بتطوير برنامجين تدريبيين حاسوبيين أحدهما قائم على الإبداع اللفظي والآخر قائم على الإبداع الوظيفي. تم اختيار مجموعتين إحدهما تجريبية والأخرى ضابطة إذ تكونت كل منهما من ١١ طالباً. وقد توصلت الدراسة إلى أن العمل على الحاسوب يسهم في تنمية الطلاقة، بينما لا يوجد له أثر في تنمية الأصالة.

وكشفت الدراسة التي أجراها مايكل (Michael, 2000) عن نتائج مخالفة لما وصل إليه غيره من الباحثين، فقد هدفت الدراسة إلى المقارنة بين أثر أنشطة المحاكاة المنفذة من خلال الحاسوب والأنشطة اليدوية على المهارات الإبداعية عند الطلبة، وقد قام الباحث باختيار

٥٨ طالباً وطالبة (٣٧ طالباً و ٢١ طالبة) من إحدى المدارس المتوسطة في شمال ولاية فرجينيا في الولايات المتحدة. وقد تم بشكل عشوائي تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين عملت إحداهما على بناء أشكال باستخدام مكعبات ليغو بالحاسوب، وعملت المجموعة الثانية على بناء أشكال باستخدام مكعبات ليغو حقيقية وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في مهارات التفكير الإبداعي. ومن أكثر المواد الدراسية التي تتسق ومفهوم الإبداع هي مادة العلوم لشمولها الأنشطة التعليمية التي تتصف بالتحدي والغموض وعدم الألفة والتنوع وإثارة الشك، والممارسة الواضحة لمظاهر حب الاستطلاع وقدرات التخيل، وممارسة عمليات عقلية متقدمة (رواشدة، ٢٠٠٣). وبناء برمجية تعليمية محوسبة عملية تتطلب عدداً من مهارات التفكير التي هي محور التركيز في العلوم مثل مهارة البحث والاستقصاء وحل المشكلات، بالإضافة إلى فرض الفروض والتجريب والاختيار من بين البدائل، وكل هذه الأمور تشجع على تنمية التفكير الإبداعي.

مشكلة الدراسة

تركز جزء كبير من الاهتمام البحثي في موضوع الحاسوب التعليمي على تقديم برامج حاسوبية جاهزة للمتعلمين في مختلف الموضوعات ودراسة أثرها في تعلمهم. وتكاد نتائج هذه البحوث تجمع على أن استخدام الحاسوب في التعليم يعود بنتائج إيجابية على المتعلم. ورغم هذه النتائج، فإن استخدام الحاسوب لا يختلف كثيراً عن استخدام الوسائل التقليدية، فلا يزال المتعلم متلقياً سلبياً للمعرفة في كثير من الجوانب، وهذا مدعاة للبحث في طرق جديدة مبتكرة لتوظيف الحاسوب في التعليم. ومن بين الطرق الجديدة هي مشاركة الطلبة أنفسهم في بناء برمجيات محوسبة بدلاً من تقديم برمجيات جاهزة. وقد يكون لهذه الطريقة أثر إيجابي على المتعلم من باب أنه يكون منتجاً للمعرفة وليس مستهلكاً لها وهذا ما تؤكد عليه نظرية التعلم البنائية. وعملية إنتاج البرمجيات التعليمية وإطلاق العنان للمتعلم ليعرض المعرفة كيفما يشاء تحول المتعلم من متلق سلبى للمعرفة إلى مشارك إيجابي ومتفاعل نشط مع الخبرة التعليمية. وخبرة التعلم النشط يمكن أن تسهم في تنمية مهارات عقلية مختلفة أبرزها مهارات التفكير الإبداعي. ومن أهم الموضوعات الدراسية التي يمكن أن ينمى فيها هذا الجانب هو العلوم، وذلك بسبب القصور والضعف الذي تعانيه طرائق تدريس العلوم التقليدية التي يستخدمها المعلمون (رواشدة والقضاة، ٢٠٠٣). ويشير الأدب السابق، إلى تشجيع علماء التربية معلمي العلوم على استخدام طرائق وإستراتيجيات تسهم في تنمية مهارات التفكير

لدى الطلبة التي تعد أحد الأهداف الرئيسة لتدريس العلوم (Wilson, 1999).

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية محوسبة متعددة الوسائط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف السادس الأساسي.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل هناك فروق بين متوسطات مجموعات الدراسة الثلاث في اختبار التفكير الإبداعي الكلي وفي كل مكون من مكونات التفكير الإبداعي الثلاثة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) تعزى لاختلاف طريقة التعامل مع المحتوى العلمي (المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية، أو استخدام برمجية جاهزة، أو الطريقة الاعتيادية)؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الجانب الذي تناوله، حيث إنها تمثل محاولة للكشف عن الدور الذي تحدثه مشاركة الطلبة في إنتاج برمجيات تعليمية حول موضوعات في العلوم على مهارات التفكير الإبداعي، إذ يندر أن تناولت أية دراسة عربية جانب المشاركة، وكان تركيز معظم الدراسات على أثر البرمجية الجاهزة في تنمية القدرات المختلفة عند المتعلمين.

وتتلور الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة بما تقدمه من طريقة جديدة في مجال توظيف الحاسوب في التعليم، إذ تتيح مجالاً أكبر لتوظيف مبادئ التعلم الحديثة التي تؤكد على أن يكون المتعلم نشطاً في الموقف الصفّي ويؤدي دوراً أكبر في عملية تعلمه.

محددات الدراسة

أجريت هذه الدراسة ضمن المحددات الآتية:

- الطالبات الإناث ولم تشمل الطلاب ذكور.
- قياس مكونات التفكير الإبداعي الثلاث: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، في اختبار التفكير الإبداعي.

مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة بعض المصطلحات التي يمكن توضيحها كما يأتي:

المشاركة في إنتاج البرمجيات: الدور الذي يؤديه الطالب في حوسبة أحد دروس مادة العلوم.

التفكير الإبداعي: قدرة المتعلم على إنتاج شيء جديد أو الوصول إلى حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجهه، وتعرف القدرة على التفكير الإبداعي إجرائياً بأنها العلامة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار التفكير الإبداعي الذي أعده الباحث لهذا الغرض، ويركز على ثلاثة من المكونات الأساسية للإبداع وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة كونه يناسب طبيعة مشكلتها، فقد تم إعداد أدوات الدراسة وتحكيمها حسب الأصول، للتأكد من صدقها وثباتها، ومن مدى مناسبتها لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

عينة الدراسة

تم اختيار إحدى المدارس الخاصة في مدينة عمان بشكل قصدي للمشاركة في الدراسة وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨ وذلك لعدة اعتبارات منها توافر مختبرات حاسوب في المدرسة، وتعاون إدارة المدرسة والمعلمين مع الباحث، والخبرة الجيدة للطلّابات في التعامل مع الحاسوب، كما أفادت المعلمات في المدرسة، ويؤكد ذلك أن الطّالّبات بدأن بدراسة مادة الحاسوب منذ الصف الأول الأساسي. وقد كانت وحدة الاختيار في هذه الدراسة هي الشعبة الدراسية حيث تم اختيار الشعب الثلاث للصف السادس الأساسي للبنات الموجودة في المدرسة بشكل قصدي، شكلت كل شعبة مجموعة من مجموعات الدراسة، وتكونت هذه المجموعات من (٧٣) طالبة، حيث ضمت المجموعة الأولى (٢٤) طالبة، والمجموعة الثانية العدد نفسه (٢٤)، والمجموعة الثالثة (٢٥) طالبة، وتم توزيعها على المعالجات الثلاث بشكل عشوائي.

أداة الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداة رئيسة وهي اختبار التفكير الإبداعي. يدور الاختبار حول محتوى مصادر الطاقة من الكتاب الدراسي لمادة العلوم المقررة للصف السادس الأساسي

في الأردن خلال العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨. ويهدف الاختبار إلى قياس قدرة المتعلم على التفكير الإبداعي، من خلال قياس مكونات التفكير الإبداعي الثلاث وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة. وقد تم بناء هذا الاختبار اعتماداً على مقياس تورانس الذي أعده عام (١٩٦٢) وقام بترجمته كل من السرور (٢٠٠٢) وجروان (٢٠٠٢)، بالإضافة إلى الاطلاع على مقياس التفكير الإبداعي السابقة في العلوم (صوافطه، ٢٠٠٥؛ الشعيلي والغافري، ٢٠٠٦؛ عمر، ٢٠٠١؛ رواشدة والقضاة، ٢٠٠٣). وقد تم إعداد أسئلة الاختبار بحيث توزعت على المكونات الثلاثة للإبداع وهي الطلاقة، والمرونة، والأصالة. وقد ركز قياس كل مكون من المكونات الثلاثة على ما يأتي:

الطلاقة: تم قياس مكون الطلاقة من خلال ثلاث فقرات، في الفقرة الأولى يعطى الطالب مجموعة من المفاهيم المرتبطة بموضوع الطاقة ويطلب منه أن يكتب أكبر عدد ممكن من الأمثلة والأشياء الموجودة في البيئة والتي تعبر عن كل مفهوم من هذه المفاهيم. وفي الفقرة الثانية يعطى الطالب ثلاثة مصادر للطاقة مثل الشمس والرياح والماء ويطلب منه أن يكتب أكبر عدد ممكن من الاستخدامات لكل مصدر من هذه المصادر. وقد ركزت الفقرة الثالثة على أن يكتب الطالب أكبر عدد ممكن من الطرق للتقليل من استخدام النفط.

المرونة: تم قياس هذا المكون من خلال فقرتين، إذ يطلب من الطالب في الفقرة الأولى أن يقدم أكبر عدد ممكن من الأفكار لتطوير الآلات التي تعمل على الطاقة مثل السيارات والأدوات المنزلية بحيث تصبح أقل استهلاكاً للطاقة. وفي الفقرة الثانية يطلب من الطالب أن يقترح أكبر عدد من الطرق غير الشائعة لتوليد الطاقة الكهربائية.

الأصالة: تم قياس هذه المكون من خلال فقرتين، إذ يطلب من الطالب في الفقرة الأولى أن يتخيل أن البترول قد نفذ من العالم، وماذا يتوقع أن يحدث عندئذ، ويطلب إلى الطالب أن يكتب أكبر عدد ممكن من الأفكار والتخمينات التي تترتب على هذا الحدث كما يتخيلها. وفي الفقرة الثانية يطلب إلى الطالب أن يتخيل أن هناك خيوطاً أو حبالاً تتدلى من السحب لتصل إلى سطح الأرض، ثم يطلب إليه أن يكتب أكبر عدد ممكن من الأفكار والتخمينات التي تترتب على هذا الحدث كما يتخيلها.

صدق الاختبار

تم عرض الاختبار على سبعة محكمين، اثنين منهم متخصصين في علم النفس المعرفي وآخرين متخصصين في أساليب تدريس العلوم، وثلاثة معلمين من ذوي الخبرة الطويلة في

تدريس العلوم للصف السادس، وطلب منهم تحكيم الاختبار من حيث مناسبة نشاطاته لأهداف الدراسة، ومناسبتها لقياس المكونات الإبداعية لدى الطلبة (الطلاقة، المرونة، والأصالة)، ووضوح محتوى فقرات الاختبار، كما طلب من المحكمين اقتراح أي تعديلات يرونها مناسبة، وقد أجريت جميع التعديلات التي اقترحها المحكمون وظهر الاختبار بصورته النهائية.

وقام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تم اختيارها من إحدى شعب طالبات الصف السادس الأساسي في المدرسة النموذجية التابعة للجامعة اليرموك في مدينة إربد، إذ تكونت هذه الشعبة من (٢١) طالبة. وقد أخضعت البيانات للتحليل الإحصائي، ودرس صدق الاتساق الداخلي بإيجاد قيم معامل ارتباط كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الإبداعي مع الاختبار ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person)، والجدول رقم (١) يوضح معامل الارتباط لكل فقرة من فقرات اختبار التفكير الإبداعي مع الاختبار ككل ومستوى الدلالة.

الجدول رقم (١)
معاملات ارتباط فقرات اختبار التفكير الإبداعي مع الاختبار ككل

المكون الإبداعي	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالاختبار	مستوى الدلالة
الطلاقة	١	*٠,٩٠	٠,٠٠٠
	٢	*٠,٨١	٠,٠٠٠
	٣	*٠,٨٩	٠,٠٠٠
المرونة	٤	*٠,٨٢	٠,٠٠٠
	٥	*٠,٧٩	٠,٠٠٠
	٦	*٠,٨٣	٠,٠٠٠
الأصالة	٧	*٠,٧٩	٠,٠٠٠

* معامل ارتباط الفقرة دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٧٩) و(٠,٩٠) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$)، مما يعني أن كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الإبداعي تقيس المكون التي وضعت لقياسه.

وقد تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقته جميع طالبات العينة الاستطلاعية في الإجابة عن فقرات الاختبار، وقد وجد الباحث أن الزمن اللازم لإجراء هذا الاختبار يبلغ في متوسطه (٥٥) دقيقة.

ثبات الاختبار

من أجل حساب معامل الثبات لاختبار التفكير الإبداعي ككل ولكل مكون من مكوناته الثلاثة، تم الاعتماد على علامات طلبة العينة الاستطلاعية في اختبار التفكير الإبداعي، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ووجد أن معامل الثبات لمكون الطلاقة هو (٠,٨٠)، ولمكون المرونة (٠,٧٦)، المكون الأصالة (٠,٨٥)، ولمجموع الفقرات (٠,٨٦)، وهذه القيم مناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات التنفيذ

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة، وثباتها، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، اتبعت الإجراءات الآتية:

١. توزيع أفراد الدراسة على المعالجات بشكل عشوائي.
٢. تطبيق اختبار التفكير الإبداعي قبل البدء بالمعالجة للتحقق من تكافؤ المجموعات الثلاث، واستخرجت الإحصاءات الوصفية لأدائهم على الاختبار القبلي، وبين الجدول رقم (٢) هذه الإحصاءات.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات
أفراد الدراسة في اختبار التكافؤ (القبلي)

مجموعات الدراسة			العدد
المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	
٢٤	٢٥	٢٤	
٣٥,٠٦	٣٧,٩١	٣٦,٥٥	المتوسط الحسابي
٥,٢٧	٦,٤٢	٦,٨٢	الانحراف المعياري

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات المجموعات الثلاث في اختبار التفكير الإبداعي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلبة في اختبار التكافؤ (القبلي)، والجدول رقم (٣) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد الدراسة في اختبار التكافؤ (القبلي). يلاحظ من الجدول رقم (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة الثلاث، وهذا يعني أن المجموعات الثلاث متكافئة في الأداء على اختبار مهارات التفكير الإبداعي المستخدم في هذه الدراسة.

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد الدراسة في اختبار التكافؤ (القبلي)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	مستوى الدلالة	قيمة ف
بين المجموعات	٢	٢٣٣,٤٢	١١٦,٧١	١,٦٠	٠,١٦
داخل المجموعات	٧١	٥١٦٤,٧٩	٧٢,٧٤		
المجموع الكلي	٧٣	٢٣٩٨,٢١			

١. البدء بتطبيق الدراسة وذلك على النحو الآتي:
أولاً: المجموعة التجريبية الأولى: قامت هذه المجموعة بالمشاركة في إنتاج برمجية تعليمية للدرس وفق الخطوات الآتية:
 ١. تم تقسيم أفراد الدراسة وبشكل عشوائي إلى ست مجموعات بحيث تكونت كل مجموعة من أربع طالبات.
 ٢. قام الباحث بتقديم عرض للمجموعة التجريبية حول أسس تصميم البرمجيات التعليمية المحوسبة ومعايير التصميم الجيدة معتمداً في ذلك على الأدب السابق حول الموضوع.
 ٣. عرض الباحث للطالبات نماذج لبرمجيات تعليمية جاهزة في العلوم.
 ٤. طلبت معلمة العلوم من الطالبات بناء برمجية تعليمية للدرس الذي تم دراسته، وقد تم حجز أحد مختبرات الحاسوب في المدرسة ليقوم الطالبات بتصميم البرمجيات.
 ٥. لتحفيز الطالبات على العمل بنشاط في برمجياتهن، تم إبلاغهن من قبل معلمة الحاسوب والعلوم بأنه سيتم اعتماد درجات لتضاف إلى علاماتهم النهائية في مادتي الحاسوب والعلوم.
 ٦. مرحلة إعداد المادة التعليمية المحوسبة (المشاركة الفعلية للطالبات)، وقد تمت هذه العملية وفق المراحل الآتية:
- قدم الباحث للطالبات دليلاً يساعدهن في عملية البرمجة يتضمن ما يأتي:
 - قائمة بالأهداف التعليمية للدرس.
 - قائمة بالأفكار الرئيسة في الدرس تتضمن حقائق، ومفاهيم وتعميمات.
 - قائمة تتضمن معايير تصميم البرمجيات التعليمية تم اشتقاقها من عدد من المراجع ذات الاختصاص (شبول، ٢٠٠٢؛ العجلوني، والمجالي، والعبادي، ٢٠٠٦).
 - قيام الطالبات بعملهن في إعداد البرمجية وفق ما يأتي:
 - استخدام البرامج التي لديها القدرة على التعامل معها وهي بشكل أساس برنامج العروض التقديمية (PowerPoint) وبرنامج ماكرو ميديا فلاش (Flash Macromedia).

- التركيز على العناصر الرئيسة للدرس، وهي، الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم.
- استخدمت كل مجموعة من الطالبات ما تراه مناسباً من طرق مختلفة في عرض المحتوى.
- تم تزويد كل مجموعة بجهاز ميكرفون وسماعات وأية متطلبات أخرى كان هناك حاجة إليها خلال التجربة.
- وجهت كل مجموعة إلى تزويد برنامجها بما تراه مناسباً من عناصر الوسائط المتعددة من النصوص والألوان والصور والمؤثرات الحركية والصوتية.
- أعطيت لكل مجموعة فرصة استخدام الإنترنت للحصول على معلومات إضافية والحصول على الصور والأصوات لتعزيز المعلومات المتوفرة.
- تخزين المادة على وسائط التخزين.
- قام الباحث بالتعاون مع معلمة العلوم ومشرفة الحاسوب بمتابعة عمل الطالبات في كل مجموعة وتقديم أية مساعدة يحتجنها، وللتأكد من تركيزهن على أهداف المادة الدراسية.
- عند الانتهاء، قامت كل مجموعة بعرض برمجيتها على بقية الطالبات في الصف.
- ١. استمرت التجربة لمدة ثلاثة أسابيع إذ درست المجموعة الدرس بالطريقة الاعتيادية بواقع ثلاث حصص دراسية في الأسبوع بالإضافة إلى تخصيص حصتين لعمل الطالبات على إنتاج برمجية تعليمية للدرس. علماً بأن عدد حصص العلوم أسبوعياً خمس حصص.
- ٢. خصص للطالبات المشاركات في تصميم البرمجية، بالإضافة إلى حصتي العلوم المخصصة لهذا الغرض، وقت في حصص النشاط وحصص الحاسوب كما أعطين المجال للعمل على برامجهن في أوقات فراغهن.
- ٣. ساعد الباحث في الخطوات السابقة طابعتان من الطالبات المتحقيات ببرنامج المجستير في تقنيات التعليم في كلية التربية في جامعة اليرموك.
- ثانياً: المجموعة التي درست المحتوى بمساعدة برمجية تعليمية جاهزة للدرس أعدها الباحث للمساعدة في فهم محتوى الدرس.
- ثالثاً: درست المجموعة الضابطة المحتوى بالطريقة الاعتيادية، ولم تقدم لها أية معالجة.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: يشكل مستوى مشاركة الطالبات في إنتاج برمجية تعليمية في العلوم المتغير المستقل في هذه الدراسة، ولهذا المتغير ثلاثة مستويات هي:

- دراسة المحتوى والمشاركة الفعلية في إنتاج برمجية تعليمية حوله.
 - دراسة المحتوى والاستعانة ببرمجية تعليمية محوسبة لتوضيح ما جاء في الدرس.
 - دراسة المحتوى بالطريقة الاعتيادية في الغرفة الصفية دون استخدام أية معالجة.
- المتغير التابع: تشكل المتغيرات التابعة في هذه الدراسة متوسط الدرجات لطلبة كل مجموعة من المجموعات الثلاث في اختبار التفكير الإبداعي بمكوناته الثلاثة: الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

الأساليب الإحصائية

استعان الباحث في إجراء الدراسة واستخراج النتائج بالأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والتكرارات، والانحرافات المعيارية.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب صدق الاختبار.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاختبار.
- اختبار شافيه للمقارنة البعدية لمعرفة دلالة الفرق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

بعد الانتهاء من تطبيق المعالجات تم إجراء اختبار بعدي لقياس مكونات التفكير الإبداعي، وهو نفسه الاختبار القبلي. وتم تحليل نتائج الاختبار، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة في الاختبار. والجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة في كل مجموعة من المجموعات الثلاث في اختبار التفكير الإبداعي البعدي ككل وفي كل مكون من مكوناته الثلاثة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي ككل وفي مكوناته الثلاثة

مكونات التفكير الإبداعي								مجموعات الدراسة
الطلاقة		المرونة		الأصالة		المجموع الكلي		
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٤٢,٠٤	٥,٣٥	١٤,٦٢	١,٩٢	١٢,١٦	٢,٠٣	٦٨,٨٣	٦,٦٣	الأولى (المشاركة في بناء برمجية)

تابع الجدول رقم (٤)

مكونات التفكير الإبداعي								مجموعات الدراسة
الطلاقة		المرونة		الأصالة		المجموع الكلي		
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
٣٨,٥٢	٦,٢١٩	١١,٨٤	٢,٨٠	٩,٠٨	١,٨٩	٥٩,٤٤	٨,٨٥	الثانية (دراسة برمجية جاهزة)
٢٩,٧٥	٤,٢٤	٧,٥٤	١,٤١	٦,٥٠	١,٩٥	٤٣,٧٩	٦,٢٠	الثالثة (الاعتيادية)
٣٦,٧٩	٧,٣٨	١١,٣٤	٣,٦٠	٩,٢٤	٣,٠١	٥٧,٣٨	١٢,٦١	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في اختبار التفكير الإبداعي البعدي. ومن أجل الكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات الطالبات في الاختبار، وذلك بسبب تكافؤ مجموعات الدراسة الثلاث الذي تم التأكد منه. والجدول رقم (٥) يظهر نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الأحادي لعلامات طلبة عينة الدراسة في
اختبار التفكير الإبداعي البعدي

المكون	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلاقة	بين المجموعات	١٩٢٦,٢٢	٢	٩٦٣,١١٠	٣٣,٦٨٠	*,...
	داخل المجموعات	٢٠٠١,٧٠	٧٠	٢٨,٥٩٦		
	المجموع	٣٩٢٧,٩٢	٧٢			
المرونة	بين المجموعات	٦١١,٥٠	٢	٣٠٥,٧٤٨	٦٦,٦٨٦	*,...
	داخل المجموعات	٣٢٠,٩٤	٧٠	٤,٥٨٥		
	المجموع	٩٣٢,٤٤	٧٢			
الأصالة	بين المجموعات	٣٨٦,٣٩	٢	١٩٣,١٩٤	٥٠,٢٤١	*,...
	داخل المجموعات	٢٦٩,١٧	٧٠	٣,٨٤٥		
	المجموع	٦٥٥,٥٦	٧٢			
الكلي	بين المجموعات	٧٦٨٥,٨١	٢	٣٨٤٢,٩٠٤	٧١,٢١٣	*,...
	داخل لمجموعات	٣٧٧٧,٤٥	٧٠	٥٣,٩٦٤		
	المجموع	١١٤٦٣,٢٦	٧٢			

* قيمة ف دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزا لنوع المعالجة، بين متوسطات علامات مجموعات الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي البعدي ككل وفي مكونات التفكير الإبداعي الثلاثة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة). ومن أجل توضيح مسار

الفروق، تم استخدام اختبار شافيه (Test Sheffe) للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة هذه الفروق. والجدول رقم (٦) يبين نتائج هذه المقارنات.

الجدول رقم (٦)

مقارنات شافيه لأثر المشاركة في إنتاج برمجية محوسبة في اختبار التفكير الإبداعي

المكون	المجموعة	المجموعة	الأولى	الثانية	الثالثة
الطلاقة	المجموعة	المتوسط	٤٢,٠٤	٣٨,٥٢	٢٩,٧٥
	الأولى	٤٢,٠٤			
	الثانية	٣٨,٥٢			
	الثالثة	٢٩,٧٥	* ١٢,٢٩	* ٨,٧٧	
المرونة	المجموعة	المتوسط	١٤,٦٢	١١,٨٤	٧,٥٤
	الأولى	١٤,٦٢			
	الثانية	١١,٨٤	* ٢,٧٨		
	الثالثة	٧,٥٤	* ٧,٠٨	* ٤,٣٠	
الأصالة	المجموعة	المتوسط	١٢,١٥	٩,٠٨	٦,٥٠
	الأولى	١٢,١٥			
	الثانية	٩,٠٨	* ٣,٠٩		
	الثالثة	٦,٥٠	* ٥,٦٧	* ٢,٥٨	
المجموع	المجموعة	المتوسط	٦٨,٨٣	٥٩,٤٤	٤٣,٧٩
	الأولى	٦٨,٨٣			
	الثانية	٥٩,٤٤	* ٩,٣٩		
	الثالثة	٤٣,٧٩	* ٢٥,٠٤	* ١٥,٦٤	

* قيمة ف دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)

يتضح من نتائج المقارنات البعدية المبينة في الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين مجموعات الدراسة الثلاث في متوسطات الأداء على اختبار التفكير الإبداعي الكلي وعلى كل مكون من مكوناته الثلاثة. وكانت هذه الفروق لصالح طلبة المجموعة التجريبية الأولى مقارنة بطلبة المجموعتين التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة باستثناء مكون الطلاقة حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات في هذا المكون بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية. ويلاحظ أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0,05$) بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في متوسطات الأداء على اختبار التفكير الإبداعي الكلي وعلى كل مكون من مكوناته الثلاثة ولصالح طلبة المجموعة الثانية. وهذا يعني أن توظيف الحاسوب في الموقف التعليمي

يسهم في تنمية التفكير الإبداعي. ويزيد التفكير الإبداعي عندما يشارك الطلبة أنفسهم في توظيف الحاسوب لبناء الخبرة التعليمية.

وهذه النتائج تشير إلى أنه بغض النظر عن الكيفية التي يستخدم بها الحاسوب في الموقف التعليمي سواء في قيام المتعلمين باستخدامه لإنتاج دروس تعليمية أو الاستعانة به في التعلم كوسيلة تعليمية فإنه يسهم في تنمية الإبداع لديهم. وهذا يعود إلى الإمكانيات الكبيرة التي يتمتع بها الحاسوب، فهو يزود المتعلمين بكل الوسائل الضرورية لتنمية التفكير الإبداعي، فبمساعدة الحاسوب يمكن عرض المادة بطريقة جذابة مائة للطلبة عن طريق توظيف عناصر الوسائط المتعددة من نصوص وصور وأصوات ولقطات فيديو وحركات. وهذه العناصر كلها تسهم في تقريب المفاهيم إلى ذهن المتعلم وإيجاد تعلم ذي معنى يدفعه إلى التأمل والتفكير بعمق في المادة المعروضة وتجاوز التفكير السطحي. ويضاف إلى ذلك أن الحاسوب هو مصدر للتعلم يسهم في توسيع آفاق المتعلم الثقافية، ويتيح له المجال للبحث والاكتشاف (الصباطي، ٢٠٠٤).

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التي شاركت في بناء البرمجية التعليمية في مهارات التفكير الإبداعي على بقية المجموعات إلى عدة عوامل، أحد هذه العوامل هو إعطاء الحرية للطلبات في هذه المجموعة للعمل بالطريقة التي رأيها مناسبة بعيداً عن القيود التي تفرض من المعلم وبعيداً عن الشدة والصرامة. وإعطاء الحرية في استخدام الحاسوب في التعلم، يعد عاملاً أساسياً يسهم في تنمية التفكير الإبداعي كما يشير إلى ذلك ويلر ورفاقه (Wheeler, Waite, & Bromfield, 2002) إذ يعمل الطلبة على استخدام الحاسوب بطرق جديدة بل إنهم يتعلمون بشكل ذاتي كيف ينجزون المهام معتمدين على التجريب والاكتشاف. ويؤكد كريستينسن (Christensen, 2005) أن مثل هذا الجو يساعد المتعلم على التخيل والقدرة على الاستدعاء للأفكار والإبداعات النادرة والمتعددة. وأتاحت المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية للطلبات فرصة الاطلاع على مصادر جديدة ومختلفة للمعرفة من خلال الإنترنت وهذا ساعد على تفتيح أذهانهم على أفكار جديدة، مما أدى إلى نمو الإبداع لديهم. وساعدت المشاركة بشكل جماعي في بناء البرمجية على تبادل وجهات النظر بين أفراد المجموعة الواحدة، وجعل كل طالبة تهتم بشكل أكبر بوجهات نظر الآخرين وتضعها في اعتبارها. وهذا يعد منسجماً مع نتائج دراسة تساو (Tsao, 2008) التي وجدت أن الأطفال الذين شجعوا على إنجاز مهمة تتطلب التفكير الإبداعي بشكل جماعي قد حققوا تفوقاً في الإنتاج الإبداعي أكثر من يتنافسون في جو الصفوف العادية وبشكل تقليدي.

وتعد مشاركة الطالبات في بناء برمجية ترسيخاً لمبدأ مهم من مبادئ التربية الحديثة، التي

تنظر إلى المتعلم على أنه محور العملية التعليمية، ودور المعلم هو دور المرشد والمشرّف والموجه، ولربما زاد هذا شعور الطالبات بالاعتماد على النفس والمراقبة الذاتية وتقدير الذات، كما أن هذا وفر للطالبات الفرصة ليصبحن متعلّمتات نشطات وزاد من تفاعلهن مع الخبرة التعليمية مما ساعدهن على بناء معرفتهن بأنفسهن عن طريق التجريب والاكتشاف.

وفي أثناء قيام المتعلم ببناء برمجية تعليمية فإن عمله يتطلب استخدام مهارات عقلية عليا مثل تقييم النفس وتصور المواقف والأحداث، وتخيل البدائل المتاحة، واختيار الحلول الممكنة من بينها. واستخدام المتعلم لهذه المهارات يقوده لمرحلة التفكير الإبداعي حيث يفكر بطريقة إبداعية خارجة عن المألوف (Hopson, Simms & Knezek, 2002). وقد لاحظ الباحث خلال متابعته لعمل الطالبات على البرمجيات عدداً من الأنشطة التي مارسنها، والتي كانت مؤشراً على التفكير الإبداعي، إذ لوحظ مثلاً أن الطالبات يقمن بعمل عدة تصميم لإحدى الصفحات ثم يحاولن أن يخترن التصميم الأفضل من بينها. وقد يقمن بتصميم حركة جديدة غير مألوفة مثل حركة جريان الماء وكيفية توليد الطاقة منه، ويقمن بتجريب أكبر عدد من المؤثرات لتوضيح فكرة. وكثيراً ما تداولت أسئلة بين الطالبات مثل «ماذا لو أنني...؟ دعينا نجرب هذه الفكرة... ماذا يمكن أن يحصل لو أن...؟ لنفترض أن... دعينا نعمل شيء مختلف عن البقية... دعينا نضع أكبر عدد ممكن من الصور ثم نختار الأنسب من بينها».

والملاحظة السابقة تتفق مع ما أشار إليه بنديك ورفاقه (Benedek, Fink & Neubauer, 2006) إذ أشاروا إلى أن العمل على إنتاج برمجية يتيح مجالاً واسعاً للتخيل وإجراء المقارنات بين البدائل المختلفة وتفحص العلاقات بينها وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين عناصرها المتعددة. وهناك مهارات في التعامل مع الوسائط المتعددة مثل القدرة على تسجيل الأصوات والإصغاء إليها، وتحريرها وتحميل الصور والرسوم، وتعديلها بطرق مختلفة بما يتوافق مع المحتوى. وكل ما سبق يسهم بدرجة فاعلة في تنمية التفكير الإبداعية بمكوناته المختلفة.

الاستنتاج والتوصيات

ركزت هذه الدراسة على قضية مهمة وهي إشراك الطلاب في استخدام الحاسوب لإنتاج خبرة تعليمية بدلاً من الحصول على خبرة جاهزة وقد تبين من نتائج الدراسة تفوق الطالبات اللواتي درسن مادة في العلوم وقمن ببناء برمجية حول المادة التي تعلمنها، على مجموعة الطالبات درسن المادة بالطريقة الاعتيادية في الإبداع ككل وفي مكوناته الثلاثة (الطلاقة والأصالة والمرونة). وبينت النتائج تفوق المجموعة التي شاركت في بناء برمجية تعليمية على

مجموعة الطالبات اللواتي استعنَّ برمجية جاهزة للمساعدة في تعلم المادة في الإبداع ككل وفي مكوني الأصالة والمرونة، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في مكون الطلاقة. ورغم أن هذا النوع من الأنشطة يصعب إجراؤه في كل الحصص الصفية اليومية كونه يأخذ وقتاً طويلاً ويتطلب توافر إمكانيات تقنية كبيرة في المدارس، إلا إن الدراسة الحالية تبين أنه يمكن استخدام هذا الأسلوب كأحد الأنشطة المساعدة في تنمية القدرات العقلية المختلفة عند الطلبة. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بما يأتي:

- إعطاء دور أكبر للطلبة في عملية التعلم من خلال إتاحة الفرصة لهم للمشاركة في إنتاج الوسائل التعليمية.

- إجراء دراسات تبحث في أثر المشاركة في إنتاج برمجية تعليمية على متغيرات أخرى.

- تصميم برمجيات تعليمية تركز على تنمية التفكير الإبداعي، وتعمل على إشراك أكبر عدد ممكن من الحواس عند المتعلم.

- تضمين المناهج التعليمية أنشطة تتطلب المشاركة الفعلية للتعلم في تصميم وسائل تعليمية مختلفة.

- إجراء دراسات مماثلة بحيث تشمل الذكور والإناث وتغطي موضوعات غير العلوم.

المراجع

جروان، فتحي (٢٠٠٢). الإبداع: مفهومه، ومعايره، ومكوناته، ونظرياته، وخصائصه، ومراحله، وقياسه، وتدريبه. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

رواشدة، إبراهيم (٢٠٠٣). الإبداع في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي العلوم في منطقة إربد التعليمية. أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٩(٢)، ١٤٨٩-١٥٠٩.

رواشدة، إبراهيم والقضاة، باسل (٢٠٠٣). أثر طريقة التعليم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. دراسات العلوم التربوية، ٣٠(٢)، ٣٦٨-٣٥٥.

السرور، ناديا (٢٠٠٢). مقدمة في الإبداع. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

شبول، نبال (٢٠٠٢). معايير عناصر التصميم الفني لإنتاج البرمجيات التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، الأردن: جامعة اليرموك.

الشعيلي، علي والغفري، علي (٢٠٠٦). أثر التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي على التفكير الإبداعي لدى طلبة الثاني الثانوي العلمي بسلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢(١)، ٢٣-٣٣.

الصباطي، إبراهيم (٢٠٠٤). أثر خبرة استخدام الحاسوب في تنمية بعض مكونات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في بعض المدارس السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ٥(٣)، ١٥٠-١٧٧.

صوافطة، وليد (٢٠٠٥). أثر التدريس بطريقتي حل المشكلات و الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات العلمية لدى الطلبة، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

العجلوني، خالد والمجالي، محمد والعبادي، حامد (٢٠٠٦). تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

عمر، نوال (٢٠٠١). فعالية إستراتيجية تدريسية مقترحة لمعالجة المعلومات لتنمية التفكير الابتكاري في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية، جمهورية مصر العربية.

Bednar, A., Cunningham, D., Duffy, T. Perry, J. (1992). Theory into practice: How do we link? In T.M. Duffy and Jones (Eds.), **Constructivism and the technology of instruction: A conversation**. (pp 17-34). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Benedek, M; Fink, A. & Neubauer, A. (2006). Enhancement of ideational fluency by means of computer-based training **Creativity Research Journal**, 18(3), 317-328

Bull, G. (2009). Tutor, tool, tutee: A vision revisited. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 9(2), 89-94. Retrieved March 25, 2010, from <http://www.citejournal.org/articles/v9i2editorial1.pdf>.

Christensen, P. (2005). Using technology to teach creativity. In C. Crawford et al. (Eds.), **Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference**, (pp. 309-311). Chesapeake, VA: AACE.

Hopson, M., Simms, R. & Knezek, G.(2002).Using a technology-enriched environment to improve higher-order thinking skills. **Journal of Research on Technology in Education**, 34(2), 109 – 119.

International Society for Technology in Education (2007). **National educational technology standards for students** (2nd ed.). ISTE, international society for technology in education, Washington, D.C.

Jang, S. (2008). Exploration of secondary students creativity by integrating web-based technology into an innovative science curriculum. **Computers & Education**, 52, 247 – 255.

- Kingsley, K. & Boone, R. (2008). Effects of multimedia software on achievement of middle school students in an American history class. **Journal of Research on Technology in Education**, 41(2), 203-221.
- Michael, K. (2000). **Comparison of students' product creativity using a computer simulation activity versus a hands-on activity in technology education**. Unpublished Doctoral Dissertation, The Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Neo, K. (2003). Using multimedia in a constructivist learning environment in the Malaysian classroom. **Australian Journal of Educational Technology**, 19(3), 293-310. Retrieved December 28, 2008, from <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/neo.html>.
- Neo, M. & Neo, T. (2009). Engaging students in multimedia-mediated Constructivist learning—Students' perceptions. **Educational Technology & Society**, 12(2), 254–266.
- Shoshani, Y & Hazi, R. (2007). The use of the internet environment for enhancing creativity. **Educational Media International**, 44(1), 17-32.
- Tabasco, D. (2007). **Investigation of the relationships among teachers immediacy and creativity, and students perceived cognitive learning**. Unpublished Doctoral Dissertation, USA Drexel University.
- Tsao, Y. (2008). Using guided play to enhance children's conversation, creativity and competence in literacy. **Education**, 128(3), 515 – 520.
- Wheeler, S; Waite, S. & Bromfield, C. (2002). Promoting creative thinking through the use of ICT. **Journal of Computer Assisted Learning**, 18, 367–378.
- Wilson, J. (1999). Using words about thinking: content analysis of chemistry teachers' classroom talk. **International of Science Education**. 21(10), 1067–1084.
- Zahorik, J. (1995). Constructivist teaching. **Phi Delta Kappa Educational Foundation**, 3(64), 11-22.

تطور الكفاية الوالدية عبر الأجيال كما يدركها طلبة الجامعة في آبائهم والآباء في أنفسهم

أ. د. محمد إلياس العزاوي

قسم علم النفس

كلية التربية-جامعة السلطان قابوس

د. عائشة حسين طوالبه

قسم علم النفس التربوي

كلية العلوم التربوية-الجامعة الهاشمية

تطور الكفاية الوالدية عبر الأجيال كما يدركها طلبة الجامعة في آبائهم والآباء في أنفسهم

د. عائشة حسين طوالة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

أ. د. محمد إلياس العزاوي
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاية الوالدية وأبعادها: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، وتطورها عبر ثلاثة أجيال بالصورة التي يدرك بها الأبناء من طلبة الجامعة أنها متوافرة في آبائهم، والآباء في أنفسهم، وفي آبائهم أجداد الطلبة. اختيرت عينة بلغ عدد أفرادها (٣٣٠) من طلبة الجامعة الهاشمية بطريقة عشوائية على أساس الشعبة من بين الشعب التي تدرس متطلبات الجامعة الإجبارية. وآباء هؤلاء الطلبة البالغ عددهم (٣٣٠) في الفصل الثاني، عام (٢٠٠٩). وأعدت أداة لقياس الكفاية الوالدية احتوت على (٣٠) فقرة، توزعت على أبعاد الكفاية: المعرفية والوجدانية والسلوكية بالتساوي واستخرج لها الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي بين مجالات الأداة بعضها مع بعض، ومع الدرجة الكلية. واستخرج الثبات بطريقة إعادة تطبيق الأداة وبلغ معاملته (٠,٨٤). واستخدم تحليل التباين الأحادي واختبار (ت). وأشارت النتائج إلى أن الكفاية الوالدية تدرك على أنها عالية المستوى، وأن طلبة الجامعة وهم يمثلون الأبناء يدركون كفاية آبائهم الوالدية بمستوى أعلى مما يدركه آباؤهم عن مستوى كفاية آبائهم أي الأجداد بالنسبة لطلبة الجامعة، ويشير هذا إلى تحسن في الكفاية الوالدية عبر الأجيال. كما ظهر أن آباء الطلبة يدركون كفايتهم الوالدية بدرجة أعلى مما يدركها أبناؤهم الطلبة فيهم. والأمر كذلك بالنسبة لأبعاد الكفاية الوالدية المعرفية والوجدانية والسلوكية. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الكفاية الوالدية كانت أعلى في البعدين المعرفي والسلوكي من البعد الوجداني.

الكلمات المفتاحية: الكفاية الوالدية، تطور الكفاية الوالدية.

Development of Parental Efficacy across Generations as Perceived by Sons in Their Fathers and Fathers in Themselves

Prof. Mohammed E. Al-Azzawi

College of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Aesheh H. Tawalbeh

Faculty of Educational Science
Hashemite University

Abstract

The study investigated level and development of the parental efficacy and it's: cognitive, affective, and behavioral dimensions, across three generations: as perceived by undergraduate students, their fathers about themselves and their fathers (students' grandfathers). A sample of 330 undergraduate students was chosen with their fathers. A tool was developed to assess the parental efficacy; it contained 30 items, 10 for each of the cognitive, affective, and behavioral dimensions. Face and internal consistency validity, retest coefficient reliability (0.84), one-way ANOVA, and t-test were used. Results indicated that the level of perceived parental efficacy was high. Students perceived their fathers' efficacy higher than their fathers do about their fathers. This result means that parental efficacy is positively developed across generations. Students' fathers, also, perceived their parental efficacy higher their sons' belief. This result was also the same for cognitive, affective, and behavioral dimensions. Results also indicated that the parental efficacy was higher in the cognitive and behavioral dimensions than the affective one.

Key words: parental efficacy, development of parental efficacy.

تطور الكفاية الوالدية عبر الأجيال كما يدركها طلبة الجامعة في آبائهم والآباء في أنفسهم

د. عائشة حسين طوالة
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية- الجامعة الهاشمية

أ. د. محمد إلياس العزاوي
قسم علم النفس
كلية التربية- جامعة السلطان قابوس

المقدمة

كانت الأسرة ولا تزال، أفضل مؤسسة توصل إليها الإنسان لإدامة الجنس البشري واستمراره، واحتضان الأطفال المولودين حديثاً ورعايتهم. وتشير نتائج الدراسات العالمية التي أجريت على الأطفال الذين وضعوا في مؤسسات رعاية، رسمية، أو خيرية، لأسباب مختلفة، كاليتيم أو الفقر أو انتزاع الطفل من أسرته في حالات الإساءة إليه فيها، إلى إن الأسرة على الأغلب، حتى في حالة وجود بعض الضعف فيها، أفضل من مؤسسات الرعاية، وإن كانت جيدة (Woolfolk, 2005).

كما تؤكد مختلف نظريات النمو النفسية والتربوية على أهمية السنوات المبكرة في حياة الطفل من حيث تكوين شخصيته وسلامته في الجوانب العقلية والانفعالية (Smith, Cowie, 2004). ويقضي الطفل في العادة هذه السنوات في كنف أسرته، فإن كانت أسرة سوية، نشأ سويةً.

ويلاحظ بأن المربين وعلماء النفس والاجتماع وغيرهم من المهتمين بنمو الإنسان في الغرب قلقون على مصير الأسرة في مجتمعاتهم، بعد الإفراط في الحرية الفردية والتساهل في العلاقات الجنسية وما نجم عنه من اتجاه نحو أنماط أسرية تختلف عن النمط المألوف، وهي أنماط تتميز بضعف الروابط بين الزوجين والالتزام تجاه بعضهم بعضاً، بحيث يمكن أن يغادر احدهم الآخر في الوقت الذي يشاء ويقرر، دون أن يترتب عليه أي التزام يجعله يفكر بعواقب ذلك الفعل. ويكون الضحية الأطفال في كل الأحوال، ثم الأم أو الزوجة، التي غالباً ما تتحمل هي وحدها رعايتهم فيما أصبح يسمى «أسرة الأم الواحدة»، هذه الأم التي تكون، في العادة، لا تزال في عمر المراهقة، والتي تضطر إلى ترك إكمال دراستها والعمل بأجر زهيد لإعالة أطفالها وهي لا تمتلك من متطلبات الأمومة الجسمية والنفسية والمعرفية ما يمكنها من رعاية أطفالها، فتجد نفسها مغلوطة على أمرها، ثم لا تلبث أن تذهب بهم إلى دار للإيواء لترتكبهم فيها (Woolfolk, 2005). وتشير إحدى الدراسات في أستراليا

إلى أن ظاهرة العيش سوية دون عقد زواج كانت بنسبة ٦٥٪ في عينة «الأسر» التي بحثت (Carmichael & Wittaker, 2007). وفي دراسة أجريت على (٣٦٨) من الشباب الذين يعيشون بالتبني في أسر، وأقرانهم الذين يعيشون في أسرهم مع والديهم البيولوجيين، ظهر أن المجموعة الأولى في الأسر المتبنية لا تكون لديهم العلاقات الحميمة القوية مع أفراد الأسرة التي يعيشون بينها، ودرجاتهم أقل من أقرانهم على مقياس العلاقات الآمنة، إضافة إلى أنهم يحملون مفاهيم واتجاهات سلبية نحو الآخرين عموماً (Palmitz, Feeney & Peterson, 2009).

ومن المفارقة، أن نجد أن أهم مؤسسة في المجتمع، لا يتم تقويم كفاية أعضائها الراغبين في تكوينها لاختبار مدى توافر المتطلبات اللازمة لتكوينها، في حين نجد أن أية وظيفة أو عمل يتقدم إليه إنسان ما لإشغاله، يخضع لاختبارات عقلية وأخرى في الشخصية، وفي الكفايات والمهارات العملية اللازمة، وأن يثبت النجاح فيها وفق معايير محددة للجودة، يجب أن يبلغها. ولتحقيق ذلك، فإن عليه أن يعد نفسه لسنوات طويلة من التخصص في الدراسة والحصول على شهادة تثبت نجاحه بمعدل عالٍ، ودورات إضافية، وخبرات، وشهادات توصية من مصادر موثوق بها.

ولا شك في أن هذا الأمر يعود إلى مفهوم شاع على مدى التاريخ البشري، في كل المجتمعات، ومضمونه أن الإنسان، بالفطرة والوراثة الاجتماعية والملاحظة غير المقصودة يتعلم كيف يكون أباً وأماً يرعى الناشئين من البشر. أي أنه يمثل أمراً بديهياً، لا يثير أي تساؤل. ولم يعد هذا الواقع يتناسب مع الظروف الحالية التي تعيشها البشرية في القرن الحادي والعشرين وازدياد متطلبات الحياة وتعقيدها.

وبناء على ذلك، فإن تكوين الأسرة، بحاجة إلى إعادة نظر من قبل المجتمع، والأفراد من كلا الجنسين. وألا يقتصر الأمر على الفحص الطبي المتعلق بالسلامة الصحية من بعض الأمراض فقط. وإنما يمر الفرد باختبارات ومقاربات تبين له مدى استعداده ليكون أباً أو أمّاً، زوجاً أو زوجة، قادراً على تحمل مسؤولية إنشاء أسرة. وفي حالة وجود نقص في المتطلبات والكفايات اللازمة، يعد برنامج استداركي خاص لتدريبه وتأهيله وتكوين تلك الكفايات لديه. ثم تزويده بشهادة تثبت حيازته إيّاها وصلاحيته لرعاية الأسرة والأطفال.

ويتوافر في الغرب مؤسسات للإرشاد ما قبل الزواج، وقد وضعت نظريات عديدة وتطبيقاتها لإعداد الراغبين في الزواج للحياة الأسرية، من باب الإرشاد الوقائي (Corey, 2005). ولكن مثل هذا الأمر لا يزال محصوراً في الراغبين في الحصول عليه، ولم يصبح شرطاً يستوجب طالب الزواج أو طالبته، تقديم ما يثبت أنهم تدربوا في مثل هذه المؤسسات

الإرشادية للحصول على رخصة الزواج، كما هو الحال في الحصول على رخصة قيادة السيارة أو غيرها.

لقد اهتم الإنسان بالأسرة منذ أن خلقه الله، وأدرك أهميتها في إعداد الجيل الجديد، وقد أكدت الأديان على أهمية الأسرة والخصائص الواجب توافرها في الزوجين أو الأبوين. واستمر الحال على ما هو عليه منذ القدم، نظراً لبساطة الحياة. ولكن الأمر قد اختلف الآن، مع التطورات العلمية والتقنية والتغيرات المتسارعة، وازدياد متطلبات الحياة وما ينجم عنها من متطلبات نفسية لم يعهدها الإنسان من قبل.

ويمكن إرجاع بدايات دراسة الكفاية الوالدية إلى البحوث المبكرة عن التنشئة الاجتماعية التي أجريت في العقد الثالث والرابع في بداية القرن العشرين، متأثرة بنظرية التحليل النفسي التي تشير إلى أن محددات النمو بيولوجية الأصل لكنها تصطدم برغبات الوالدين ومتطلبات المجتمع، أما أصحاب المدرسة السلوكية المهتمين بتعليم الطفل، فقد ركزوا على أنواع التعزيز الذي يستخدمه الوالدان في تنشئة الطفل. وبناء على ذلك برز الاهتمام بمعرفة أثر هذه الممارسات الوالدية في سلوك الأبناء (Darling & Steinberg, 1993). وقد صنفت أساليب التنشئة الوالدية في حينها في أصناف هي: السلطوية والديمقراطية والتسيبية. متأثرة في ذلك بدراسات كرت ليفن عن أنواع القيادة. وتتفق الدراسات على أن التنشئة الديمقراطية هي الأفضل. والتي يكون فيها الأبوان حازمين، ويفسحان المجال للأبناء في التفكير واتخاذ القرارات في ظل توجيه متفهم (Schaffer, 2004). ولم يرد في تلك الدراسات والنظريات التي تستند إليها، ما يشير إلى الكفاية الوالدية، وإنما كانت تحدد الخصائص لكل نمط، وما يؤدي إليه من أنماط الشخصية والسلوك لدى الأبناء. كما درست الكفاية الوالدية بشكل ضمني في موضوع التعلق بأنواعه، التجنبي والقلق والأمين في الطفولة المبكرة (Weiten & Lloyd, 2003) ودرست الكفاية الوالدية عندما يحل محلها نقيضها وهي الإساءة إلى الأبناء، كما في دراسة كرستيانسن، (Christianson & Susan, 1995) التي أظهرت أن الإساءة ترتبط بتدني مستوى المعرفة المتعلقة بالوالدية لدى الأبوين. ودراسات أخرى تناولت الآثار النفسية السلبية على الأبناء المساء إليهم، مثل التوافق النفسي وتدني مفهوم الذات لتصحيحها كما في دراسة أحمد (٢٠٠٤) ودراسة جون وسيشيتي (Joan & Ciechetti, 1998) التي أشارت إلى أن الإساءة والإهمال يؤثران سلباً في تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية لدى الأطفال المساء إليهم.

وبعد أن كتب باندورا عن كفاية الذات الأكاديمية، والعوامل المحددة لها من اعتقادات الفرد حول نجاحه في المهمات، وما حققه من نجاحات وفشل في السابق، والقيمة المتوقعة

من الفعل. وعرف كفاية الذات بأنها اعتقادات الفرد حول مدى قدراته لإنجاز مهمات معينة بنجاح، (Bandura, 1997) نجد أن مصطلح الكفاية قد بدأ يدخل إلى العديد من جوانب حياة الإنسان، ومنها الكفاية الوالدية.

ويذكر سميث وكوي وبلید (Smith, Cowie & Blade, 2004) ستة عشر دراسة تم فيها وضع برامج لتدريب الوالدين على مهارات وكفايات تحسن من رعايتهم لأطفالهم. ودراسة هود وآيبرج (Hood & Eyberg, 2003) التي وضع فيها برنامجاً لتدريب الأبوين على كيفية التفاعل مع أبنائهم من خلال تغيير الأنماط الوالدية السلبية، وتحسين العلاقات، وزيادة في المهارات الوالدية وخفض التوتر.

أما دراسة ويبستر -ستراتون (Webster- Stratton, 2003) فقد أعد فيها برنامج لتحسين الكفاية الوالدية وكفاية أطفالهم الاجتماعية، ولخفض العنف في البيت. ووضعت ناب (Knapp, 2003) برنامجاً للمهارات الوالدية يتضمن التمكن من بعض المظاهر منها التحكم بالغضب والعدوان، وحل الصراع ومعالجة النقص في التعلق الحميمي والتدريب على السلوك المسئول ومهارات التواصل. ووضع فاينبرج وكان (Feinberg & Kan, 2008) برنامجاً نفسياً-تربوياً وطبقه على (١٦٩) أسرة ممثلة في الزوج والزوجة لخفض الاكتئاب، والعنف الأسري، وتحسين العلاقات الأسرية، وتنمية الكفاية الوالدية، وتنظيم الأطفال ذاتياً، وتقليل الحساسية. وتابع الباحثان أثر البرنامج بعد سنة من تطبيقه، وظهر من خلال ملاحظة التفاعل الأسري الحقيقي، أن تأثير البرنامج الإيجابي كان مستمراً.

أما الصنف الآخر من الدراسات، فقد تناولت علاقة الأساليب الوالدية ببعض المتغيرات النفسية لدى الأبناء، وفي المناخ الأسري عموماً، ومنها دراسة أونولا وأوناتسو وبولكينين (Aunola, Onatsu, Pulkinen, 1999) التي توصلت من دراستها (٢٣٥) أمماً، إلى أن أسلوب الوالدية المسئول يرتبط باحترام الذات والاتجاه نحو الإتيان وانخفاض الضغوط الحياتية داخل الأسرة. كما أظهرت دراسة كولمان وكراكر (Coleman & Karraker, 2000) من خلال دراسة (١٤٥) أمماً، أن الكفاية الوالدية الأعلى ترتبط إيجاباً بالاجتماعية والاتزان الانفعالي لدى الأطفال.

كما أجرى كرشنا كومار وبوهلر (Krishnakumar & Buehler, 2000) دراسة حللاً فيها (١٣٨) حجم أثر في (٣٩) دراسة عن الوالدية، أظهرت أن حجم الأثر معتدل، وأن السلوكات التي تتأثر بنوع الوالدية الفعالة هي تدني الخلافات الأسرية والضبط غير القسري. وتوصلت دراسة أجراها كل من ماكدا وتايلر وكيم (Machida, Taylor & Kim, 2002) على (٣٠٦) أمٍّ في أميركا، إلى أن معتقدات الأم عن كفايتها في الأمومة ترتبط بالمزاج المتزن

لأطفالها، وبمساعدهتهم في واجباتهم الدراسية البيتية. وأظهرت دراسة لوهوس وفيرهاوس وبول (Lohaus, Vierhaus & Ball, 2009) أن الأسلوب الوالدي المسؤول له علاقة بالسلوك الصحي للأبناء في الصفوف الثانية إلى السابعة، على عينة من (٧٩٨) طالباً وطالبة، وأن الآباء أكثر تأثيراً من الأمهات. أجرت رورك وموريس (Rork & Morris, 2009) دراسة على (٣١) عائلة، لاستقصاء أثر العوامل الوالدية المتمثلة بالتنشئة الاجتماعية، والضبط والدفء في القلق العام والاجتماعي لدى الأطفال. واستخدما أسلوب الملاحظة. وأظهرت النتائج أن حماية الوالدين الزائدة للأطفال والضبط السلبي يرتبطان بكل من القلق العام والاجتماعي لديهم.

مشكلة الدراسة

إن تحليل الدراسات السابقة يظهر أنها تناولت مفهوم الكفاية الوالدية في حالة غياب تلك الكفاية وحلول الإساءة الوالدية محلها، ثم ظهرت الدراسات التي اهتمت بإعداد برامج للتدريب على تكوين المهارات المطلوبة للكفاية الوالدية. كما ظهر معها دراسات اهتمت بعلاقة الأساليب الوالدية ببعض الخصائص والسلوكيات. والفجوة التي يمكن تحديدها في الأدبيات والدراسات السابقة تتمثل في عدم دراسة الكفاية الوالدية عبر ثلاثة أجيال، ومن ثم عدم معرفة اتجاه التغير في الكفاية الوالدية عبر الأجيال، وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تبرز من خلال سعيها ملء جزء من هذه الثغرة في البحوث، وفتح المجال لدراسات أخرى قادمة.

أسئلة الدراسة

١. كيف يدرك طلبة الجامعة الكفاية الوالدية لآبائهم بصورة كلية، وكفايتهم في أبعادها: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية؟
٢. كيف يدرك الآباء كفايتهم الوالدية بصورة كلية وكفايتهم في أبعادها: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية؟
٣. كيف يدرك الآباء الكفاية الوالدية لآبائهم بصورة كلية وكفايتهم في أبعادها: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية؟

فرضيات الدراسة

١. لا توجد فروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على استبانة الكفاية الوالدية كما يدركها جيل الأبناء، ومتوسطات عينة الدراسة على استبانة

- الكفاية الوالدية كما يدرکها الآباء: عن أنفسهم وعن والديهم.
٢. لا توجد فروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية الآتية على استبانة الكفاية الوالدية الكلية:
- أ. الأبناء مقارنون بآبائهم.
- ب. الأبناء مقارنون بأجدادهم (آباء آبائهم).
- ج. الآباء مقارنون بآبائهم.
٣. لا توجد فروق عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العينة الفرعية للأبناء على استبانة الكفاية الوالدية في جوانبها: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، وللآباء.

مصطلحات الدراسة

الكفاية الوالدية: المهارات المطلوب توافرها في الأب لرعاية الجوانب المعرفية، والوجدانية النفسية، والسلوكية، وتنميتها لدى أبنائهم (عدس، ٢٠٠٥؛ Darling; Schaffer, 2004; Woolfolk, 2005; & Steinberg, 1993). وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الأب من إجابة ابنه، أو إجابته عن نفسه، وعن أبيه (الجد) على المقياس المعد لأغراض الدراسة الحالية.

الكفاية الوالدية في البعد المعرفي: يقصد بها المهارات التي يمتلكها الآباء لرعاية الجانب العقلي المعرفي لدى أبنائهم. بما يوفره من فرص وألعاب وكتب ونموذج في سلوكهم معهم يدرّبونهم فيها على مهارات التفكير والتخطيط والتنظيم والانتباه والتحليل والتركيب، وكل ما ينمي المهارات العقلية العليا لديهم (عدس، ٢٠٠٥؛ Eggen & Kouchak, 2007). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المجيب على المقياس الفرعي الخاص بها.

الكفاية الوالدية في البعد الوجداني: يقصد بها المهارات التي يمتلكها الأب لرعاية الجانب الانفعالي النفسي لدى أبنائه، بما يوفره لهم من فرص نمو وتعلم لكيفية التحكم في الانفعالات والاتجاهات وتكوين القيم والدافعية والميول، ومهارات التواصل مع الآخرين، والتوافق مع الذات ومع الآخرين (عدس، ٢٠٠٥؛ Woolfolk, 2005). وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المجيب على المقياس الفرعي الخاص بها.

الكفاية الوالدية في البعد السلوكي: يقصد بها المهارات التي يمتلكها الأب لرعاية الجانب السلوكي الفعلي أو العملي التطبيقي لما تعلموه من المهارات المعرفية والوجدانية في المواقف الحياتية (عدس، ٢٠٠٥؛ Woolfolk, 2005). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المجيب على المقياس الفرعي الخاص بها.

الأجيال: يقصد بها في الدراسة الحالية جيل الأبناء، وهم من طلبة الجامعة، وجيل آبائهم، وجيل أجدادهم من وجهة نظر أبنائهم، وهم آباء طلبة الجامعة.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية مجتمع الطلبة وآبائهم وهم من طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، وبالأداة التي استخدمت لأغراض الدراسة الحالية لتشخيص الكفاية الوالدية المدركة من قبل الأبناء والآباء، وبالإحصاء المستخدم، وفي الفترة الزمنية التي أعدت بها والموافقة للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تألفت العينة في صورتها النهائية من (٣٣٠) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢٠)، وبمتوسط مقداره (٢٠,٥) سنة. عدد الطالبات فيها (١٦٠) والطلاب (١٧٠)، ممن يدرسون مواداً من متطلبات الجامعة الهاشمية الإلزامية، في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩. وقد تم اختيارهم عشوائياً على أساس الشعبة، وبلغ عدد الشعب (٦)، ومجموع طلبتها (٣٧٤) طالباً، وطبقت أداة الكفاية الوالدية عليهم. وبعد انتهائهم من الإجابة، قدمت لهم الأداة المتعلقة بالأب وأبيه (الجد)، لإيصالها لآبائهم، ثم إعادتها خلال (٣) أيام في المعدل. وقد طلب منهم أن تكتب الأسماء لأغراض تتعلق بالدراسة وطبيعتها. وقد استعيدت (٣٣٠) استبانة تتعلق بالأب وإجابته عن أبيه، لذلك استبعدت (٤٤) استبانة من الاستبانات الخاصة بالطلبة وهم الذين لم يعيدوا استبانة الأب. وهذا أمر معروف في مثل هذه الدراسات، إذ يكون فيها مفقود في عدد أفراد العينة، وبلغت نسبة المفقود ١٤,٧٪، وهي نسبة مقبولة.

وإذا أضفنا عدد الآباء الذين استجابوا وهم (٣٣٠)، فإنَّ العينة تصبح (٦٦٠)، ويرتفع العدد إلى (٩٩٠) إذا أدخلنا (الأجداد)، وهم جزء غير مباشر في العينة، تم رصد كفايتهم الأبوية من خلال أبنائهم الذين هم آباء الطلبة. والجدول رقم (١) يوضح عينة الطلبة من حيث جنسهم وتخصصاتهم.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة بحسب جنسهم وتخصصهم

الكلية	طلاب	طالبات	المجموع
الآداب	٧٠	٥٨	١٢٨
الإدارة والاقتصاد	١٥	٢٠	٣٥
العلوم	٥٥	٤٣	٩٨
التمريض	٣٠	٣٩	٦٩
المجموع	١٧٠	١٦٠	٣٣٠

أداة الكفاية الوالدية

تم إعداد أداة لتحديد الكفاية الوالدية، احتوت في صورتها النهائية على (٣٠) فقرة، موزعة بالتساوي على أبعاد أو مجالات الكفاية الوالدية الثلاثة: المعرفية من (١-١٠)، والوجدانية من (١١-٢٠)، والسلوكية من (٢١-٣٠). أي (١٠) فقرات لكل بُعد. وقد اشتقت هذه الفقرات من توصيف باندورا (Bandura, 1997) لكفاية الذات، وما تتضمنه من خصائص يتصف بها الفرد الكفء بصورة عامة، وقد صيغت بطريقة ترتبط بمهام والدين في تنشئة أبنائهم. كما تم الرجوع إلى مراجع في النمو الإنساني، مثل باباليا واولدز وفيلدلمان (Papalia, Olds & Feldman, 2007)، فقد روجعت فيها مطالب النمو التي ينبغي على الأسرة توفيرها للأبناء في الأعمار المختلفة. كما تم الرجوع إلى تصنيف بلوم في المجال المعرفي وبما يتضمنه من مهارات معرفية، وتصنيف جراتول في الجانب الوجداني وتصنيف هارو للمجال النفسي الحركي (عدس، ٢٠٠٥؛ Woolfolk, 2005). ووضع لها ميزان تقدير متدرج من (١ إلى ١٠)، يشير فيه الرقم (١) إلى أن الكفاية الوالدية التي تعبر عنها الفقرة هي في: (أدنى حد)، وأن الرقم (٢) يشير إلى وجودها بدرجة أعلى مما في الرقم (١)، وهكذا إلى الرقم (١٠) الذي يعني أن الكفاية في (أعلى ما يمكن). وبهذا يكون المدى الذي تتراوح فيه العلامة الكلية للكفاية الوالدية بين (١ - ٣٠٠)، أما مدى العلامة في كل بعد من الأبعاد فيتراوح بين (١ - ١٠٠).

ولكي تكون الأداة ملائمة لإجابة الآباء عن الصورة التي يدركون بها كلاً من كفايتهم الوالدية، وكفاية آبائهم، (أي الأجداد بالنسبة للطلبة)، من خلال عملية استرجاع لما مروا به من خبرات مع آبائهم، وهو ما يعرف بالدراسة الاسترجاعية retrospective study. فقد وضع ميزان تقدير أمام الفقرات، كما هو مبين في المثال الآتي:

ميزان التقدير

ت	فقرات الكفاية الوالدية	كفايتي الوالدية										كفاية أبي الوالدية									
		-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
١	تدريب الأبناء على التفكير																				

صدق الأداة

استخرج الصدق الظاهري للأداة، استناداً إلى آراء (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية/ كلية العلوم التربوية في مدى صلاحية الفقرات وتمثيلها للبعد الذي تنتمي إليه. واعتمد معيار اتفاق ٨٠٪ كحد أدنى لقبول الفقرة. وأظهرت نتائج استبانة آراء المحكمين بأنها صالحة، مع إجراء تعديلات محدودة في صياغة بعض الفقرات. وبذلك بقيت الفقرات بالعدد نفسه. واستخرج أيضاً الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين درجات مجالات المقياس الفرعية الثلاثة، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كما يلي:

١. معامل الارتباط بين المجال المعرفي والمجال الوجداني (٠,٨٢٣).
٢. معامل الارتباط بين المجال المعرفي والمجال السلوكي (٠,٨٤٤).
٣. معامل الارتباط بين المجال الوجداني والمجال السلوكي (٠,٨٠٦).
٤. معاملات الارتباط بين كل من المجال: المعرفي والوجداني والسلوكي والدرجة الكلية للمقياس على التوالي: (٠,٨٥٧)، و(٠,٨٣٢)، و(٠,٨٠٨) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥).

ثبات الأداة

أعيد تطبيق الأداة بعد مضي أسبوعين على تطبيقها الأول، على عينة بلغ عدد أفرادها (٤٠) فرداً منهم (٢٠) طالباً و(٢٠) طالبة من طلبة تخصص معلم صف وإرشاد مدرسي في كلية العلوم التربوية، في الجامعة الهاشمية، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات التطبيق الأول والثاني. وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٤). كما استخرج معامل ألفا لكرونباخ، وبلغ للأداة ككل (٠,٨١)، أما للأبعاد الثلاثة: المعرفي، والوجداني، والسلوكي فبلغ: (٠,٨٤)؛ (٠,٨٥)؛ (٠,٨٣) على التوالي. ويستغرق تطبيق الأداة (١٢ - ١٥) دقيقة في الإجابة المباشرة على الأداة.

تطبيق الأداة

طبقت الأداة على أفراد العينة بصورة جمعية، وقد أعطي كل طالب وطالبة أداتين، الأولى يجيب فيها الطالب والطالبة عن الصورة التي يدركان بها كفاية الأب الوالدية، وجمعت من الطلبة حال إجابتهن عنها. أما الثانية، فكانت موجهة للأب يقوم بالإجابة عنها بالصورة التي يدرك كفايته الوالدية مرة، وكفاية أبيه الجد مرة أخرى. وطلب إليهم كتابة الاسم عليها لأغراض البحث، على أن تعاد الأداة خلال (٣) أيام. غير أن إعادتها استغرق أسبوعاً. واستغرقت عملية التطبيق من بدايتها إلى نهايتها معدل نصف ساعة تقريباً، في كل شعبة أو قاعة صفية طبقت فيها الأداة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية، كما استخدم تحليل التباين الأحادي، واختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

عرض نتائج الدراسة

لإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، والجدول رقم (٢) يتضمن ذلك.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية الكلية والفرعية على أداة الكفاية الوالدية كما يدركها الأبناء والأباء

الجيل	المعرفي		الوجداني		السلوكي		الكفاية الكلية	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الابن: (عن أبيه)	٨١,٩٧	١٥,٠٥	٧٨,٨٢	١٩,١٨	٨٦,١٨	١٦,٦٦	٢٤٦,٧٩	٤٦,٤٢
الأب: (عن نفسه)	٨٨,٣٩	١٣,٥٩	٨٧,٨٢	١٠,٤٨	٩٠,٣٣	١١,٧٢	٢٦٦,٥٥	٢٤,٥٧
الجد: (من ابنه)	٦٩,٨٢	٢٣,٨٢	٧٥,٦٧	٢١,١٩	٨٣,٢١	٤٩,٦٧	٢٢٨,٧٠	٤٩,٦٧

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول

نص هذا السؤال على: كيف يدرك طلبة الجامعة الكفاية الوالدية لآبائهم بصورة كلية، وكفايتهم في أبعادها: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية؟
أظهرت النتائج، كما هو مبين في الجدول رقم (٢)، أن متوسط الكفاية الوالدية الكلية

كما يدركها طلبة الجامعة عن آبائهم يبلغ ٢٤٦,٩٧. أما إدراكهم للكفاية في كل من البعد: المعرفي، والوجداني، والسلوكي، فقد بلغت متوسطاتها على التوالي: (٨١,٩٧)، (٧٨,٨٢)، (٨١,١٨). ويشير متوسط الأبناء طلبة الجامعة إلى ارتفاع في إدراكهم لكفاية آبائهم الكلية البالغ (٢٤٦,٩٧)، وهو يقترب من أعلى درجة يمكن أن يقدمها المجيب من الناحية النظرية، والبالغة (٣٠٠)، ويتعد عن المتوسط الفرضي البالغ (١٦٥). كما يلاحظ أيضاً، أنّ متوسطات الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية مرتفعة تقترب من الحد الأعلى للدرجة البالغ (١٠٠)، وتبتعد عن المتوسط الفرضي البالغ (٥٥). ويلاحظ بان البعد المعرفي يقترب من السلوكي، ويختلفان عن الوجداني الذي يقل عنهما قليلاً.

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني

نص هذا السؤال على: كيف يدرك الآباء كفايتهم الوالدية بصورة كلية وكفايتهم في أبعادها: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية؟ أظهرت النتائج، كما هو مبين في الجدول رقم (٢)، أن متوسط الكفاية الوالدية الكلية كما يدركها الآباء عن أنفسهم يبلغ (٢٦٦,٥٥). أما إدراكهم لكفايتهم في كل من البعد: المعرفي والوجداني والسلوكي، فقد بلغت متوسطاتها على التوالي: (٨٨,٣٩)، (٨٧,٨٢)، (٩٠,٣٣). ويلاحظ من متوسطات تقدير الآباء لكفاياتهم الوالدية، ارتفاعها فيها، وبدرجة تفوق المتوسط الفرضي بكثير، وتقترب من الدرجة النهائية القصوى، في كل من الدرجة الكلية والدرجات الفرعية للأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية، وبشكل يفوق تقدير أبنائهم لكفايتهم، وأن أعلى تقييم عندهم كان في البعد السلوكي، يليه المعرفي.

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث

نص هذا السؤال على: كيف يدرك الآباء الكفاية الوالدية لآبائهم بصورة كلية وكفايتهم في أبعادها: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية؟ أظهرت النتائج، كما هو مبين في الجدول رقم (٢)، أن متوسط الكفاية الوالدية الكلية التي يدرك الأب أنها كانت متوافرة لدى أبيه يبلغ (٢٢٨,٧٠). أما إدراكهم لكفاية آبائهم في كل من البعد: المعرفي والوجداني والسلوكي، فقد بلغت متوسطاتها على التوالي: (٦٩,٨٢)، (٧٥,٦٧)، (٨٣,٢١). ويلاحظ من متوسطات تقدير الآباء للكفاية الوالدية لآبائهم (وهم الأجداد)، في كل من الدرجة الكلية ودرجات الأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية، أنها مرتفعة تتجاوز المتوسط الفرضي، إلا أنها تأتي أقل بشكل ملحوظ من تقييمهم لكفايتهم

الوالدية، وأقل من تقدير آبائهم طلبة الجامعة لكفاية آبائهم. وأن أعلى تقييم لآباء الآباء كان في البعد السلوكي، يليه الوجداني.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

١- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

نصت هذه الفرضية على: لا توجد فروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على استبانة الكفاية الوالدية كما يدركها جيل الآباء، ومتوسطات عينة الدراسة على استبانة الكفاية الوالدية كما يدركها الآباء: عن أنفسهم وعن والديهم. أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق عند مستوى دلالة إحصائية أقل من (٠,٠٥) بين إدراكات الآباء لكفاية آبائهم الوالدية والآباء لكفايتهم أنفسهم وكفاية آبائهم في كل من الكفاية الكلية، والكفاية في الأبعاد الثلاثة: المعرفي، والوجداني، والسلوكي، إذ بلغت قيمة (ف) على التوالي: (٦٧,٨٧)، و(٩٠,٠٦)، و(٤٢,٤٨)، و(١٦,٣٤)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة. كما في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

تحليل التباين الأحادي لبيانات الكفاية الوالدية الكلية وفي أبعادها: المعرفي والوجداني والسلوكي

البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
المعرفي	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩٨٧	٢٩٣٦٩,٣٩ ٣٢٦,١٠	٩٠,٠٦	٠,٠٠١
الوجداني	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩٨٧	١٣١٢٢,٥٣ ٣٠٨,٨٩	٤٢,٤٨	٠,٠٠١
السلوكي	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩٨٧	٤٢٢٢,١٢ ٢٥٨,٤٨	١٦,٣٤	٠,٠٠١
المجموع	بين المجموعات داخل المجموعات	٢ ٩٨٧	١١٨٢٢,٥٩ ١٧٤١,٨٩	٦٧,٨٧	٠,٠٠١

٢- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

نصت هذه الفرضية على: لا توجد فروق عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الفرعية الآتية على استبانة الكفاية الوالدية الكلية:

أ. الأبناء مقارنون بآبائهم.

ب. الأبناء مقارنون بأجدادهم (آباء آبائهم).

ج. الآباء مقارنون بآبائهم.

أ- **الأبناء مقارنون بآبائهم:** أظهرت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) في جميع ما يتعلق بمتوسطات درجات الكفاية الوالدية لدى مقارنتها بين إدراك الأبناء لها عند آبائهم، وإدراك آبائهم الفعلي لما يمتلكونه منها، إذ بلغت قيم الإحصائي (ت) بالنسبة للكفاية الوالدية الكلية، وأبعادها: المعرفي والوجداني والسلوكي على التوالي: (-٦,٧١، و-٥,٧٦، و-٧,٤٨، و-٣,٧٠). الواردة في الجدول (٢). وبذلك ترفض الفرضية الصفرية. وبالرجوع إلى المتوسطات لكل من إدراك الأبناء طلبة الجامعة لكفاية آبائهم الوالدية، والمتوسطات لإدراك الآباء لكفايتهم الوالدية كما يعتقدون أنهم يمتلكونها في الجدول رقم (٢)، نجد أن متوسطات الآباء هي الأعلى، وهذا يشير إلى أن هذه الفروق هي لصالح الآباء وأنهم يختلفون مع أبنائهم حول كفايتهم، إذ يرون أنهم أفضل فيها من الصورة التي يدرك بها الأبناء أنها متوافرة فيهم. كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
قيم (ت) ومستوى دلالاتها في مقارنة إدراكات الطلبة الأبناء
لكفاية آبائهم بإدراكات الآباء لكفاياتهم

بعد الكفاية الوالدية	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (ثنائي القطب)	متوسط الفروق
المعرفي	-٥,٧٦	٦٥٨	٠,٠٠١	-٦,٤٢
الوجداني	-٧,٤٨	٦٥٨	٠,٠٠١	-٩,٠٠
السلوكي	-٣,٧٠	٦٥٨	٠,٠٠١	-٤,١٥
الكلية	-٦,٧١	٦٥٨	٠,٠٠١	-١٩,٥٨

ب- **الأبناء مقارنون بالأجداد (كما يدركها آبائهم):** أظهرت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات الكفاية الوالدية بصورتها الكلية وأبعادها الثلاثة المعرفي والوجداني والسلوكي لدى مقارنة الأبناء طلبة الجامعة في إدراكاتهم بإدراكات آبائهم لكفاية آبائهم (الأجداد) في كفاياتهم الوالدية، إذ بلغت قيم (ت): (١٢,٤١، ١٢,٣١، ٩,٣٤، ٥,٨٠ على التوالي). وبذلك ترفض الفرضية الصفرية. وبالرجوع إلى المتوسطات كما تظهر في الجدول رقم (٢)، نجد أن متوسط الأبناء من طلبة الجامعة كان أعلى من متوسط آبائهم في تقديرهم لكفاية آبائهم. وهذا يعني أن طلبة الجامعة يقيمون الكفاية الوالدية لدى آبائهم بدرجة أعلى من تقييم آبائهم لكفاية آبائهم (أي أجداد الطلبة). والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

الجدول رقم (٥)
قيم (ت) ومستوى دلالاتها في مقارنة إدراكات الطلبة الأبناء لكفاية آبائهم
بإدراكات الآباء لكفاية آبائهم (الأجداد)

بعد الكفاية الوالدية	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (ثنائي الذنب)	متوسط الفروق
المعرفي	٧,٨٤	٦٥٨	٠,٠٠١	١٢,١٥
الوجداني	٢,٠٠	٦٥٨	٠,٠٠٤	٢,٨٠
السلوكي	٢,١٤	٦٥٨	٠,٠٠٣	٢,٩٧
الكلي	٤,٨٨	٦٥٨	٠,٠٠١	١٨,٢٧

ج- الآباء مقارنة بآبائهم (الأجداد) (من وجهة نظرهم): أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات الصورة الكلية للكفاية الوالدية وبين متوسطات أبعادها الثلاثة: المعرفي والوجداني والسلوكي، وكما تظهر في الجدول (٢)، فقد بلغت قيم (ت) على التوالي: (١٢,٤١)، (١٢,٣١)، (٩,٤٠)، (٥,٨٠). ولصالح إدراكات الآباء عن كفايتهم الوالدية مقابل إدراكهم لكفاية آبائهم (أجداد أبنائهم الطلبة). والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦)
قيم (ت) ومستوى دلالاتها في مقارنة إدراكات الآباء لكفايتهم الوالدية
بإدراكاتهم لكفاية آبائهم (أجداد الطلبة)

بعد الكفاية الوالدية	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (ثنائي الذنب)	متوسط الفروق
المعرفي	١٢,٣١	٦٥٨	٠,٠٠١	١٨,٥٨
الوجداني	٩,٤٠	٦٥٨	٠,٠٠١	١٢,١٥
السلوكي	٥,٨٠	٦٥٨	٠,٠٠١	٧,١٢
الكلي	١٢,٤١	٦٥٨	٠,٠٠١	٣٧,٨٥

٣- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

نصت هذه الفرضية على: لا توجد فروق بين متوسطات درجات العينة الفرعية للأبناء على استبانة الكفاية الوالدية في جوانبها: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية، وللآباء.

أ- الأبناء: أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة وجود فروق عند مستوى أقل من (٠,٠٥) لدى مقارنة متوسطات الأبعاد الثلاثة بعضها ببعض، ولصالح المتوسطات الأكبر، وترتب كالاتي بناء على تلك المقارنات: السلوكي ومتوسطه (٨٦,١٨)، والمعرفي ومتوسطه (٨١,٩٧)، والوجداني ومتوسطه (٧٨,٨٢). كما في الجدول رقم (٧). وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

الجدول رقم (٧)
قيم (ت) للعينات المترابطة لاختبار الفروق بين متوسطات الأبعاد: المعرفي والوجداني والسلوكي للكفاية الوالدية مقارنة بشكل ثنائي كما يدركها الأبناء طلبة الجامعة لدى آبائهم

مقارنة أبعاد الكفاية الوالدية ثنائياً	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (ثنائي الذنب)	متوسط الفروق
المعرفي	٩٨,٩٧	٣٢٩	٠,٠٠١	٨١,٩٧
الوجداني	٧٤,٦٥	٣٢٩	٠,٠٠١	٧٨,٨٢
المعرفي السلوكي	٩٨,٩٧	٣٢٩	٠,٠٠١	٨١,٩٧
الوجداني السلوكي	٨٦,١٨	٣٢٩	٠,٠٠١	٨٦,١٨
المعرفي السلوكي	٧٤,٦٥	٣٢٩	٠,٠٠١	٧٨,٨٢
الوجداني السلوكي	٩٣,٩٩	٣٢٩	٠,٠٠١	٨٦,١٨

ب- الآباء: أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) لدى مقارنة متوسطات الأبعاد الثلاثة بعضها ببعض، ولصالح المتوسطات الأكبر، وترتب كالاتي بناء على تلك المقارنات: السلوكي ومتوسطه (٩٠,٣٣)، والمعرفي ومتوسطه (٨٨,٨٢)، والوجداني ومتوسطه (٨٧,٨٢)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية. كما في الجدول رقم (٨) الآتي:

الجدول رقم (٨)
قيم (ت) للعينات المترابطة لاختبار الفروق بين متوسطات الأبعاد: المعرفي والوجداني والسلوكي للكفاية الوالدية مقارنة بشكل ثنائي كما يدركها الآباء عن أنفسهم

مقارنة أبعاد الكفاية الوالدية ثنائياً	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (ثنائي الذنب)	متوسط الفروق
المعرفي	١١٨,١٢	٣٢٩	٠,٠٠١	٨٨,٣٩
الوجداني	١٥٢,١٩	٣٢٩	٠,٠٠١	٨٧,٨٢
المعرفي السلوكي	١١٨,١٢	٣٢٩	٠,٠٠١	٨٨,٣٩
الوجداني السلوكي	١٤٠,٠٤	٣٢٩	٠,٠٠١	٩٠,٣٣
المعرفي السلوكي	١٥٢,١٩	٣٢٩	٠,٠٠١	٨٧,٨٢
الوجداني السلوكي	١٤٠,٠٤	٣٢٩	٠,٠٠١	٩٠,٣٣

ج- الأجداد (من وجهة نظر آباء الطلبة): أظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) لدى مقارنة متوسطات الأبعاد الثلاثة بعضها ببعض، ولصالح المتوسطات الأكبر، وترتب كالاتي بناء على المقارنات: السلوكي ومتوسطه (٨٣,٢١)، والوجداني ومتوسطه (٧٥,٦٧)، والمعرفي ومتوسطه (٦٩,٨٢)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية. كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

قيم (ت) للعينات المترابطة لاختبار الفروق بين متوسطات الأبعاد: المعرفي والوجداني والسلوكي للكفاية الوالدية كما يدركها الآباء عن آبائهم (الأجداد)

مقارنة أبعاد الكفاية الوالدية فئائياً	ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة (فئائي الذنب)	متوسط الفروق
المعرفي	٥٣,٢٦	٣٢٩	٠,٠٠١	٦٩,٨٢
الوجداني	٦٤,٨٨	٣٢٩	٠,٠٠١	٧٥,٦٧
المعرفي السلوكي	٥٣,٢٦	٣٢٩	٠,٠٠١	٦٩,١٨
الوجداني السلوكي	٧٩,٦٠	٣٢٩	٠,٠٠١	٨٣,٢١
الوجداني السلوكي	٦٤,٨٨	٣٢٩	٠,٠٠١	٧٥,٦٧
السلوكي	٧٩,٦٠	٣٢٩	٠,٠٠١	٨٣,٢١

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

١. كيف يدرك طلبة الجامعة الكفاية الوالدية لأبائهم؟

أظهرت النتائج أن إدراك طلبة الجامعة لكفاية آبائهم الوالدية عال، ويتعد عن المتوسط، ويقترب من النهاية القصوى لأعلى احتمال، ويظهر ذلك في الكفاية الوالدية ككل، وفي مجالاتها المعرفية والوجدانية والسلوكية. وقد يعود الأمر إلى أن مجتمعنا العربي، لا يزال يعطي الوالدين مكانة كبيرة، وأن جيل الشباب المتمثل في طلبة الجامعة لا يزال يحترم الوالدين والآخرين الأكبر سناً، رغم الانطباع الذي يجعل البعض يعتقد أن الشباب ينظر إلى الكبار بأنهم جيل لا يماشي متطلبات العصر. وقد تعود هذه النتيجة إلى آلية دفاعية فحواها: إني إذا كنت نتاج تنشئة والدية كفوءة، فأنا كفء، والعكس صحيح، لذلك لا بد أن تكون كفاية والدي مرتفعة، بحسب مذهب التحليلية النفسية (Sharf, 2010)، ونظريات الغزو التي تشير إلى أننا قد نضخم إيجابياتنا وننقص من سلبياتنا.

٢. كيف يدرك آباء طلبة الجامعة كفايتهم الوالدية؟

أشارت النتائج إلى أن الآباء يدركون كفايتهم بدرجة عالية وبشكل ملحوظ، وأعلى مما يعتقد أبنائهم عنهم، رغم ارتفاع تقييم الأبناء لهم. وقد يعود السبب إلى آلية دفاعية، أو لأخطاء في الغزو إلى الذات، كما سبق ذكره.

٣. كيف يدرك الآباء كفاية آبائهم؟

أشارت النتائج إلى أن تقييم الآباء للكفاية الوالدية لآبائهم (أي الأجداد بالنسبة لطلبة الجامعة) يعد مرتفعاً كذلك، رغم أنه أدنى من تقييم طلبة الجامعة لكفاية والديهم. وقد يعود

السبب إلى البعد الزمني، فوالد الوالد، يكون على الأكثر متوفى، ويقدم هذا الوضع الانطباع بأن الأجداد ينتمون إلى عصر بعيد، لم يكن فيه العلم والاكتشاف على ما هو عليه الآن. ولكن ينبغي أن لا يغيب عنا أن آباء طلبة الجامعة قد قيموا والديهم بدرجة عالية. ولا نجد دراسة في مجال الكفاية الوالدية استخدمت تصميمًا يشبه تصميم الدراسة الحالية، حيث إن معظم الدراسات السابقة كانت تصنف الأساليب الوالدية إلى: المسؤول، والمتسلط، والمتساهل، التي تتعامل مع أساليب التعزيز التي يقدمها الوالدان لأبنائهم.

ثانياً: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

إن نتائج اختبار فرضيات الدراسة، أتت مطابقة لنتائج التساؤلات التي أثيرت في (أولاً)، وهي: أن الآباء قيموا كفايتهم الوالدية بدرجة أعلى من تقييم الأبناء (طلبة الجامعة) لها، كما أن تقييم طلبة الجامعة لكفاية آبائهم، كانت أعلى من تقييم آبائهم لكفاية آبائهم (أجداد طلبة الجامعة).

إن تفسير هذه النتائج يتعلق بالفروق بين متوسطات الأبعاد الثلاثة المعرفية عند كل من: الأبناء، والآباء عن أنفسهم، وآبائهم، فإن النتائج أشارت إلى أن الجانب السلوكي هو الأكثر تأكيداً، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الاهتمام ينصب على الجانب السلوكي، في عملية افتراض أن السلوك له نتائج مباشرة في البيئة، ويتطابق هذا الموقف مع موقف المدرسة السلوكية (Eggen & Kouchak, 2007).

ويليه الجانب المعرفي في الأهمية والتنمية من قبل الوالدين، لأنه بحسب المدرسة المعرفية فإن الإدراك المعرفي إذا حصل، فإنه يتحول إلى سلوك ومشاعر (عدس، ٢٠٠٥).

أما الجانب الوجداني، فقد أتى في النهاية. ويلاحظ أن جانب الانفعالات والقيم والدافعية لا يزال يعد ثانوياً لدى مقارنة الاهتمام به بما هو عليه الحال بالنسبة للجانب المعرفي والسلوكي الذي يؤكد عليه في الحياة، وفي المدارس، رغم أهمية هذا الجانب (Huffman, 2007).

ويلاحظ وجود تشابه في إدراك الكفاية الوالدية لدى الأجداد من قبل أبنائهم (آباء طلبة الجامعة)، حيث أكدوا أن كفاية الأجداد كانت أبرز في الاهتمام بالجانب السلوكي الذي أتى في المرتبة الأولى، يليه الوجداني، لا المعرفي. وقد يعود هذا الفرق إلى أن الزمن الذي عاش فيه أجداد طلبة الجامعة، لم يكن التسارع العلمي فيه قد وصل إلى ما وصل إليه الآن من انفجار قد يؤدي إلى صدمات لدى الفرد والمجتمع (Huffman, 2007).

الاستنتاجات

يستنتج مما تقدم عرضه من نتائج ما يأتي:

١. أن تقدير الأبناء طلبة الجامعة لكفاية آبائهم الوالدية كما يدركونها، وتقدير آبائهم لكفائتهم، وتقدير الآباء لكفاية آبائهم (الأجداد بالنسبة للطلبة)، تقدير عال.
٢. أن تقدير طلبة الجامعة لكفاية آبائهم الوالدية أقل من تقدير آبائهم لكفائتهم.
٣. أن تقدير الآباء لكفاية آبائهم أقل من تقدير أبنائهم لكفائتهم. وهذا يعني أن الجيل الجديد يقيم كفاية آبائهم إيجاباً بدرجة أعلى من تقييم آبائهم لكفاية آبائهم (الأجداد).
٤. أن الكفاية الوالدية المدركة تطورت إلى الأفضل عبر جيلين. ويمكن عزو السبب في ارتفاع تقييمات الكفاية الوالدية بصورة عامة إلى وعي الناس في الوقت الراهن بشكل أفضل من السابق. بمتطلبات الرعاية الوالدية وأهميتها (Schaffer, 2004). أما فيما يتعلق بارتفاع التقديرات بصورة عامة، فإنه يعود إلى أن الإنسان يدرك أنه والجماعة التي ينتمي إليها أفضل من الآخرين (مكلفين وغروس، ٢٠٠٢).
٥. أن الكفاية الوالدية في البعد السلوكي هي الأفضل من وجهة نظر كل من الأبناء عن آبائهم والآباء عن أنفسهم، يليها البعد المعرفي، ويأتي البعد الوجداني في المرتبة الأخيرة. أما تصور الآباء عن آبائهم (الأجداد) فإنهم يتفوقون على أن الكفاية في البعد السلوكي هي الأعلى لديهم، غير أن الوجداني يأتي بعده في التأكيد ويأتي البعد المعرفي في الآخر. وقد يعود الأمر في التشابه في التأكيد على البعد السلوكي إلى أن السلوك نشاط ظاهر يمكن ملاحظته، ومن ثم يستدعي التحكم فيه لضبطه وتوجيهه. أما التأكيد على البعد المعرفي بدرجة أعلى من التأكيد على الوجداني، فقد يعود إلى الاكتشافات العلمية الكبيرة، التي تحصل في الوقت الراهن (Huffman, 2007).
٦. وفي الخلاصة، وبصورة كلية شمولية، واستناداً إلى ما أظهرته النتائج يمكن القول إن الكفاية الوالدية الكلية، وأبعادها قد تطورت عبر الزمن وسارت في الاتجاه نحو الأفضل، من وجهة نظر الأبناء طلبة الجامعة وآبائهم.

التوصيات

١. تقديم برامج إرشادية للطلبة عن متطلبات الوالدية والمهارات والكفايات المطلوب توافرها في آباء وأمهات المستقبل، لكي تتطابق الصورة التي يحملها الطلبة عن توافر الكفاية الوالدية لدى آبائهم بدرجة عالية، واحتمال تصورهم أنهم يمتلكون من المهارات ما يجعلهم آباء وأمهات أكفاء في المستقبل.

٢. التأكيد على أهمية الكفايات الأبوية في تنمية المجالين المعرفي والوجداني، إلى جانب المجال السلوكي، ليكون نمو الأبناء متكاملًا.
٣. إجراء دراسات تعتمد أساليب بحث تقوم على قياس الكفايات الفعلية في مواقف الحياة اليومية في أثناء تفاعل الآباء والأمهات مع أبنائهم.
٤. إجراء دراسات عن الكفاية الوالدية تراعي المتغيرات الآتية:
 - أ. جنس الطلبة والمبحوثين بصورة عامة.
 - ب. جنس الوالدين: الآباء والأمهات.
 - ج. الحالة الاجتماعية الاقتصادية.

المراجع

- أحمد، أحمد عطا (٢٠٠٤). فاعلية برنامج جمعي لتحسين التوافق النفسي ومفهوم الذات لدى الأطفال المساء إليهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- عدس، عبد الرحمن (٢٠٠٥). علم النفس التربوي: نظرة معاصرة (ط ٣). عمان: دار الفكر.
- مكلفين، روبرت، وغروس، ريتشارد (٢٠٠٢). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. (ترجمة ياسمين حداد، موفق الحمداني، فارس حلمي). عمان: دار وائل.
- Aunola, K., Nurmi, J., Onatsu, T., & Pulkinen, L. (1999). The role of parents self-esteem, mastery-orientation and social background in their parenting styles. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40(4), 307-317.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman.
- Carmichael, G. A. & Wittaker, A. (2007). Living together in Australia: Qualitative insights into a complex phenomenon. *Journal of Family Studies*, 13(2), 202-223.
- Christianson, W. & Susan, J. (1995). **Search for risk factor predicting fatal child maltreatment**. Canada: The University of Manitoba.
- Coleman, P. & Karraker, K. (2000). Parenting self - efficacy among mothers of school - age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relation*, 49(1), 13-24.
- Corey, G. (2005). **Theory and practice of psychotherapy**. Belmont: Thomson/ Brooks/ Cole.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.

- Eggen, P. & Kauchak, D. (2007). **Educational psychology: Windows on classrooms**. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Feinberg, M. E. & Kan, M. L. (2008). **Family foundation at child age one year: Effects on observed coparenting, parenting, and child self-regulation**. The prevention Research Center: Pennsylvania State University. <http://www.Prevention.psu.edu/projects/coparenting-pubs.html>, Retrieved 10-5-2009
- Hood, K. K. & Eyberg, S. M. (2003). Outcomes of parent-child interaction therapy: Mothers' report of maintenance three to six years after treatment. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology**, **32**, 419-429.
- Huffman, K. (2007). **Psychology in action**. Danvers: John Wiley & Sons.
- Joan, R., & Ciechetti, D. (1998). **Effect of maltreatment on school age children's socioemotional development**. From: www.questia.com. Retrieved 10-3-2009.
- Krishnakumar, A. & Buehler, C. (2000). Interparental conflict and parenting behaviours: A meta_ analytic review. **Family Relations**, **49**(1), 25- 44.
- Lohaus, A., Vierhaus, M. & Ball, J. (2009). Parenting styles and health styles related behavior. **The Journal of Early Adolescence**, **29**(4), 449-475.
- Machida, S., Taylor, A. & Kim, J. (2002). The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in head start families. **Family Relations**, **51**(2), 176-184.
- Palmitz, J. M., Feeney, J. A. & Peterson, C. A. (2009). Attachment patterns of young adults in stepfamilies and biological families. **Journal of Family Studies**, **15**(1), 67-81.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. D. (2007). **Human development** (10th ed.), NewYork: McGraw-Hill.
- Rork, K. & Morris, T. (2009). Influence of parenting factors an childhood social anxiety: Direct observation of parental warmth and control. **Child & Family Behavior Therapy**, **31**, 220-235.
- Schaffer, H. R. (2004). **Child Psychology**. Cornwall: Blackwell.
- Sharf, R. (2010). **Applying career development theory to counselling**. Belmont: Brooks/ Cole.
- Smith, P. K., Cowie, H. & Blade, M. (2004). **Understanding children's development**. Victoria: Blackwell Publishing.

-
- Webster- Stratton, C. (2003). Preventing conduct problems in Head Start Children: Strengthening parent competencies. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 66(5), 715-730.
- Weiten, W. & Lloyd, M. (2003). **Psychology applied to modern life**. Toronto: Thomson.
- Woolfolk, A. (2005). **Educational Psychology**. Boston: Allyn & Bacon.

ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس

د. حسن محمد خليفة

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية إعداد المعلمين بالمرج- جامعة قار يونس- ليبيا

ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس

د. حسن محمد خليفة

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية إعداد المعلمين بالمرج- جامعة قار يونس -ليبيا

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس، وعلاقة ذلك بعوامل الخبرة والموقع الجغرافي لديهم.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختباراً لقياس مستوى ثقافة الحاسوب لدى المعلمين، ومقياساً لقياس اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في التدريس. وطبقت أدوات الدراسة على مجموعة من معلمي التعليم الثانوي الصناعي بعدد من المدارس بمحافظتي أسبوط وقنا بلغ عددهم (٢٩٠) معلماً.

وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى ثقافة الحاسوب لدى مجموعة الدراسة بشكل عام، كما أن هناك فروقاً في مستوى ثقافة الحاسوب لدى المعلمين نتيجة لعامل الخبرة لصالح المعلمين الأحدث، كما أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في التدريس جاءت إيجابية، مع فروق في هذه الاتجاهات نتيجة لعامل الخبرة لصالح المعلمين الأحدث، كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين ثقافة الحاسوب لدى مجموعة الدراسة وبين اتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس.

الكلمات المفتاحية: ثقافة الحاسوب، التعليم الثانوي الصناعي، الاتجاه نحو استخدام الحاسوب في التدريس.

Vocational Secondary Education Teachers' Computer Literacy and their Attitudes Towards Using Computers in their Teaching

Dr. Hassan M. Khalifa

Faculty of Teachers Training – Elmag
Garyounis University -Libya

Abstract

The study sought to identify vocational secondary education teachers' computer literacy levels, their attitudes towards using computers in their teaching, and the relationship of these with the teachers' experience and Location factors.

To accomplish the objectives of the study, a test for measuring the teachers' computer literacy levels, and attitude Scale for measuring teachers' attitudes towards using computers in teaching were prepared.

Both tools were administered to a group of vocational secondary education teachers (n=290) in some schools that belonged to both Assiut and Quena governorates.

Findings revealed low computer literacy levels for the research participants in general. Also, differences in favour of the more novice teachers were identified within the teachers' levels of computer literacy as a result of the experience factor. The teachers' attitudes towards using computers in teaching were positive. Further, differences in these attitudes as a result of the experience factor in favour of the more novice teachers were identified. The study revealed a positive correlation between computer literacy for the research participants and their attitudes towards using computers in teaching.

Key words: computer literacy, vocational secondary education, attitudes towards using computers in teaching.

ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس

د. حسن محمد خليفة

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية إعداد المعلمين بالمرج- جامعة قار يونس -ليبيا

المقدمة

شهدت الفترة الأخيرة تطوراً هائلاً في مجال التكنولوجيا بصفة عامة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والحاسوب بصفة خاصة، مما أدى إلى ظهور آليات تصنيع المعرفة والمزيد من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي جعلت العالم قرية كونية صغيرة. ويعرف عصرنا الراهن بعصر الثورة العلمية والمعلوماتية والتكنولوجية، عصر المعلومات والانفجار المعرفي، عصر التلاحم العضوي بين الحاسوب والعقل البشري، فقد غزا الحاسوب كل مجالات النشاط الإنساني المعاصر. وقد انعكس هذا على منظومة التعليم بجميع عناصرها.

لذا فقد اهتمت النظم التربوية في مجتمع المعلومات بإعداد الأفراد إعداداً يؤهلهم للاستخدام الجيد للحاسوب وتكنولوجيا المعلومات. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠١) ويتطلب ذلك أن تهتم المدرسة بتكوين مهارات عامة في التفكير والتخطيط والتكيف المعرفي والنفسي للتعامل مع المتغيرات الحالية، وإتقان لغات العصر وتكنولوجيا الحصول على المعلومات ومعالجتها، وكفاءة استثمار الوقت وإدارة الإمكانيات المتاحة. (عثمان، ٢٠٠٢).

وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بمدارسنا، وتحويلها إلى مدارس إلكترونية تستفيد من التكنولوجيا المتطورة في مجال الحاسوب والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، بحيث يستخدم المتعلم جميع تجهيزات تكنولوجيا المعلومات والوسائط المتعددة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها المتنوعة، في حين يُقيم المعلم تعلم الطالب، وبحثه الإبداعي عن المعلومات التعليمية وطرق توظيفها. (زاهر، ٣٢٠٠١)

وتسعى التربية الحديثة إلى أن يكتسب المتعلم مهارات التعلم الذاتي وأن تكون لديه الدافعية للتعلم المستمر، كما ازداد التأكيد على تحويل الاهتمام من التعليم إلى التعلم، ومن تلقي المعلومات إلى معالجتها ومن المعارف الجزئية إلى تكامل المعرفة، ومن قصر الاعتماد على

الكلمة المكتوبة بوصفها مصدر المعرفة إلى استخدام العديد من مصادر التعلم وأوعية المعرفة المكتوبة والمقروءة، والمسموعة والمرئية، والمبرمجة التفاعلية القائمة بذاتها والشبكية. ويتطلب ذلك حوسبة بيئات التعلم وتزويدها بأجهزة الحاسوب، وملحقاتها، وبرمجياتها، وتدريب الطلاب على استخدام البرمجيات التي تساعدهم على التدقيق والترجمة والبحث عن المعلومة وجدولة وتمثيل البيانات والنشر المكتبي. (عبيد، ١٩٩٦)

وهذا يفرض أدواراً جديدة على المعلم ويتطلب منه أن يلم بثقافة الحاسوب اللازمة للتعامل مع كل هذه المتغيرات.

وإذا كان من الضروري وعي جميع المعلمين بمختلف تخصصاتهم بمستحدثات تكنولوجيا التعليم وإلمامهم بثقافة الحاسوب، فإن معلمي التعليم الثانوي الصناعي بصفة خاصة يجب أن يواكبوا هذه المستحدثات؛ إذ يقع على عاتقهم عبء إعداد العمال المهرة بمختلف تخصصاتهم.

وتتميز القطاعات الصناعية بتغير وتطور احتياجاتها البشرية باستمرار؛ لارتباطها بالتغير والتطور العلمي والتكنولوجي بين فترة وأخرى، وخاصة استخدام الحاسوب في إنجاز الكثير من أعمالها، مما يفرض على مؤسسات التعليم الصناعي بصفة خاصة بوصفها المؤسسة المنوط بها توفير فئة العمالة الماهرة لهذه القطاعات، ضرورة إعادة النظر في خططها ومناهجها وتوظيف التكنولوجيا الحديثة، وخاصة استخدام الحاسوب والمعلوماتية في عملية التعليم والتعلم، حتى تستطيع أن تقدم منتجاً جيداً لسوق العمل. (أبو زيد وأبو الفتوح، ٢٠٠١)

وهذا لا يتم بالصورة المطلوبة التي تتيح لمجتمعنا مسايرة التطورات العالمية إلا من خلال وعي المعلم بتلك المستحدثات، وبأهميتها، وتبنى الدعوة لتوظيفها بصفة عامة، وإلمامه بقدر مناسب من ثقافة الحاسوب والاتجاه الإيجابي نحو استخدامه في التعليم والتعلم بصفة خاصة.

وقد أكد شيميزي (Chimezie, 2003) أنه لجني فوائد العلم وإحراز التقدم الصناعي فلا بد من نشر ثقافة الحاسوب في المجتمع بصفة عامة ومجال التعليم والقائمين عليه بصفة خاصة.

كما توصلت دراسة قارتون وشنق (Garton & Chung, 1996) التي أجريت بغرض تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين الجدد بالتعليم الثانوي الزراعي في أثناء الخدمة، إلى أن التدريب على استخدام الحاسوب في التدريس من أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد في أثناء الخدمة، كما أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الحاسوب بين معلمي التعليم الثانوي الفني، وإعداد البرامج التدريبية التي تمكنهم من استخدام الحاسوب داخل غرفة الدراسة.

وقد توصلت الدراسة التي قام بها كترلك وآخرون (Kotrlik, Harrison & Redmann, 2000) توصلت إلى انخفاض وعي معلمي التعليم الفني بمصادر تكنولوجيا المعلومات، وانخفاض مهارتهم في استخدامها، إذ يفتقد معظم المعلمين إلى المعرفة والمهارات الأساسية للاتصال بالإنترنت باعتباره وسيلة ومصدراً مهماً من مصادر تكنولوجيا المعلومات، وأنه في الوقت الذي يجب أن يستخدم فيه معلمو التعليم الثانوي الصناعي الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في كل من تدعيم طرق التدريس، وإعداد الطلاب لسوق العمل، نجد أن مستوى وعيهم بتكنولوجيا المعلومات منخفض بشكل واضح، وأنهم لا يملكون المهارات الكافية لاستخدام الحاسوب في التدريس، كما أن معرفتهم ببرامج الحاسوب اقتصر على البرامج التقليدية مثل الكتابة ومعالجة الكلمات، وبرامج قواعد البيانات، في حين انخفض وعيهم بشكل واضح بالبرامج الحديثة مثل برامج الإنترنت، والوسائط المتعددة.

أما الدراسة التي قام بها له وآخرون (Leh, Myers & Fisher, 2000) بغرض دراسة مستوى ثقافة الحاسوب لدى المعلمين والطلاب بعدد من المدارس الابتدائية والمتوسطة بكاليفورنيا، فقد أشارت نتائجها إلى أنه رغم توافر أجهزة الحاسوب المتصلة بالإنترنت في قاعات الدراسة، إلا أن المعلمين لا يستخدمون كافة البرامج التعليمية المتاحة لهم، وأن كلا من المعلمين والطلاب في حاجة إلى التدريب من أجل الارتقاء بثقافة الحاسوب لديهم.

وهدف دراسة قوربز (Gurbuz, Yildirim & Ozden, 2001) إلى تعرف أثر مقررين في ثقافة الحاسوب في اتجاهات الطلاب المعلمين بجامعة الشرق الأوسط بتركيا، حيث قدم المقرر الأول من خلال الإنترنت، في حين قدم الثاني بالطريقة التقليدية، وقد توصلت الدراسة إلى نمو اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام الحاسوب في التدريس وارتفاع مستوى ثقافة الحاسوب لديهم، وهذا بالنسبة للمجموعتين، سواء التي درست من خلال الانترنت، أم التي درست بالطريقة التقليدية.

وفي مجال تأثير مستوى ثقافة الحاسوب لدى المعلمين في طلابهم أجرى (خليل وحمد، ٢٠٠٣) دراسة توصلت إلى أن ضعف ثقافة الحاسوب لدى المعلمين والطلاب وعدم استخدامه في التدريس من الأسباب المهمة المؤدية إلى انخفاض دافعية الطلاب نحو دراسة مادتي العلوم والرياضيات، وهما من المواد الأساسية التي تعد الطالب لمواجهة تغيرات العصر.

وفي دراسة بيلو وآخرين (Bello, Danjuma & Adamu, 2007) التي هدفت إلى تحديد الحاجات التدريبية المهنية للشباب بمدينة بوتشي Bauchi بنيجيريا، أشارت أشير إلى أن أعلى نسبة للاحتياجات التدريبية جاءت مرتبطة بمجال صيانة واستخدام الحاسوب، وأرجعت

الدراسة ذلك إلى انتشار استخدامات الحاسوب التي غطت جميع مناحي الحياة، كما أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الحاسوب في التعليم الفني وإدخاله في المناهج الدراسية. وبقدر ما تشير الاتجاهات نحو الحاسوب إلى ردود أفعال الفرد نحوه، فهي أيضاً تؤثر في تشكيل سلوكه حيال الحاسوب كموضوع للاتجاه. وقد كشفت الدراسات التي اهتمت بعلاقة الاتجاه نحو الحاسوب واستخدامه إلى أن الاتجاه الإيجابي نحو الحاسوب يرتبط إيجابياً بالتفوق في استخدامه، في حين يرتبط قلق الحاسوب أو الخوف منه سلبياً بمهارة الأداء (Speier, Morris & Briggs, 2000).

ففي دراسة قام بها فليتشر وديدرز (Fletcher, & Deeds, 1994) بغرض دراسة قلق الحاسوب وبعض العوامل الأخرى التي تعوق معلمي التعليم الثانوي الزراعي بالولايات المتحدة من استخدام الحاسوب في التدريس، وُجدَ أن المعلمين الأحدث كان لديهم مستوى أعلى من ثقافة الحاسوب مقارنة بالمعلمين القدامى، وأن هناك علاقة عكسية بين قلق الحاسوب وثقافة الحاسوب، حيث ينخفض قلق الحاسوب لدى المعلمين كلما ارتفع مستوى ثقافة الحاسوب لديهم.

وقد اهتم الباحثون بدراسة اتجاهات الأفراد نحو الحاسوب محاولة للكشف عن كيفية تفاعلهم مع تكنولوجيا الحاسوب. وقد توصلت الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى نتائج متباينة، ومتعارضة، تمثلت في مدى كبير من الاتجاهات، يتراوح من الإدمان إلى المخاوف المرضية، وإن كان يشير العديد منها إلى تفوق الذكور في اتجاهاتهم واستخدامهم للحاسوب، وقد أرجع ذلك لعدة أسباب، من أهمها الخبرة السابقة بالحاسوب، وثقافة الحاسوب الموجهة نحو الذكور (Moon, & Kim, 1994; Landry, Rogers & Harrell, 1996)، (شوقي، ٢٠٠٢).

فقد أجرى بيبر (Pepper, 1999) دراسة بهدف التعرف على أثر مقرر في تكنولوجيا الحاسوب واستخداماته في التدريس في اتجاهات المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة نحو استخدام الحاسوب، وقد طبق مقياس الاتجاه قبل وبعد دراسة المعلمين للمقرر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في اتجاهات المعلمين قبل وبعد دراستهم للمقرر لصالح التطبيق البعدي، وأيضاً وجود فرق بين اتجاهات المعلمين قبل الخدمة واتجاهات المعلمين في أثناء الخدمة لصالح المجموعة الأولى.

وفي دراسة قام بها نق وقونستون (Ng, & Gunstone, 2003) بهدف التعرف إلى اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية نحو التقنيات المعتمدة على الحاسوب ومدى استخدامها في التدريس في المدارس الحكومية بفيكتوريا، توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات

المعلمين كانت إيجابية نحو استخدام هذه التقنيات، ومع ذلك فاستخدامها في التدريس داخل الفصول الدراسية كان محدوداً للغاية.

كما هدفت دراسة تستوريدو وفريزس (Tsitouridou, & Vryzas, 2003) إلى التعرف إلى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وعلاقتها ببعض العوامل ذات الصلة، وأجريت الدراسة على مجموعة من معلمات رياض الأطفال الملتحقات ببرنامج تدريبي في أثناء الخدمة بقسم رياض الأطفال بجامعة أرسطو باليونان، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمات نحو استخدام الحاسوب كانت محايدة وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهاتهم وعدد من العوامل مثل ثقافة الحاسوب، واستخدام الحاسوب في المنزل، والدورات التدريبية في أثناء الخدمة.

كما هدفت دراسة ارليتش وآخرين (Erlich, Gadot & Shahak, 2009) إلى تعرف أثر مقرر في ثقافة الحاسوب في اتجاهات الطلاب نحو استخدام الحاسوب وتطبيقاته، وقد تم تطبيق مقياس التعرف على اتجاهات الدارسين نحو استخدام الحاسوب وتطبيقاته على مجموعة من طلاب علم الاجتماع قبل وبعد دراستهم لمقرر ثقافة الحاسوب، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق في استجابات الطلاب لمقياس الاتجاهات لصالح التطبيق البعدي، كما أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الحاسوب بين الطلاب لتحسين اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب وتطبيقاته.

يتضح مما سبق أن هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة ثقافة الحاسوب لدى المعلمين واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس. ولكن يلاحظ أن بعض هذه الدراسات اهتمت بدراسة ثقافة الحاسوب لدى المعلمين في مراحل تعليمية مختلفة، والبعض الآخر كان موجهاً لمعلمي التعليم الفني بصفة عامة، دون وجود دراسات موجهة لدراسة ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي، وخاصة في البيئة المصرية، على حد علم الباحث، كما تباينت نتائج هذه الدراسات. وهو ما شجع الباحث للقيام بالدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

تولي مجتمعات اليوم المتقدمة منها والنامية أهمية كبيرة للتعليم الفني بصفة عامة والصناعي بصفة خاصة باعتباره ضرورة اجتماعية وحضارية تملئها متطلبات العصر الحديث في ظل التغيرات والتطورات التي شملت مختلف مجالات الحياة؛ إذ ينظر إلى التعليم الفني والتدريب المهني في الدول المتقدمة كجزء أساسي مكمل للحياة، بل ينظر إليه أيضاً باعتباره وسيلة رئيسة لتحسين المجتمع ورفع مستواه (كانتور، ٢٠٠٠).

ولم يعد أصبح اللحاق بالركب في مجال تقنية المعلومات في مجال التعليم، وفي التثقيف الحاسوبي خياراً في هذا العصر، بل هو ضرورة ملحة يقتضيها العصر الذي نعيش فيه بكل ما فيه من متطلبات وتحديات وفرص. (جمعية الحاسبات السعودية، ٢٠٠٣)

ورغم الاهتمام المتزايد بتطوير التعليم الثانوي الصناعي في الفترة الأخيرة على كافة المستويات، وتزويده بمعامل الحاسوب وشبكات الإنترنت، إلا أنه لا يوجد دراسات حاولت التعرف إلى مدى الاستفادة من هذه المعامل أو قياس مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي، واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس.

في ضوء ما سبق، وفي ضوء اهتمام وزارة التربية والتعليم بالحاسوب بوصفه مادة ووسيلة في مراحل التعليم الثانوي المختلفة، وخاصة التعليم الثانوي الصناعي، حيث نجد أنها قد خصصت معامل للحاسوب وشبكات الإنترنت في جميع مدارس التعليم الصناعي.

وانطلاقاً من أهمية مراجعة وتقويم مثل هذه التجارب جاء الإحساس بالمشكلة، حيث لوحظ أنه رغم توافر أجهزة الحاسوب وملحقاتها المختلفة بالمدارس الثانوية الصناعية إلا أنه لا يتم توظيفها والاستفادة منها بالدرجة الكافية؛ مما شجع على إجراء دراسة لواقع مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى:

- ١- مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي.
- ٢- أثر عامل الخبرة في مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي.
- ٣- أثر عامل الموقع الجغرافي (أسيوط-قنا) في مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي.
- ٤- اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس.
- ٥- أثر عامل الخبرة في اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس.
- ٦- أثر عامل الموقع الجغرافي (أسيوط-قنا) في اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس.
- ٧- العلاقة بين مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي ؟
- ٢- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي تعزى إلى سنوات الخبرة ؟
- ٣- هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي تعزى إلى الموقع الجغرافي (أسيوط - قنا) ؟
- ٤- ما اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس ؟
- ٥- هل توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس تعزى إلى سنوات الخبرة ؟
- ٦- هل توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس تعزى إلى الموقع الجغرافي (أسيوط - قنا) ؟
- ٧- ما العلاقة بين مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس ؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال النقاط الآتية :

- ١- تناولت الدراسة الحالية أحد الموضوعات المهمة المطروحة على الساحة، وهو إدخال الحاسوب وتوظيفه في مجال التعليم، وخاصة التعليم الثانوي الصناعي.
- ٢- ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولت مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي.
- ٣- تسهم الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على الوضع الحالي لاتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس، مما يفيد القائمين على التعليم الثانوي الصناعي في تقويم مدى الاستفادة من معامل الحاسوب الموجودة في هذه المدارس.
- ٤- تسهم الدراسة الحالية في تزويد المسؤولين عن التعليم الثانوي الصناعي بالمقترحات التي قد تزيد من فاعلية توظيف الحاسوب في التعليم.
- ٥- تعد الدراسة الحالية بداية لدراسات أخرى في مجال توظيف الحاسوب في التعليم الثانوي الصناعي مما يساهم في خدمة وتطوير هذا النوع من التعليم والارتقاء بمخرجاته.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية :

- ١- مجموعة من معلمي التعليم الثانوي الصناعي بمحافظتي أسيوط وقنا.
- ٢- حد الكفاية الذي يمكن قبوله في أن معلم التعليم الثانوي الصناعي لديه مستوى مناسب من ثقافة الحاسوب هو حصوله علي (٧٥٪) من الدرجة الكلية للاختبار المعد لذلك. وقد تم تحديد هذه النسبة بناءً علي الدراسات السابقة في مجالات مشابهة.
- ٣- تم تطبيق أدوات الدراسة خلال شهر سبتمبر ٢٠٠٨

مصطلحات الدراسة

ثقافة الحاسوب: هي عملية تعليمية حضارية تتضمن الإلمام بالقدر المناسب من المعرفة والمفاهيم والمهارات والقيم الضرورية للعمل في مجتمع يعتمد على الحاسوب (محمد الهادي، ١٩٩٧).

ويذكر سيمنسون وتمبسون (Simonson & Thompson, 1996) أن ثقافة الحاسوب تشير إلى معرفة الشخص بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بالحاسوب والقدرة على استخدامه بنجاح.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها : وعي المعلم بمفهوم وأهمية الحاسوب وامتلاكه القدر المناسب من علم الحاسوب وتطبيقاته العملية بما يؤهله أن يعيش في مجتمع يعتمد أساساً على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما يتوافر لديه حد أدنى من المعارف والمهارات يتيح له استخدامه وتوظيفه في التدريس بسهولة ويسر.

الاتجاه: يعرف الاتجاه بأنه « حالة من حالات التهيؤ العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، وتؤثر تأثيراً ديناميكياً موجهاً في استجابات الفرد نحو الموضوعات والمواقف المختلفة» (كامل، ٢٠٠٢).

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه «استعداد مكتسب يحدد سلوك الفرد وتصرفه الإيجابي أو السلبي إزاء المواقف أو الموضوعات أو الأشياء التي يتعامل معها في البيئة المحيطة به».

الاتجاه نحو استخدام الحاسوب في التدريس: يعرف لغرض هذه الدراسة إجرائياً بأنه «محصلة استجابات معلم التعليم الثانوي الصناعي لدور الحاسوب وأهمية استخدامه وتوظيفه في التدريس، ومدى قبوله أو رفضه للتعامل معه واستخدامه في عملية التدريس. ويعبر عن ذلك إحصائياً بالدرجة التي يحصل عليها كل معلم نتيجة استجابته لعبارات المقياس المعد لهذا الغرض».

منهجية الدراسة وإجراءاتها:**منهج الدراسة**

تسعى الدراسة الحالية للتعرف إلى مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي، واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس، ولذا اعتمد البحث على المنهج الوصفي، فهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

عينة الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعة من معلمي التعليم الثانوي الصناعي بمجموعة من المدارس الثانوية الصناعية بمحافظتي أسيوط وقنا بلغ عددهم (٣٠٠) معلم، تم اختيارهم بصورة عشوائية.

وبعد فحص استجابات مجموعة الدراسة تم استبعاد استجابات (١٠) معلمين لعدم جدية استجاباتهم، وبذلك يكون العدد النهائي الذي خضع للتحليلات الإحصائية (٢٩٠) معلماً، والجدول الآتي يبين وصفاً لمجموعة الدراسة وتوزيعهم وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (١)
وصف مجموعة الدراسة

م	المحافظة	عدد المدارس	عدد المعلمين	سنوات الخبرة	
				أقل من ٥ سنوات	أكثر من ٥ سنوات
١	أسيوط	٥	١٧٧	٧٢	١٠٥
٢	قنا	٤	١١٣	٥٢	٦١
	المجموع	٩	٢٩٠	١٢٤	١٦٦

يتضح من الجدول رقم (١) أنه تم تصنيف مجموعة الدراسة على أساس عاملي الخبرة، والموقع (أسيوط-قنا)، وقد اعتبر الباحث أن المعلم الحديث هو الذي تقل عدد سنوات خبرته التدريسية عن خمس سنوات، وذلك وفقاً لما أشارت إليه بعض الدراسات في هذا المجال، وقد بلغ عدد هؤلاء المعلمين (١٢٤) معلماً، وأن المعلم القديم هو الذي تزيد مدة خبرته عن خمس سنوات، وقد بلغ عدد هؤلاء المعلمين في مجموعة الدراسة (١٦٦) معلماً.

أدوات الدراسة

أعد الباحث واستخدم الأدوات الآتية :

١- اختبار ثقافة الحاسوب لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي.

٢- مقياس اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس.
أولاً: إعداد اختبار قياس مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي
أعد الاختبار وفقاً للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من الاختبار

تحدد الهدف من الاختبار في قياس مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي.

ب- صياغة مفردات الاختبار

بعد الاطلاع على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت في مجال ثقافة الحاسوب مثل (Kotrlík, et. al., 2000)، (Gurbuz, et. al., 2001)، (مصطفى، ٢٠٠١)، (المخيني، ٢٠٠٧) صيغت مفردات الاختبار التي تكونت في صورتها المبدئية من (٦٠) مفردة، تدور حول أربعة محاور أساسية هي (مفهوم الحاسوب ومكوناته المادية وملحقاته - ومفهوم برامج نظم التشغيل والمعلومات اللازمة للتعامل معها - وبعض البرامج التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم - والإنترنت وكيفية الاستفادة منه في العملية التعليمية)، وصيغت المفردات من نوع الاختيار من متعدد، وحُدِدت درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل مفردة.

ج- صدق الاختبار

تم التأكد من صدق الاختبار بطريقتين:

- الصدق الظاهري (صدق المحتوى):

فقد عُرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس المهتمين باستخدام الحاسوب في التعليم، وذلك بهدف التعرف إلى آرائهم حول مدى ملاءمة مفردات الاختبار لقياس ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي، وكذلك الصحة العلمية والصياغة اللغوية لمفردات الاختبار. وقد أخذ آرائهم في هذا المجال.

- صدق التجانس الداخلي:

فقد طُبِق الاختبار على مجموعة من معلمي التعليم الثانوي الصناعي بمدرسة أسيوط الثانوية الصناعية بلغ عددهم (٣٦) معلماً، وبحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار ككل جاءت قيم معاملات الارتباط لمفردات الاختبار ما بين (٠,٣٥-٠,٨٢) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، ومستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق الاختبار.

د- ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار احتُسب معامل الثبات له بطريقة تحليل التباين لكودر وريتشاردسن «Kuder & Richardson»، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار ٠,٧٤ مما يشير إلى أن الاختبار ذو معامل ثبات مقبول.

هـ- الصورة النهائية للاختبار

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٦٠) مفردة وجاهزا للتطبيق على مجموعة الدراسة.

ثانياً : إعداد مقياس اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس

أعد المقياس وفقاً للخطوات الآتية :

أ- تحديد الهدف من المقياس

تحدد الهدف من مقياس الاتجاهات في قياس اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس.

ب- صياغة عبارات المقياس

بعد اطلاع الباحث على عدد من الدراسات التي تناولت الاتجاهات نحو الحاسوب، والمقاييس المعدة بها، صيغت عبارات المقياس بحيث تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٠) عبارة، تدور حول ثلاثة محاور رئيسية هي :

١- الشغف بالحاسوب:

وهو شعور تفضيلي أو غير تفضيلي يعكس مدى حب الشخص أو كراهيته لتعلم واستخدام الحاسوب.

٢- الاعتقاد بفوائد الحاسوب في التعليم :

وهو مدى اعتقاد الفرد بأهمية الحاسوب ودوره الفعال في الارتقاء بالعملية التعليمية بالنسبة للمعلم والطالب.

٣- قلق الحاسوب :

وهو حالة من الشعور بالخوف والرغبة والتهديد الغامض يخبرها الفرد عندما ينوي استخدام (أو يستخدم) الحاسوب.

واستخدم في المقياس التدريج الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، أعارض، أعارض بشدة). وقد أعطيت العبارات ذات الاتجاه الموجب الدرجات: (١، ٢، ٣، ٤، ٥) درجة على الترتيب،

بينما أعطيت العبارات ذات الاتجاه السالب الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الرتيب.

ج- صدق المقياس

عُرض المقياس في صورته الأولية على عدد من أساتذة علم النفس، والمناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي في مدى ملاءمة وارتباط عبارات المقياس بالمحاور الرئيسة للمقياس، وصحة العبارات من الناحية العلمية واللغوية، ومناسبة تعليمات المقياس، وقد أعيدت صياغة بعض العبارات وفقاً لآراء السادة المحكمين، كما تم حذف أربع عبارات لعدم ارتباطها المباشر بمحاور المقياس.

كما طُبّق المقياس على مجموعة من معلمي التعليم الثانوي الصناعي بمدرسة أسيوط الثانوية الميكانيكية، بلغ عددهم (٣٦) معلماً، وبحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل جاءت قيم معاملات الارتباط لمفردات المقياس ما بين (٠,٤٣ - ٠,٩١) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس.

د- ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس احتسب معامل الثبات له بطريقة تحليل التباين لكودر وريتشاردسن، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٧٨) مما يشير إلى أن المقياس له معامل ثبات مرتفع.

هـ- الصورة النهائية للمقياس

بعد التحقق من صدق وثبات المقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٦) عبارة، تضمنت (٢٦) عبارة إيجابية، و(١٠) عبارات سلبية، لقياس اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس، وموزعة على ثلاثة محاور رئيسة، وتتراوح درجة كل معلم في المقياس ما بين (٣٦ - ١٨٠) درجة، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢)

مواصفات مقياس اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس

م	المحور	العبارات	المجموع	النسبة المئوية
١	الشغف بالحاسوب	١ - ١٠	١٠	٢٧,٧٨ %
٢	الاعتقاد بفوائد الحاسوب	١١ - ٢٦	١٦	٤٤,٤٤ %
٣	قلق الحاسوب	٢٧ - ٣٦	١٠	٢٧,٧٨ %
	المجموع		٣٦	١٠٠ %

الأساليب الإحصائية

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لأداء مجموعة الدراسة على اختبار ثقافة الحاسوب ومقياس الاتجاه، كما حسبت قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات المعلمين وفقاً لمتغيري الخبرة، والموقع الجغرافي، والكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق في الجداول الإحصائية. كما حُسب معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: «ما مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي؟».

للإجابة عن السؤال الأول «قام الباحث بحساب النسبة المئوية لمتوسط درجات أفراد مجموعة الدراسة في الاختبار المعد لذلك، ومقارنتها بحد الكفاية المطلوب»، والجدول الآتي يوضح ذلك :

الجدول رقم (٣)

البيانات المتعلقة بدرجات مجموعة الدراسة في اختبار ثقافة الحاسوب

النسبة المئوية	المتوسط	حد الكفاية (%٧٥)	الدرجة الكلية	المحور
٤١,٦٧%	٦,٢٥	١١,٢٥	١٥	مفهوم الحاسوب ومكوناته المادية
٥٣,٤٧%	٨,٠٢	١١,٢٥	١٥	برامج نظم التشغيل والمعلومات اللازمة للتعامل معها
٦٥,٢%	٩,٧٨	١١,٢٥	١٥	البرامج التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في التدريس
٤٥,٥٣%	٦,٨٣	١١,٢٥	١٥	الإنترنت وكيفية الاستفادة منه في العملية التعليمية
٥١,٤٧%	٣٠,٨٨	٤٥	٦٠	الاختبار ككل

يتضح من الجدول رقم (٣) انخفاض مستوى ثقافة الحاسوب لدى مجموعة الدراسة بصفة عامة؛ حيث جاءت متوسطات درجاتهم دون مستوى الكفاية المطلوب والمحدد بنسبة (%٧٥) من الدرجة الكلية للاختبار، سواء أكان ذلك على مستوى الاختبار ككل، أم لكل محور من محاور الاختبار، إذ بلغت النسبة المئوية لمتوسط درجات مجموعة الدراسة في الاختبار ككل (٥١,٤٧%)، وهي نسبة منخفضة.

وقد جاءت أقل نسبة لمتوسط درجات مجموعة الدراسة في المحور الأول للاختبار، الذي

تناول مفهوم الحاسوب ومكوناته المادية، وقد بلغت النسبة (٦٧,٤١٪)، في حين جاءت أعلى نسبة لمؤسّس درجاتهم في المحور الثالث للاختبار الذي يتعلق بالبرامج التطبيقية للحاسوب التي يمكن الاستفادة منها في التدريس، وقد بلغت النسبة (٦٥,٢٪) من مجموع درجات هذا المحور، وهي نسبة منخفضة أيضاً ولا تصل لحد الكفاية المحدد، وهذا يدل على تدني مستوى ثقافة الحاسوب لدى مجموعة الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كترلك وآخرين (Kotrlik, et. al., 2000) التي توصلت إلى انخفاض وعي معلمي التعليم الفني بمصادر تكنولوجيا المعلومات، وعدم امتلاكهم المهارات الكافية لاستخدام الحاسوب في التدريس، كما أن معرفتهم ببرامج الحاسوب اقتصر على البرامج التقليدية مثل الكتابة ومعالجة الكلمات، وبرامج قواعد البيانات، في حين انخفض وعيهم بشكل واضح بالبرامج الحديثة مثل برامج الإنترنت، والوسائط المتعددة.

كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة له وآخرين (Leh, et. al., 2000) التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين لا يستخدمون كافة البرامج التعليمية المتاحة لهم، وأنهم في حاجة إلى التدريب من أجل الارتقاء بثقافة الحاسوب لديهم.

ويرجع الباحث انخفاض مستوى ثقافة الحاسوب بصفة عامة لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي إلى قلة البرامج التدريبية الموجهة لتدريبهم في أثناء الخدمة على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس، والتي من أهمها الحاسوب والإنترنت، واعتماد المعلمين على بعض الدورات غير المتخصصة والتعلم الذاتي بمعامل الحاسوب بالمدارس لمن أراد أن يحصل على قدر من ثقافة الحاسوب، وهذا في حد ذاته غير كاف لاكتساب المعلم المعلومات والمهارات الخاصة بالاستفادة من البرامج والأجهزة المادية الملحقّة بالحاسوب وتوظيفها في التدريس لخدمة العملية التعليمية والارتقاء بمستواها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: «هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي تعزى إلى سنوات الخبرة؟».

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة قام الباحث بحساب قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات المعلمين حديثي العمل بمهنة التعليم والمعلمين ذوي الخبرة في اختبار ثقافة الحاسوب، والجدول الآتي يوضح البيانات المتعلقة بذلك:

الجدول رقم (٤)
البيانات المتعلقة بحساب قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات المعلمين حديثي
العمل بمهنة التعليم والمعلمين ذوي الخبرة في اختبار ثقافة الحاسوب

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المعلمون حديثي العمل	١٢٤	٣٨,٥٩	٦٤,٣١%	٤,٢	٢٤,٦٧	دالة عند مستوى (٠,٠١)
المعلمون ذوي الخبرة	١٦٦	٢٥,١٢	٤١,٨٧%	٤,٨٥		

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المعلمين حديثي العمل بمهنة التعليم والمعلمين ذوي الخبرة في اختبار ثقافة الحاسوب لصالح المعلمين حديثي العمل بمهنة التعليم، إذ بلغت قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (٢٤,٦٧)، وهذا يدل على أن مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي يتأثر بعامل الخبرة، لصالح المعلمين الأحدث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فليشر وديذر (Fletcher & Deeds, 1994) التي توصلت إلى أن المعلمين الأحدث كان لديهم مستوى أعلى من ثقافة الحاسوب مقارنة بالمعلمين القدامى.

كما يتضح من الجدول رقم (٤) أيضاً أن متوسط كل من المجموعتين لم يصل إلى حد الكفاية المحدد في الدراسة بنسبة (٧٥٪)، إذ بلغت النسبة المئوية لمتوسط درجات المعلمين الأحدث (٦٤,٣١٪)، في حين بلغت النسبة المئوية لمتوسط درجات المعلمين القدامى (٤١,٨٧٪).

ويرجع هذا إلى أن المعلمين حديثي العمل بمهنة التعليم قد تعرضوا لدراسة مقررات عن الحاسوب في دراستهم الجامعية وهو ما لم يحدث بالنسبة للمعلمين القدامى حيث لم يكن الحاسوب واستخدامه قد احتل المكانة التي هو عليها الآن، ومع ذلك فكل من المعلمين الأحدث والقدامى في حاجة إلى برامج تدريبية متخصصة في الحاسوب وتطبيقاته واستخداماته في التدريس؛ حتى يتمكنوا من استغلال أجهزة ومعامل الحاسوب المتوافرة في مدارس التعليم الثانوي الصناعي والارتقاء بهذا النوع من التعليم الذي يعد الركيزة الأساسية للدول التي تتطلع إلى التقدم الاقتصادي والصناعي.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: «هل توجد فروق دالة إحصائية في مستوى ثقافة الحاسوب بين معلمي التعليم الثانوي الصناعي تعزى إلى الموقع الجغرافي (أسيوط - قنا)؟»

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة قام الباحث بحساب قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات المعلمين بمحافظة أسيوط والمعلمين بمحافظة قنا في اختبار ثقافة الحاسوب، والجدول الآتي يوضح البيانات المتعلقة بذلك:

الجدول رقم (٥)

البيانات المتعلقة بحساب قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات المعلمين بمحافظة أسيوط والمعلمين بمحافظة قنا في اختبار ثقافة الحاسوب

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
معلمو محافظة أسيوط	١٧٧	٣٢,٤٥	٪٥٤,٠٩	٣,٩٣	٧,٤٨	دالة عند مستوى (٠,٠١)
معلمو محافظة قنا	١١٣	٢٨,٤٢	٪٤٧,٣٧	٥,١٧		

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المعلمين بمحافظة أسيوط والمعلمين بمحافظة قنا في اختبار ثقافة الحاسوب لصالح معلمي محافظة أسيوط، إذ بلغت قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (٧,٤٨).

ويرجع ذلك لطبيعة محافظة أسيوط التي تعد أكثر انفتاحاً من الناحية العلمية والثقافية من محافظة قنا؛ نظراً لتمييز الأولى بوجود عدد من المؤسسات التعليمية المتخصصة في مجال الحاسوب مثل كلية الحاسبات والمعلومات، وقسم الحاسوب بكلية الهندسة، وقسم الحاسوب بكلية العلوم، وغيرها من المعاهد العليا والمتوسطة التي توفر دورات عديدة في مجال الحاسوب يسهل على المعلمين الالتحاق بها.

كما يتضح من الجدول رقم (٥) أيضاً أن متوسط كل من المجموعتين لم يصل إلى حد الكفاية المحدد في الدراسة بنسبة (٪٧٥)، فقد بلغت النسبة المئوية لمتوسط درجات معلمي محافظة أسيوط (٪٥٤,٠٩)، في حين بلغت النسبة المئوية لمتوسط درجات معلمي محافظة قنا (٪٤٧,٣٧). وهذا يؤكد على ضرورة تدريب معلمي التعليم الثانوي الصناعي في أثناء الخدمة لإكسابهم الحد الأدنى اللازم من ثقافة الحاسوب بما يؤهلهم للتعامل مع متغيرات العصر، وتوظيف ذلك في مجال التعليم.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على: «ما اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس؟».

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي

والانحراف المعياري لدرجات مجموعة الدراسة في مقياس الاتجاه، محاوره الثلاثة، والمقياس ككل؛ وذلك لحساب قيمة «ت» بين متوسط درجات مجموعة الدراسة، ومتوسط درجات المجتمع الافتراضي الذي يساوي عدد عبارات المقياس مضروباً في القيمة الوزنية للبدل المحايد (علام، ١٩٩٣)، والجدول الآتي يبين ذلك:

الجدول رقم (٦)
قيمة «ت» والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومستوى الدلالة لدرجات مجموعة الدراسة في مقياس الاتجاه

المحور	الدرجة الكلية	المتوسط الاعتباري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الشغف بالحاسوب	٥٠	٣٠	٣٥,٧٢	٣,٦٢	٢٠,٢٩	دالة عند (٠,٠١)
الاعتقاد بفوائد الحاسوب	٨٠	٤٨	٥٤,٦٨	٣,٨	٢٢,٥٧	دالة عند (٠,٠١)
قلق الحاسوب	٥٠	٣٠	٣٤,٢	٤,٢	١٢,٨٤	دالة عند (٠,٠١)
المقياس ككل	١٨٠	١٠٨	١٢٤,٦	٦,٥٣	٣٢,٦٤	دالة عند (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات مجموعة الدراسة والمتوسط الاعتباري في مقياس الاتجاه عند كل محور من محاوره الثلاثة، وللمقياس ككل، إذ بلغت قيم «ت» للفرق بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة والمتوسطات الاعتبارية (٢٠,٢٩ - ٢٢,٥٧ - ١٢,٨٤ - ٣٢,٦٤) على الترتيب، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن معلمي التعليم الثانوي الصناعي لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسوب في التدريس.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نق وقونستون (Ng & Gunstone, 2003) التي توصلت إلى أن اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بفكتوريا كانت إيجابية نحو استخدام التقنيات المعتمدة على الحاسوب في التدريس، ومع ذلك فاستخدامها في التدريس داخل الفصول الدراسية كان محدوداً للغاية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو استخدام الحاسوب والتقنيات الحديثة في التدريس - رغم كونها شرطاً أساسياً - ليس كافياً في حد ذاته لاستخدام هذه التقنيات وتفعيلها داخل غرفة الصف، إذ يحتاج المعلمون لثقافة الحاسوب واكتساب المهارات اللازمة لاستخدامه والاستفادة منه في عملية التدريس.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص هذا السؤال على: «هل توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم الثانوي

الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس تعزى إلى سنوات الخبرة ؟».

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة قام الباحث بحساب قيمة «ت» للفرق بين متوسطات درجات المعلمين حديثي العمل بمهنة التعليم والمعلمين القدامى في مقياس الاتجاه، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٧)
البيانات المتعلقة بدراسة أثر عامل الخبرة في اتجاهات معلمي التعليم
الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المعلمين حديثي العمل	١٢٤	١٣٧,٤٥	٤,٥٦	٢٤,٦٧	دالة عند مستوى (٠,٠١)
المعلمين ذوي الخبرة	١٦٦	١١٥	٥,٣		

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة المعلمين حديثي العمل بمهنة التعليم والمعلمين ذوي الخبرة في مقياس الاتجاه، لصالح المعلمين حديثي العمل بمهنة التعليم، وهذا يدل على أن المعلمين حديثي العمل بمهنة التعليم لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو استخدام الحاسوب في التدريس. ويتفق ذلك مع دراسة بيبر (Pepper, 1999) التي توصلت إلى وجود فرق بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب لصالح المعلمين الأحدث.

ويرجع ذلك إلى ارتفاع ثقافة الحاسوب لدى المعلمين الأحدث وامتلاكهم قدرأ أعلى من مهارات استخدام الحاسوب، واعتياد المعلمين القدامى على استخدام الوسائل والأساليب التقليدية في التدريس، وعدم رغبتهم في تغيير ما اعتادوا على استخدامه لمدة طويلة، لذا يجب نشر ثقافة الحاسوب والوعي بأهمية استخدامه في التعليم، والعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدامه في التدريس لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي بصفة عامة، والقدامى منهم بصفة خاصة.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق دالة إحصائية في اتجاهات معلمي التعليم الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس تعزى إلى الموقع الجغرافي (أسيوط – قنا)؟ للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة قام الباحث بحساب قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات معلمي محافظة أسيوط ومعلمي محافظة قنا في مقياس الاتجاه، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٨)
البيانات المتعلقة بدراسة أثر عامل الموقع الجغرافي في اتجاهات معلمي التعليم
الثانوي الصناعي نحو استخدام الحاسوب في التدريس

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
معلمو محافظة أسيوط	١٧٧	١٢٨	٥,٢٢	١٢,٨٣	دالة عند مستوى (٠,٠١)
معلمو محافظة قنا	١١٢	١١٩,٣	٥,٣		

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمي محافظة أسيوط ومعلمي محافظة قنا في مقياس الاتجاه، لصالح معلمي محافظة أسيوط، وهذا يدل على أن معلمي محافظة أسيوط لديهم اتجاهات أكثر إيجابية نحو استخدام الحاسوب في التدريس.

ويرجع ذلك إلى توافر معامل الحاسوب بصورة أكبر في مدارس محافظة أسيوط، لذلك يجب على المسؤولين عن التعليم الثانوي الصناعي إعطاء قدر أكبر من الاهتمام لمدارس جنوب مصر بصفة عامة، ومدارس محافظة قنا بصفة خاصة، وتزويدها بمعامل الحاسوب وربطها بشبكة الإنترنت، وتحفيز المعلمين على استخدامها في التدريس.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

نص هذا السؤال على: ما العلاقة بين مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس؟
 للإجابة عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة الدراسة في اختبار ثقافة الحاسوب ودرجاتهم في مقياس الاتجاه، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩)
البيانات المتعلقة بحساب معامل الارتباط بين ثقافة الحاسوب لدى
مجموعة الدراسة واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس

مج (ح س) X ح (ص)	مج (ح س)	مج (ح ص)	ر (معامل الارتباط)	مستوى الدلالة
٨٧٢٠,٢	٨٨٣٦,٤٢	١٢٣٦٥,٥٨	٠,٨٣	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين درجات مجموعة الدراسة في اختبار ثقافة الحاسوب ودرجاتهم في مقياس الاتجاه نحو استخدام الحاسوب في التدريس، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٣) وهي

قيمة ارتباط عالية، وهذا يدل على أن ارتفاع مستوى ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي يصاحبه اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو استخدام الحاسوب في التدريس. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة فليتشر وديذر (Fletcher, Deeds, 1994) التي توصلت إلى أن هناك علاقة عكسية بين قلق الحاسوب وثقافة الحاسوب، إذ ينخفض قلق الحاسوب لدى المعلمين كلما ارتفع مستوى ثقافة الحاسوب لديهم. كما يتفق ذلك مع نتائج دراسة سير وآخرين (Speier, et al., 2000) التي توصلت إلى أن الاتجاه الإيجابي نحو الحاسوب يرتبط إيجابياً بالتفوق في استخدامه، في حين يرتبط قلق الحاسوب أو الخوف منه سلباً بمهارة الأداء.

كما يتفق ذلك أيضاً مع دراسة تستوريديو وفريزس (Tsitouridou & Vryzas, 2003) التي أجريت للتعرف إلى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وعلاقتها ببعض العوامل ذات الصلة، وتوصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاهاتهم وعدد من العوامل مثل ثقافة الحاسوب، واستخدام الحاسوب بالمنزل، والدورات التدريبية في أثناء الخدمة.

وهذا يدل على أن الاهتمام بنشر ثقافة الحاسوب لدى المعلمين، ومساعدتهم على اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لاستخدامه والاستفادة من برامجه في التدريس من شأنه أن ينمي اتجاهات إيجابية لديهم، وخاصة إذا ما توافرت أجهزة ومعامل الحاسوب والأجهزة والبرامج اللازمة لاستخدامه.

التوصيات

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:
- ١- نشر ثقافة الحاسوب ودججه في مناهج كليات التربية، وكليات التعليم الصناعي؛ إذ إنها المؤسسات التعليمية القائمة على إعداد معلم التعليم الثانوي الصناعي.
- ٢- تدريب معلمي التعليم الثانوي الصناعي في أثناء الخدمة لتزويدهم بثقافة الحاسوب، وكل ما هو جديد في مجال تكنولوجيا التعليم.
- ٣- تزويد مدارس التعليم الثانوي الصناعي بعدد كافٍ من معامل الحاسوب وربطها بالإنترنت حتى يمكن الارتقاء بهذا النوع من التعليم ومسايرة روح العصر، وتحقيق نواتج تعليمية أفضل.
- ٤- تزويد مدارس التعليم الثانوي الصناعي ببرامج الحاسوب التي تتناسب مع هذا النوع من التعليم مثل برامج الأوتوكاد، والفيجوال أستوديو.

- ٥- العمل على تحفيز المعلمين وتشجيعهم على اكتساب ثقافة الحاسوب، مما يساعد على تنمية اتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس.
- ٦- استكمالاً للدراسة الحالية يوصي الباحث بالقيام بعدد من الدراسات ذات الصلة تهدف إلى:
 - تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدام معلمي التعليم الثانوي الصناعي للحاسوب في التدريس.
 - دراسة العوامل التي تعوق استخدام الحاسوب في التعليم بمدارس التعليم الثانوي الصناعي ووضع مقترحات لمعالجتها.
 - دراسة فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس مختلف المواد الدراسية بالتعليم الثانوي الصناعي.
 - دراسة فاعلية استخدام الحاسوب في تنمية التفكير العلمي والإبداعي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي.

المراجع

- أبو زيد، عبد الباقي وأبو الفتوح، حلمي (٢٠٠١). **توظيف الحاسب الآلي والمعلوماتية في مناهج التعليم الفني بدولة البحرين: واقع - صعوباته**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس عشر للحاسب والتعليم بالمملكة العربية السعودية، المنعقد في ٤-٧ فبراير ٢٠٠١م، الرياض، المملكة العربية السعودية
- المخيني، محمد بن راشد (٢٠٠٧). **الثقافة الحاسوبية لدى إداريي مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلاقتها باتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- جمعية الحاسبات السعودية (٢٠٠٣). **مشروع الخطة الوطنية لتقنية المعلومات: محور الثقافة والتعليم**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٥ مارس ٢٠٠٨ من موقع جمعية الحاسبات السعودية الإلكتروني: <http://www.nitp.org.sa37.html>
- خليل، إحسان وحمد، ماجد (٢٠٠٣). **دور العلوم والرياضيات بمرحلة التعليم الأساسي في إعداد الإنسان الفلسطيني المعاصر**. ورقة منشورة في مجلد المؤتمر العلمي الخامس عشر: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢١-٢٢ يوليو، (١)، ١٨٥-٢٠٣.
- زاهر، الغريب (٢٠٠١). **تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم**. القاهرة: عالم الكتب.
- شوقي، إبراهيم (٢٠٠٢). **الاتجاه نحو الحاسب الآلي: دراسة مقارنة حسب الجنس ومتغيرات أخرى**. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٣٠(٢)، ٢٨٥-٣١٦.
- عبيد، وليم (١٩٩٦). **المهارات الأساسية من منظور كوني للتربية**. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر طيبة للدراسات التربوية المنعقد في ١٤-١٥ مايو ١٩٩٦، القاهرة، مصر.

عثمان، ممدوح عبد الهادي (٢٠٠٢). التكنولوجيا ومدرسة المستقبل: الواقع والمأمول. ندوة مدرسة المستقبل. كلية التربية، جامعة الملك سعود بالرياض في الفترة ١٦-١٧ شعبان ١٤٢٣ هـ.

علام، صلاح محمود (١٩٩٣). الأساليب الإحصائية الاستدلالية لتحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

كامل، سهير (٢٠٠٢). مدخل إلى علم النفس (ط٢). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

كانتور، ليونارد (٢٠٠٠). التعليم المهني والتدريب في الدول المتقدمة: دراسة مقارنة. (ترجمة الخطيب، محمد بن شحات). تم استرجاعه بتاريخ ٢٣ مارس ٢٠٠٨ من موقع مجلة التدريب والتقنية الإلكتروني: <http://www.bab.com/index.cfm>

محمد الهادي، محمد (١٩٩٧). استخدام نظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات في تطوير التعليم المصري. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

مصطفى، أكرم فتحي (٢٠٠١). فعالية برنامج مقترح باستخدام الوسائط المتعددة التفاعلية على نحو الأمية الكمبيوترية وتنمية الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٠). المدرسة بين واقع اليوم ومتطلبات المستقبل. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

Bello, M.; Danjuma, I. & Adamu, A. (2007). A survey of vocational training needs of 15 – 25 years old out-of-school youths in Bauchi Metropolis. **Journal of Career and Technical Education**, 23(1), 55-71.

Chimezie, O. S. (2003). Computer phobia in higher education: How to go about it. **Nigerian Journal of Curriculum Studies**, 10(2), 293 – 299.

Erlich, Z.; Gadot, R. & Shahak, D. (2009). The effect of computer literacy course on students' attitudes toward computer applications. **Journal of Educational Technology Systems**, 37(1), 83-95.

Fletcher, W. & Deeds, J. (1994). Computer anxiety and other factors preventing computer use among United States secondary agricultural educators. **Journal of Agricultural Education**, 35(2), 16-21.

Garton, B. & Chung, N. (1996). The in-service needs of beginning teachers of agriculture as perceived by beginning teachers, teacher educators, and state supervisors. **Journal of Agricultural Education**, 37(3), 52-58.

Gurbuz, T.; Yildirim, I. & Ozden, M. (2001). A comparison of student-teachers' attitudes toward computers in on-line and traditional computer literacy courses: A case Study. **Journal of Educational Technology Systems**, 29(3), 259-269.

- Kotrlik, J.; Harrison, B. & Redmann, D. (2000). **A comparison of information technology training sources, value, knowledge, and Skills for Louisiana's secondary vocational teachers.** Retrieved Apr 12, 2008, from Journal of Vocational Education Research Web site <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVER/v25n4/kotrlik.html>
- Landry, R.; Rogers, R. & Harrell, H. (1996). **Computer usage and psychological type characteristics in accounting students.** Retrieved Apr 14, 2008, from Cengage Learning Web site : <http://www.swcollege.com/acct/jac/jac12/jac12-article4.html>.
- Leh, A.; Myers, P. & Fisher, C. (2000). **Levels of computer literacy of school teachers and students: Case studies.** Retrieved Apr 14, 2008, from: http://eric.ed.gov/ERICDOCS/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/6a/bc.pdf.
- Moon, S. & Kim, J. (1994). **The relationships among gender, computer experience and attitudes toward computers.** Retrieved Apr 14, 2008, from: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/c9/f3.pdf.
- Ng, W. & Gunstone, R. (2003). Science and computer-based technologies: Attitudes of secondary science teachers. **Research in Science & Technological Education**, 21(2), 243-264.
- Pepper, K. (1999). **A comparison of attitudes toward computer use of preservice and inservice teachers.** Retrieved Apr 14, 2008, from: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/fa/66.pdf.
- Simonson, M. & Thompson, A. (1996). **Education computing foundation.** NY: Macmillan Publishing Company.
- Speier, C.; Morris, M. & Briggs, C. (2000). **Attitudes toward computers: The impact on performance.** Retrieved Apr 12, 2008, from: <http://hsb.baylor.edu/ramsower/acis/papers/speier.html>.
- Tsitouridou, M. & Vryzas, K., (2003). Early childhood teachers' attitudes towards computer and information technology: The case of Greece. **Information Technology in Childhood Education Annual**, (1), 187-207.

الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم

د. محمد قاسم المقابلة

قسم الإشراف التربوي - كلية التربية

جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا - مملكة البحرين

الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم

د. محمد قاسم المقابلة

قسم الإشراف التربوي - كلية التربية
جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا - مملكة البحرين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة الرضا الوظيفي التي يحظى بها معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم، وقد بلغت عينة الدراسة ١٧٨ معلماً ومعلمة موزعين على (١٤) مدرسة ثانوية بمملكة البحرين تم اختيارهم بطريقة عشوائية وللإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بتطوير استبانة خاصة مكونة من (٤٥) فقرة تقيس درجة الرضا الوظيفي عن العمل موزعة على ستة مجالات.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: دلت المتوسطات الحسابية على أن مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً كما يأتي: مجال الوقت وأهميته، ومجال تقدير الذات، ومجال مدير المدرسة، ومجال المسؤولية والعمل، ومجال الاتجاهات نحو العمل، ومجال الترقى والأجر.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس وكانت الفروق لصالح فئة الإناث في المجالات الآتية: مجال مدير المدرسة، ومجال الترقى والأجر، ومجال الاتجاهات نحو العمل ومجال الوقت وأهميته، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال: المسؤولية والعمل، وتقدير الذات. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة من (١٠-١٤ سنة)، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الأداة ككل.

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في تحسين الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات الثانوية في مملكة البحرين.

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية، مملكة البحرين.

Job Satisfaction of Secondary School Teachers in the Kingdom of Bahrain from their Point of View

Dr. Mohammed Q. Al-Magableh

Faculty of Education

Delmon University for Science and Technology

Abstract

The study aimed at identifying the degree of job satisfaction of high schools teachers in Bahrain from their point of view. The study sample consisted of (178) teachers in (14) schools for girls and boys in the Kingdom of Bahrain.

To answer the study questions, the researcher developed a questionnaire. It consisted of (45) items that were divided into (6) domains.

The results of the study showed that the job satisfaction which were applied by teachers in high schools in Bahrain were as follows: Time domain, self esteem, the headmaster, work and responsibility, attitudes towards work, motivations and the salary. There were statistically significant differences in the status of the gender in all of the domains in favor of female except in two domains: work and responsibility, self average.

There weren't statistically significant differences in the status of the experience in all of the domains in favor of the experience between (10-14years). There weren't statistically significant differences in the status of educational qualification in all domains. Also, the results showed the teacher's feelings of dissatisfactions towards motivations, salary, and the load of the school subjects.

In the light of the results, the researcher recommended some recommendation that would improve teaching aspects of secondary school teachers in the Kingdom of Bahrain that it is necessary to decrease the load of the school subjects in the secondary stage, and necessary to develop a motivation system and increase the teacher's salary, and adopt different kinds of training programs to focus on the importance of teaching and the role of the teachers in the society's progress and prosperity. The researcher hopes that these recommendations will be highly considered and benefit education policy planners in Bahrain for the purpose of improving work aspects in teaching.

Key words: job satisfaction, secondary teachers, Kingdom of Bahrain.

الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم

د. محمد قاسم المقابلة

قسم الإشراف التربوي - كلية التربية
جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا - مملكة البحرين

المقدمة

تعد مهنة التعليم من أكثر المهن التي تسبب توترا وإجهادا عصبيا وجسميا للمعلم، إذ يتعامل المعلم مع جميع فئات وشرائح المجتمع المختلفة، من تنوع في العادات والأعراف والتقاليد والثقافات والبيئات المختلفة، فمهنة التدريس مهنة شاقة بشكل عام، إذ نلاحظ أن بعض المعلمين يود أن ينتقل من مدرسته إلى مدرسة أخرى أو وظيفة أخرى معللاً سبب ذلك بسوء معاملة مدير المدرسة أو طبيعة الطلاب وكثرة مشاكلهم، أو بسبب العبء الكبير من الحصص الأسبوعية، أو لأسباب متعددة أخرى جميعها تؤدي إلى عدم الرضا وعدم الارتياح. ويعد المعلم من النماذج الإنسانية المهمة التي يقابلها الطلاب في حياتهم ويتأثرون بها، لذلك نراهم يتقمصون الكثير من قيمه واتجاهاته وأساليب تفكيره وشخصيته. فالمعلم إذا كانت تسوده اتجاهات موجبة نحو الحياة ونحو الناس، نقل هذه الاتجاهات إلى الطلاب وأثر ذلك في سلوكهم وصحتهم النفسية، فالمعلم المستقر والمطمئن نفسياً عادة ما ينقل هذا الإحساس إلى طلابه بعكس المعلم القلق والمتشائم والمضطرب الذي ليس لديه رضا عن مهنته، فإنه يؤثر في أدائه وفي طلبته، لذلك لا بد من توفير الظروف المناسبة المحيطة بالمعلم وتمكينه من الوصول إلى الاستقرار والرضا والإحساس بالطمأنينة. (العبيدي، ٢٠٠٤).

وتمثل ضغوط العمل خطراً على المعلم بسبب ما ينشأ عنها من تأثيرات سلبية عليه، وتمثل في عدم الرضا، وضعف في مستوى الأداء، وعدم وجود دافعية للعمل، وبالنتيجة ينخفض مستوى تحصيل الطلبة، ومن ثم يؤدي ذلك إلى شعور المعلم بالإرهاك النفسي، وهو الأمر الذي يؤثر في قدرته على أداء عمله، بالكفاءة والفعالية المرضية. (المشعان، ٢٠٠٠).

ونتيجة لتعرض المعلم لعدة ضغوط في حياته، فإن ذلك يؤثر سلباً في أدائه في وظيفته، ومن ثم يؤدي إلى عدم رضا الشخص عن وظيفته أو عن موقعه الوظيفي الذي تحدده التعليمات واللوائح، ومن ثم يؤدي به إلى مظاهر متنوعة مثل التغيب عن العمل، وعدم إتقان للمهام المطلوبة منه، وعدم التعاون مع الآخرين، ومن ثم قد يؤدي به إلى ترك العمل. (القيوتي، ١٩٩٣).

يرى الباحث أن الرضا الوظيفي هدف مهم ينشده جميع العاملين ولا سيما المعلمين، وعدم توافره للمعلم قد يكون له تأثيرات سلبية في أدائه وفي العملية التعليمية كلها. ويواجه المعلم الكثير من العقبات والصعوبات كعلاقته مع مدير المدرسة والمشرف التربوي، أو الراتب الذي يتقاضاه، أو متطلبات ومسؤوليات تقع على عاتقه والمطلوب منه تنفيذها، وأن جميع تلك الظروف تجعل من بعض المعلمين غير راضين عن مهنتهم، وغير مطمئنين إلى حياتهم ومستقبلهم المهني، مما يؤثر سلباً في عطائهم وكفاءتهم في التدريس. ولقد أشار كل من (جن وهولدوي) (Gunn & Holdway, 1986) إلى أن الرضا الوظيفي يتحقق بشعور مدريري المدارس بالإنجاز ومدى تجاوب المعلمين معهم، فإذا كان هناك تجاوب من المعلمين، فإن ذلك يدل على مدى الرضا الوظيفي لديهم ولقد وضع (أبراهام ماسلو) في نظريته (سلم الحاجات)، أن العامل له حاجات متعددة، فهو إنسان يطلب المزيد، فلا يكاد يرضي حاجة حتى يطلب غيرها، بداية من حاجاته الطبيعية كالأكل، والشرب، والمسكن وصولاً إلى حاجته لتحقيق الذات، وحصول الفرد على تلك الحاجات يشكل دوافع وحوافز، وهي محركات داخلية لسلوكه، وهي أسس الرضا، وجاءت (المدرسة الكلاسيكية) لتبين أن الحوافز المادية لها أثر كبير في الإنجاز والرضا الوظيفي للعامل، ثم جاءت (مدرسة العلاقات الإنسانية) وتجارب (الهوثورن) لتبين أهمية العلاقات الإنسانية في إنجاز العمل والرضا الوظيفي للعاملين، وأن الحوافز المادية قد لا تؤدي إلى زيادة الإنتاجية ورضا العاملين، ثم جاءت بعد ذلك (المدارس الحديثة) لتأخذ نظرة متعددة الأبعاد (Multidimensional) ومحاولة التعامل مع العامل على هذا الأساس كنظرية الحاجة لإنجاز ماكلياند وتكنسون إذ تتوافر لدى الأفراد رغبات وحاجات تتمثل في الإنجاز والتفاخر به لأنهم يرون في ذلك إثباتاً لأنفسهم وإرضاء لذاتهم، بغض النظر عن ارتباط عملهم المتميز بمكافآت ومنافع مادية. ويرى (الأغبري، ٢٠٠٢) الرضا الوظيفي يعكس مستوى الاتزان في المشاعر الإيجابية والسلبية نحو العمل بمختلف أبعاده، كالراتب، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء والزملاء، وفرص الترقية الوظيفي، والنمو المهني.

ويعرف لوك (حریم، ١٩٩٧) الرضا الوظيفي بأنه: حالة عاطفية انفعالية إيجابية وسارة ناشئة عن عمل الفرد أو خبرته العملية. وينتج الرضا الوظيفي عن إدراك الفرد إلى أي مدى يوفر العمل تلك الأشياء التي يعدّها مهمة، ومن بين خصائص العمل التي تولد لدى الأفراد استجابات شعورية نحوها: العمل نفسه، والراتب، وفرص الترقية، والإشراف، والزملاء في العمل.

وقد قام هيرزبيرج (Hertzberg, 1966) باستخدام مفهوم الرضا الوظيفي بشكل

واسع ومفصل ووضع نظريته: نظرية ذات العاملين، التي ترى بأن الرضا وعدم الرضا لا يمكن إدراكهما على أنهما متضادان أو متعاكسان في سلسلة متصلة مفردة، وإنما في بعدين مستمرين، وهذه الأبعاد التي تبين مدى الرضا الوظيفي تم تسميتها بالمرضيات وهي متعلقة بالأعمال. وقد قام هيرزبيرج (Hertzberg, 1966) بوضع المرضيات في قائمه كالآتي: الإنجاز، والتقدير، والعمل نفسه، والمسؤولية، والتقدم وإمكانية النمو والتطور، وأن العوامل الصحية تسبب عدم الرضا ولا يمكن أن تؤدي إلى الرضا، ويمكن استنتاج درجة الرضا من خلال كيفية أداء العمل وهي كالآتي: سياسة الإدارة، والإشراف، والعلاقات الداخلية، وظروف العمل، والوضع الحالي، ونمط الشخصية، الأمن، والراتب (Hertzberg, 1966). كما أشارت دراسة كايت وجون (Keith & John, 1989) إلى وجود علاقة عكسية بين الرضا وتغيب الموظف عن العمل، فكلما كان الرضا عالياً لدى الموظف، كان تغيبه قليلاً عن العمل، وكذلك تأخره عن الدوام، والموظف الذي يتكرر تأخره عن العمل، غير راضٍ عن عمله.

أما الدراسة التي قام بها فيليب (Phillip, 1984)، فقد هدفت إلى تحديد الاختلافات الموجودة بين الذكور والإناث في الوظائف القيادية الإشرافية في المدارس الحكومية ودرجة الرضا الوظيفي العام. كما هدفت أيضاً إلى تحديد فيما إذا كان الذكور والإناث في الوظائف الإشرافية القيادية يدركون العوامل الجوهرية وغير الجوهرية المتعلقة بأوضاع الوظائف القيادية الإشرافية ضمن محددات الدراسة: العمل بشكل عام، والعمل المخصص بالتحديد، والتطور والتقدم، والإدراك، والمسؤولية، وظروف العمل، والعلاقات الشخصية، والإشراف، وسياسة المدرسة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافاً جوهرياً وغير جوهري في طبيعة الأعمال وأهميتها، الوظائف القيادية والإشرافية فيما يتعلق بطبيعة التقدم والتطور هي وظائف للإناث، في حين تكون الوظائف التي تكشف أهمية تحمل المسؤولية، وظروف العمل، والعلاقات الشخصية هي وظائف للذكور، بينما الأعمال التي تبين أهمية الإدراك، العمل ذاته، وسياسة المدرسة، كانت جميعها مشابهة لكلا الجنسين: الذكور والإناث.

وقد قام أحمد (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى قياس الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في دولة قطر، حيث قام الباحث بتصميم استبانة للرضا الوظيفي تضم ثمانية أبعاد: المردود المادي، والترقية، والمكانة الاجتماعية للمهنة، والإشراف والتوجيه، وظروف العمل، والعلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع الطلاب، كنمط الإدارة المدرسية، ولقد تمثلت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة للرياضيات بمراحل التعليم العام بدولة قطر. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى إلى الخبرة في التدريس

لصالح الحاصلين على مؤهل أقل من بكالوريوس وكذلك المرحلة التعليمية، حيث إن هناك رضا وظيفياً أكثر لدى معلمي المرحلة الابتدائية من معلمي المرحلة الإعدادية والثانوية.

وقد قام البابطين (١٩٩٠) بدراسة، هدفت إلى التعرف إلى مستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمين السعوديين العاملين في المدارس الثانوية المطورة في مدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات، إذ تكونت الدراسة من (٤٠٠) معلم ومعلمة، استخدم الباحث مقياساً من تصميمه للرضا الوظيفي مشتملاً على خمسة مجالات: نمط المدرسة الإداري، والعلاقة مع الزملاء، واتجاهات المعلمين نحو نظام الساعات المعتمدة، والراتب الشهري، والمؤهل العلمي للمعلم وتخصصه. توصلت الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي جاء بمستوى متوسط، توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي واتجاهات المعلمين نحو الدراسة بالساعات المعتمدة، والعلاقة مع الزملاء، والنمط الإداري للمدرسة، ولكن لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والمؤهل العلمي.

ومن جانب آخر فقد هدفت دراسة العبد الجبار (١٩٩١)، التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي لكل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وأثر متغيرات: العمر، الخبرة، والدرجة العلمية، والدخل الشهري على الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، ومجال التخصص لمعلمي التربية الخاصة. لقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة على بعدي القياس: عدم الرضا والرضا، كذلك الدرجة الكلية للمقياس، وعلى ذلك لا يمكن أن يكون هناك اختلاف في مستوى الرضا الوظيفي بناءً على عمر المعلم سواء كان المعلم صغيراً أو كبيراً في العمر، وكذلك عدم وجود اختلاف في مستوى الرضا الوظيفي بناءً على خبرة المعلم سواء كانت خبرة المعلم طويلة أو قصيرة بين معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص.

أما الدراسة التي أجراها تيم (Tim, 1994) فقد هدفت إلى معرفة الرضا الوظيفي وعدم الرضا الوظيفي ومعرفة نظرة المعلمين المستقبلية تجاه مهنتهم، وتم إجراء مسح لـ (٢٨٧) معلماً ومعلمة في منطقة تعليمية واحدة لمعرفة مدى رضاهم وتطلعاتهم المستقبلية لمهنتهم. وأشارت النتائج إلى أن سبب عدم الرضا الوظيفي بشكل أساسي ناتج عن كمية الأعمال (نصاب عال) من الحصة، وكذلك إدراك الكثير من المعلمين والمعلمات أنهم ما زالوا بنفس الوظيفة على مدار ٢٨ عاماً، وأنه ليس لديهم تغيير وتطوير في مهنتهم قبل التقاعد.

والدراسة التي قام بها لام (Lam, 1995)، هدفت إلى تحليل العلاقة بين نوعية العمل الوظيفي، والالتزام المهني، والرضا الوظيفي لدى (٣٥٠) معلماً تم تعيينهم حديثاً. استخدم

الباحث في دراسته سبعة مجالات: الاستقلالية، والكفاءة، والوضع الحالي، والعلاقات الاجتماعية، والالتزام الوظيفي، والرضا الوظيفي، والانقطاع عن العمل. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الالتزام المهني والرضا الوظيفي عالٍ لدى المعلمين الجدد، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن البرامج الإثرائية الاستكشافية تساعد المعلمين الجدد على شعورهم بالرضا الوظيفي قبل دخولهم لمهنة التعليم، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية مع متغيرات الدراسة.

في حين هدفت دراسة الأغبري (٢٠٠٣) إلى البحث عن مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية والعلاقة بين الرضا الوظيفي وبين بعض المتغيرات المستقلة مثل: نوع المبنى المدرسي (حكومي، مستأجر، أرامكو) والمرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة، وعامل السن، ولتحقيق ذلك صمم الباحث استبياناً تم توزيعها على عينة مكونة من (٨٣) متدرّبا شاركوا في الدورة الثالثة عشرة والرابعة عشرة في كلية المعلمين بالإحساء. لقد كشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى الرضا الوظيفي عن الراتب، والشعور بالإحجاز، والرضا عن تعاون المعلمين، والإحساس بالأمن والاستقرار الوظيفي تمثل مصدراً كبيراً للرضا لدى أفراد العينة، حيث كان مستوى الرضا عن الراتب الشهري ٧٢٪ من أفراد العينة متوسطاً، ولدى ٩٢٪ عالياً، ولدى ٨٤٪ منخفضاً، ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الرضا الوظيفي وبين المتغيرات المستقلة للدراسة.

والدراسة التي قامت بها أليافي وجودة (٢٠٠٣) حول العلاقة بين البيروقراطية، وضغوط العمل وعدم الرضا الوظيفي: دراسة حالة، هدفت إلى التعرف إلى ضغوط العمل بالتوجه البيروقراطي لدى الفرد، وعدم الرضا الوظيفي، وبعض الخصائص الشخصية، وقد وزعت استبانة على (١٣٠) فرداً يعملون في وزارة الثقافة. لقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: وجود علاقة بين مستوى عدم الرضا الوظيفي وبين ضغوط العمل، ووجود علاقة بين توجه الفرد للعمل في ظل منظمة بيروقراطية وعدم رضاه الوظيفي، وكذلك وجود فروق جوهريّة بين متوسط عدم الرضا الوظيفي والمكانة الوظيفية.

ولقد أجرى رومان (Roman, 2004) دراسة للتعرف إلى العوامل التي لها تأثير في الرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية في ولاية بورتوريكو، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: العوامل الداخلية والمتعلقة بمهنة التدريس والتقدير كان لها تأثيرات متدنية إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في حين أن العوامل الخارجية والمتعلقة بالأمور المالية وظروف العمل كان لها تأثيرات عالية إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

كما أن دراسة أجرتها حيدري (٢٠٠٦)، هدفت إلى الوقوف على مدى ممارسة مديري

المدارس الابتدائية الحكومية لمملكة البحرين لأساليب إدارة الوقت وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي. لقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين يمارسون أساليب إدارة الوقت بدرجة مرتفعة، وأن مستوى ضغوط العمل الإداري المدرسي يتراوح بين متوسط ومنخفض، وأن هناك ارتباطاً سلبياً بين أساليب إدارة الوقت وضغوط العمل الإداري المدرسي، حيث إنه كلما قلت ممارسة المقرر لأساليب إدارة الوقت زادت مستوى معاناته من ضغوط العمل الإداري المدرسي.

والدراسة التي قامت بها الوادي (٢٠٠٦)، والتي هدفت إلى التعرف إلى طبيعة العلاقة بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمو التربية الرياضية، وكل من: الدافع للإنجاز، والرضا الوظيفي لديهم. استخدمت الباحثة فيها المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين السلوك القيادي للرؤساء كما يدركه معلمو التربية الرياضية وكل من الدافع للإنجاز والرضا الوظيفي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في بعض أبعاد الرضا الوظيفي وهي: الرضا عن أسلوب الترقية، والرضا عن الرئيس في العمل لصالح المعلمات.

أما الدراسة التي قامت بها العامر (٢٠٠٧)، فقد هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الضغوط المهنية وكل من الرضا الوظيفي والأداء المهني لدى معلمي التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، وكذلك التعرف إلى الفروق بين معلمي التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في كل من: الضغوط المهنية والرضا الوظيفي والأداء المهني، قد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، واشتمل مجتمع الدراسة على معلمي التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بمملكة البحرين، والبالغ عددهم (٣١١) معلماً ومعلمة، ولقد قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية قوامها (١٨٠) معلماً ومعلمة. لقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ودالة إحصائية بين الضغوط المهنية والرضا الوظيفي بالمرحلة الإعدادية، وغير دالة إحصائية لدى المعلمين بالمرحلة الثانوية.

في حين هدفت الدراسة التي أجراها الزبون والزبون والزبون والخوالدة (٢٠٠٧) حول الرضا الوظيفي، إلى التعرف إلى درجة رضا معلمي المدارس الثانوية في الأردن عن مهنتهم وعلاقة ذلك بالاستمرار في المهنة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات وهي: النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، والعبء التدريسي. وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مديريات التربية في محافظة الزرقاء. أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الرضا لدى المعلمين والمعلمات كانت متوسطة في مجالات: تقييم المعلم لمهنته، والبعد الاجتماعي، والبيئة المدرسية، والإشراف التربوي، في حين كانت ضعيفة في

بجمالي: المعلم والإدارة، والحوافز والرواتب، وأوضح النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري النوع والعبء التدريسي، وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري: المؤهل العلمي والخبرة العملية.

مشكلة الدراسة

الرضا الوظيفي هدفٌ ينشده جميع العاملين ولاسيما المعلمين وعدم توافره للمعلم، قد يكون له تأثيرات سلبية في أدائه وفي العملية التعليمية ككل، ومن خلال ممارسة الباحث لمهنة التدريس للمرحلة الثانوية، وإطلاع الباحث على واقع المدارس الثانوية، ولقائه ببعض المعلمين لاحظ بأن غالبية المعلمين يواجهون الكثير من العقبات والصعوبات المتنوعة، كالعلاقة مع مدير المدرسة، والمتطلبات والمسؤوليات المتنوعة التي تقع على عاتقهم، ومقارنة مهنة التعليم ببقية المهن من حيث الراتب، وفرص الترقى والتقدم، والمكانة الاجتماعية، والتقدير من قبل الآخرين. بمكانة المعلم، وجميع هذه العقبات قد تولد لدى المعلمين عدم الرضا عن مهنة التدريس، ومن ثمَّ يقود إلى عدم الرغبة في العطاء مما ينعكس سلباً على مخرجات التعليم. ولكن قد تختلف تلك الضغوط التي يتعرضون لها باختلاف جنس الأفراد، واختلاف المواقف نفسها. ويرى الباحث أن التعرف إلى طبيعة العوائق والصعوبات التي تواجه المعلم في تدريسه للمرحلة الثانوية التي تؤدي إلى عدم الرضا لديه مشكلة تستحق الدراسة، وحسب علم الباحث، لم ير دراسة تتناول الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة

١. ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية. بمملكة البحرين؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية. بمملكة البحرين تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمملكة البحرين من وجهة نظرهم من خلال الجوانب المرتبطة بالمهنة: (المسؤولية والعمل، ومدير المدرسة، والترقي والأجر، والاتجاهات نحو العمل، والوقت وأهميته، وتقدير الذات).

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمملكة البحرين خلال العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩

التعريفات الإجرائية

- **الرضا الوظيفي:** يقصد به رضا الفرد ومشاعره تجاه العمل الذي يقوم به، ويتوقف ذلك على إشباع رغباته وميوله واتجاهاته، ومدى شعوره بالرضا والطمأنينة عن نفسه، والاحترام والتقدير من قبل الآخرين له.
- **المؤهل العلمي:** الدرجة العلمية التي حصل عليها المعلم بعد الثانوية العامة فهي إما دبلوم، أو بكالوريوس، أو بكالوريوس + دبلوم عال، أو ماجستير فأعلى.
- **الخبرة العلمية:** المدة الزمنية التي قضاها المعلم في مهنة التدريس منذ لحظة تعيينه.
- **العبء التدريسي:** وهو ما يطلب من المعلم تدريسه من الحصص الأسبوعية ومهام إدارية وأنشطة ومهام تعليمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين باختلاف تخصصاتهم خلال العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) والذين يحملون المؤهلات العلمية الآتية: (بكالوريوس فما دون، بكالوريوس + دبلوم عال، دراسات عليا)، حيث بلغ عددهم (٣٧٦٠) معلماً ومعلمة، وذلك ضمن (٢٨) مدرسة ثانوية للبنين والبنات، واشتملت عينة الدراسة على (١٧٨) معلماً ومعلمة من مختلف المدارس الثانوية موزعين على مختلف المناطق في مملكة البحرين، وتم توزيع الاستبانات عليهم، وتم اختيار المعلمين والمعلمات والمدرسة الثانوية بطريقة عشوائية بسيطة.

الجدول رقم (١)
التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	
٥٤,٥	٩٧	ذكر	الجنس
٤٥,٥	٨١	أنثى	
١١,٨	٢١	من ٤-٩ سنوات	الخبرة
٢٤,٣	٦١	من ٩-٥ سنوات	
٢٣,٠	٤١	من ١٠-١٤ سنة	
١٣,٥	٢٤	من ١٥-١٩ سنة	
١٧,٤	٣١	٢٠ سنة فأكثر	
٤٦,١	٨٢	بكالوريوس فأقل	المؤهل العلمي
٤٤,٤	٧٩	بكالوريوس + دبلوم	
٩,٦	١٧	دراسات عليا	
١٠٠,٠	١٧٨	المجموع	

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير أداة لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمملكة البحرين حيث تم صياغة (٤٥) فقرة ضمن المجالات الستة على النحو الآتي:

١. المسؤولية والعمل، وتتضمن (٧) فقرات.

٢. مدير المدرسة (٧) فقرات.

٣. الترقى والأجر (٧) فقرات.

٤. الاتجاهات نحو العمل (٨) فقرات.

٥. الوقت وأهميته (٧) فقرات.

٦. تقدير الذات (٨) فقرات.

وتضمنت أداة الدراسة الأجزاء الآتية: الجزء الأول: يتضمن البيانات الشخصية عن أفراد عينة الدراسة والمتمثلة في متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. والجزء الثاني يتضمن عبارات تقيس درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمملكة البحرين من وجهة نظرهم.

وقد اتبع في تصميم الأداة مقياس التقدير وفق المقياس الخماسي، حيث وضع أمام كل فقرة مقياس متدرجا يتكون من خمس درجات، وهي: أوافق بشدة (٥)، أوافق (٤)، درجات، لا أدري (٣) درجات، غير موافق درجتان، وغير موافق بشدة درجة واحدة، حيث طلب من أفراد عينة الدراسة اختيار البديل الذي يعكس درجة الرضا الوظيفي لديهم بوضع إشارة (X) في المكان الذي يمثل مستوى موافقة المستجيبين.

هدف الأداة

للتحقق من صدق أداة الدراسة اعتمد الباحث طريقة صدق المحتوى، فقد تم عرض الأداة بصورتها الأولية على (٧) محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية واللغة العربية والقياس والتقويم والرياضيات من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دلمون للعلوم والتكنولوجيا وجامعة البحرين، وطلب الباحث من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى صحة هذه الفقرات ومناسبتها لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمملكة البحرين، ومدى مناسبة كل فقرة للمجال الذي وضعت فيه، وتم بعد ذلك تفريغ استبانة التحكيم، وفي ضوء الملاحظات الواردة تم حذف (٥) فقرات نظراً لتكرار بعضها، وبعضها الآخر لا يحقق الغرض الذي وضعت من أجله، وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية تتكون من (٤٥) فقرة موزعة على ستة مجالات: المسؤولية والعمل، مدير المدرسة، والترقي والأجر، والاتجاهات نحو العمل، والوقت وأهميته، وتقدير الذات.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re test) على أفراد عينة الثبات المكونة من (١٥) معلماً ومعلمة، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة تطبيق الاستبانة على العينة نفسها، وقد بلغ معامل الثبات (٨٢,٠)، كما قام الباحث بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة (كروناخ ألفا) من أجل التحقق من قيمة معامل الاتساق الداخلي للأداة، وقد بلغ معامل الثبات (٧٩,٠) وهي معاملات ثبات مقبولة.

الإجراءات الميدانية

بعد الانتهاء من حساب ثبات الأداة، قام الباحث بتنفيذ إجراءات الدراسة (التطبيق)، فتم توزيع الاستبانات على عينة الدراسة، وبعد مرور أسبوع قام الباحث باسترداد الاستبانات، بعد ذلك تم إخضاع الاستبانات المستردة للتحليل الإحصائي، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة، وأثر المؤهل العلمي والخبرة والجنس والعمل في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمملكة البحرين من وجهة نظرهم.

المعالجة الإحصائية

لقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:
للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من خلال استعراض جميع مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.
وللإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر متغير الجنس وتحليل التباين الأحادي (One-Way-ANOVA) لأثر سنوات الخبرة والمؤهل العلمي في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: «ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمملكة البحرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٥	الوقت وأهميته	٠٥.٤	٠,٥٥
٢	٦	تقدير الذات	٩٥.٣	٠,٦١
٣	٢	مدير المدرسة	٧٤.٣	٠,٦٧
٤	١	المسؤولية والعمل	٤٧.٣	٠,٦٠
٥	٤	الاتجاهات نحو العمل	٣٥.٣	٠,٦٠
٦	٣	التربوي والأجر	٧٢.٢	٠,٥٤
الرضا الوظيفي ككل			٥٥.٣	٠,٣٩

يبين الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال الوقت وأهميته بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٠٥) وانحراف معياري (٠,٥٥)، تلاه في المرتبة الثانية مجال

تقدير الذات بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٥) وبانحراف معياري (٠,١٦)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال مدير المدرسة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤) وانحراف معياري (٠,٦٧)، في حين جاء في المرتبة الأخيرة مجال الترقى والأجر بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢) وانحراف معياري (٠,٥٤)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة الرضا ككل (٣,٥٥) وبانحراف معياري (٠,٣٩).

الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢	من الأفضل للمعلم أن يتحمل مسؤوليات قدر الإمكان	٤,١٥	٠,٧٢
١	٥	لدى مدير المدرسة ثقة كاملة بالمعلم الذي يبادر ويتحمل المسؤولية	٣,٧٢	١,٠٧
١	٢	أشعر بأن من واجبي حل أية مشكلة قد تحدث داخل المدرسة	٣,٧١	١,٠٦
١	١	أشعر بالسعادة في تحمل مسؤوليات مهنة التدريس	٣,٦٣	١,١٠
١	٦	لا يتوقع مدير المدرسة ارتقاء مستوى تحمل المسؤولية للمعلم	٣,٤٣	٠,٩٧
١	٨	أشعر بأن التعليمات ليست لها دلالة أو أهمية	٣,٣١	١,١٨
١	٤	يستفيد المعلم مادياً ومعنوياً من تحمله للمسؤوليات الوظيفية	٢,٩٨	١,٣٠
١	٧	أحب مهنتي لأن لها مستقبلاً زاهراً	٢,٨١	١,٢٧
٢	٢	يتمتع مدير المدرسة بعلاقات طيبة مع المعلمين	٤,٠٤	٠,٩٦
٢	١	يتمتع مدير المدرسة بالقدرة على إدارة المدرسة	٣,٩٧	١,٠٢
٢	٣	يزداد حبي وتقديري لمدير المدرسة في حالة تغيير أسلوب تعامله	٣,٧١	١,٠٩
٢	٥	يقوم مدير المدرسة بمساندتي في أي مشكلة قد تحدث	٣,٦٩	١,٠٥
٢	٧	يرجع تقلد مدير المدرسة للمنصب إلى كفاءته الإدارية	٣,٦٩	١,١٠
٢	٦	يركز مدير المدرسة على الجوانب السلبية التي أقوم بها ويتجاهل الإيجابيات	٣,٦١	١,١٢
٢	٤	أشعر بأن عملي لا يلاقي تقديراً من مدير المدرسة	٣,٥١	١,١٢
٣	٦	غالبية المعلمين كفاءة ليس لديهم رواتب وحوافز مرتفعة	٣,٨٨	١,١٠
٣	٣	لا تحصل على زيادة سنوية وترقية ما لم تطالب بها	٢,٨٩	١,٢٤
٣	٢	تتدخل عوامل شخصية في ترشيح المعلمين للترقى	٢,٧٠	١,٢٢
٣	٧	غالباً ما تتم ترقية أفضل المعلمين	٢,٦٩	١,١٩
٣	١	فرص الترقى والتطور متاحة أمام جميع المعلمين	٢,٤١	١,٢١
٣	٤	يتناسب راتبي كمعلم مع مؤهلي العلمي	٢,٣٤	١,٢٧
٣	٥	أعتقد بأن العائد المادي لمهنة التدريس غير كاف	٢,١٦	١,٢٣
٤	٦	يقدر المعلمون نظرة مدير المدرسة الإيجابية	٣,٨٨	٠,٩٧
٤	٣	أحب مهنتي كمعلم إذا كان لها مستقبل زاهر	٣,٨٦	١,٠٧
٤	٥	يتبع مدير المدرسة سياسة جيدة نحو تقدير المعلمين المحترمين	٣,٧٠	١,٠٠
٤	٧	يعمل مدير المدرسة على تشجيع المعلمين في أثناء تدريسهم	٣,٦٩	١,٠٤

تابع الجدول رقم (٣)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤	٤	لا يوجد لدي سبب للاعتراض على عملي في المدرسة	٣,٤٩	١,٠٧
٤	٨	العمل داخل المدرسة عمل ممتع وجيد	٣,٣٣	١,١٨
٤	١	طبيعة مهنة التدريس تقوم على مهارات روتينية	٢,٧٠	١,١٦
٤	٢	هناك زيادة في العبء من الحصص الدراسية	٢,١٩	١,١٨
٥	٣	أحدد الوقت اللازم لتنفيذ الدرس والوحدة الدراسية	٤,٢٠	٠,٧١
٥	٢	أقوم بوضع أهداف محدده ومكتوبة وذات حدود زمنية للتنفيذ	٤,١٧	٠,٦٧
٥	٧	أحاول أن أتحكم وأسيطر على مضيعات الوقت (المقابلات، التليفونات، إلخ)	٤,١٦	٠,٩٢
٥	٤	أحدد أولويات أدائي في التدريس داخل غرفة الصف	٤,١١	٠,٨٦
٥	١	أقوم بتخصيص وقت محدد كل يوم للتخطيط للتدريس	٣,٩٧	٠,٩١
٥	٦	ألتقى تليفونات مزعجة في أثناء قيامي بالتدريس	٣,٩٢	١,١٩
٥	٥	استعمل مذكرات وأجندات لتذكرني بأوقات التنفيذ	٣,٨٠	١,١٥
٦	٧	أعاون وأتبادل الآراء والمشورة مع الإدارة والزملاء	٤,٢٧	٠,٦٤
٦	٥	أشعر بأنني عضو فاعل ونشط ومهم ومفيد في المجتمع	٤,١٢	٠,٨٨
٦	٦	أشعر بأهميتي وتأثيري الإيجابي في الآخرين	٤,١١	٠,٧٨
٦	٢	أنا راض عن أدائي في مهنة التدريس ولا يهمني رأي الآخرين	٤,٠٢	٠,٩٨
٦	٣	أنا هادئ وغير متعجل في أداء أعمالي ومواعيدي	٤,٠٢	٠,٨٤
٦	١	أعبر عن مشاعري بوضوح وانفتاح	٣,٨٨	١,٠٠
٦	٨	أشعر بأنني أحقق ذاتي من خلال عملي كمعلم	٣,٨٥	١,٠٦
٦	٤	مهنة التدريس تلبني حاجات ورغبات وطموحات بداخلي	٣,٣٥	١,٢٧

يبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على «من الأفضل للمعلم أن يتحمل مسؤوليات قدر الإمكان» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٥) وانحراف معياري (٠,٧٣)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٥) والتي تنص على «لدى مدير المدرسة ثقة كاملة بالمعلم الذي يبادر ويتحمل المسؤولية»، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢) وانحراف معياري (١,٠٧)، وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (٢) ونصها «أشعر بأن واجبي حل أية مشكلة قد تحدث داخل المدرسة»، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١) وانحراف معياري (١,٠٦)، في حين جاءت الفقرة رقم (٤) ونصها «مهنة التدريس تلبني حاجات ورغبات وطموحات بداخلي» في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٥) وانحراف معياري (١,٢٧٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0,05$) في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟»

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين حسب متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار (ت) لكل من متغيرات الجنس، وتحليل التباين الأحادي لكل من متغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجداول أدناه توضح ذلك.

أولاً: الجنس

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لأثر متغير الجنس على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المسؤولية والعمل	ذكر	٩٧	٣,٥١	٠,٦٠	١,٠٦١	١٧٦	٠,٢٩٠
	أنثى	٨١	٣,٤٢	٠,٦٠			
مدير المدرسة	ذكر	٩٧	٣,٩٠	٠,٥٥	٣,٥٨٣	١٧٦	٠,٠٠٠
	أنثى	٨١	٣,٥٦	٠,٧٤			
الترقى والأجر	ذكر	٩٧	٢,٨٢	٠,٥٢	٢,٥٧٠	١٧٦	٠,٠١١
	أنثى	٨١	٢,٦١	٠,٥٥			
الاتجاهات نحو العمل	ذكر	٩٧	٣,٤٩	٠,٥٤	٣,٥٦٩	١٧٦	٠,٠٠٠
	أنثى	٨١	٣,١٨	٠,٦٢			
الوقت وأهميته	ذكر	٩٧	٣,٨٨	٠,٥٣	٤,٦٣١-	١٧٦	٠,٠٠٠
	أنثى	٨١	٤,٢٥	٠,٥١			
تقدير الذات	ذكر	٩٧	٣,٨٩	٠,٦٣	١,٥٧٠-	١٧٦	٠,١١٨
	أنثى	٨١	٤,٠٣	٠,٥٩			
الرضا الوظيفي ككل	ذكر	٩٧	٣,٥٩	٠,٣٩	١,٣٠٩	١٧٦	٠,١٩٢
	أنثى	٨١	٣,٥١	٠,٣٨			

يبين الجدول رقم (٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمملكة البحرين، بسبب اختلاف فئات متغير الجنس (ذكر، أنثى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت» الذي اظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0,05$) في

بمجلات مدير المدرسة، والترقي والأجر، والاتجاهات نحو العمل والوقت وأهميته، حيث كان للإناث متوسطات أعلى من الذكور على هذه المتغيرات، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في باقي المجالات.

ثانياً: الخبرة

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمملكة البحرين

	من ١-٤ سنوات		من ٥-٩ سنوات		من ١٠-١٤ سنة		من ١٥-١٩ سنة		٢٠ سنة فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المسؤولية والعمل	٣,٢١	٠,٥٧	٣,٣٦	٠,٥٨	٣,٦٨	٠,٥٧	٣,٤٩	٠,٧١	٣,٥٦	٠,٥٦
مدير المدرسة	٣,٥٠	٠,٨٧	٣,٦٣	٠,٦٩	٣,٨٧	٠,٥٤	٣,٨٢	٠,٦٦	٣,٩٢	٠,٥٥
الترقي والأجر	٢,٦٧	٠,٥٩	٢,٥٥	٠,٥٥	٢,٩٣	٠,٤٥	٢,٨٧	٠,٥٣	٢,٧١	٠,٥٣
الاتجاهات نحو العمل	٣,١٧	٠,٧١	٣,٢٣	٠,٦١	٣,٤٩	٠,٤٧	٣,٤٩	٠,٥٩	٣,٤٢	٠,٥٨
الوقت وأهميته	٤,٠١	٠,٧٢	٤,١٨	٠,٥٩	٣,٩٦	٠,٤٥	٤,٠١	٠,٥٧	٣,٩٧	٠,٤٤
تقدير الذات	٣,٧٩	٠,٦٣	٣,٩٥	٠,٧٠	٤,١٢	٠,٤٦	٣,٨٣	٠,٥٦	٣,٩٥	٠,٦٢
الرضا الوظيفي ككل	٣,٣٩	٠,٤٢	٣,٤٨	٠,٤٤	٣,٦٨	٠,٢٨	٣,٥٩	٠,٤٠	٣,٥٩	٠,٣٣

يبين الجدول رقم (٥) تبايناً ظاهراً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، بسبب اختلاف فئات متغير الخبرة (من ١-٤ سنوات، من ٥-٩ سنوات، من ١٠-١٤ سنوات، من ١٥-١٩ سنة، ٢٠ سنة فأكثر)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦) تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	
٠,٠١٨	٣,٠٥٠	١,٠٦٤	٤	٤,٢٥٧	بين المجموعات	المسؤولية والعمل
		٠,٣٤٩	١٧٣	٦٠,٣٧٠	داخل المجموعات	
			١٧٧	٦٤,٦٢٧	الكلية	
٠,٠٦٥	٢,٢٥٢	٠,٩٦٩	٤	٣,٨٧٤	بين المجموعات	مدير المدرسة
		٠,٤٣٠	١٧٣	٧٤,٤٠٩	داخل المجموعات	
			١٧٧	٧٨,٢٨٣	الكلية	
٠,٠٠٦	٣,٧٦٧	١,٠٤٩	٤	٤,١٩٦	بين المجموعات	الترقي والأجر
		٠,٢٧٨	١٧٣	٤٨,١٧٨	داخل المجموعات	
			١٧٧	٥٢,٣٧٤	الكلية	

تابع الجدول رقم (٦)

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	
٠,٠٧٤	٢,١٦٩	٠,٧٥٠	٤	٣,٠٠٠	بين المجموعات	الاتجاهات نحو العمل
		٠,٣٤٦	١٧٣	٥٩,٨١٧	داخل المجموعات	
			١٧٧	٦٢,٨١٦	الكلية	
٠,٢٦٠	١,٣٢٢	٠,٤٠١	٤	١,٦٠٣	بين المجموعات	الوقت وأهميته
		٠,٣٠١	١٧٣	٥٢,٠٣٢	داخل المجموعات	
			١٧٧	٥٣,٦٣٥	الكلية	
٠,٢٦١	١,٣٢٨	٠,٤٩٥	٤	١,٩٨١	بين المجموعات	تقدير الذات
		٠,٣٧٣	١٧٣	٦٤,٥١٩	داخل المجموعات	
			١٧٧	٦٦,٥٠٠	الكلية	
٠,٠٣٢	٢,٧١٤	٠,٣٩٣	٤	١,٥٧٤	بين المجموعات	الرضا الوظيفي ككل
		٠,١٤٥	١٧٣	٢٥,٠٨٥	داخل المجموعات	
			١٧٧	٢٦,٦٥٩	الكلية	

يتبين من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى لأثر سنوات الخبرة في مجال المسؤولية والعمل، والترقي والأجر، والرضا الوظيفي ككل. وليبيان الفروق الزوجية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول رقم (٧)، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية في باقي المجالات.

الجدول رقم (٧)

المقارنات البعدية بطريقة (شفوية) لأثر سنوات الخبرة في مجالات المسؤولية والعمل والترقي والأجر والرضا الوظيفي ككل

سنة ٢٠ فأكثر	من ١٥-١٩ سنة	من ١٠-١٤ سنة	من ٥-٩ سنوات	من ١-٤ سنوات	المتوسط الحسابي	الخبرة	
					٣,٢١	من ١-٤ سنوات	المسؤولية والعمل
				٠,١٤-	٣,٣٦	من ٥-٩ سنوات	
			٠,٣٣-	٠,٤٧- (*)	٣,٦٨	من ١٠-١٤ سنة	
		٠,١٩	٠,١٣-	٠,٢٨-	٣,٤٩	من ١٥-١٩ سنة	
	٠,٠٧-	٠,١٣	٠,٢٠-	٠,٣٤-	٣,٥٦	٢٠ سنة فأكثر	
					٢,٦٧	من ١-٤ سنوات	الترقي والأجر
				٠,١٢	٢,٥٥	من ٥-٩ سنوات	
			٠,٣٨- (*)	٠,٢٦-	٢,٩٣	من ١٠-١٤ سنة	
		٠,٠٦	٠,٢٢-	٠,٢٠-	٢,٨٨	من ١٥-١٩ سنة	
	٠,١٧	٠,٢٣	٠,١٥-	٠,٠٣-	٢,٧١	٢٠ سنة فأكثر	
					٣,٣٩	من ١-٤ سنوات	الرضا الوظيفي ككل
				٠,٠٩-	٣,٤٨	من ٥-٩ سنوات	
			٠,٢٠-	٠,٢٩- (*)	٣,٦٨	من ١٠-١٤ سنة	
		٠,٠٩	٠,١٠-	٠,١٩-	٣,٥٩	من ١٥-١٩ سنة	
	٠,٠٠	٠,٠٩	٠,١١-	٠,٢٠-	٣,٥٩	٢٠ سنة فأكثر	

* دالة عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$)

يتبين من الجدول أعلاه الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0,05$) بين فئة الخبرة من (١-٤ سنوات) وفئة الخبرة (من ١٠-١٤ سنة)، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (من ١٠-١٤ سنة) في مجال المسؤولية والعمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0,05$) بين فئة الخبرة من (٥-٩ سنوات) وفئة الخبرة (من ١٠-١٤ سنة)، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (من ١٠-١٤ سنة) في مجال الترقّي والأجر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0,05$) بين فئة الخبرة من (١-٤ سنوات) وفئة الخبرة (من ١٠-١٤ سنة) وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (من ١٠-١٤ سنة) في الأداة ككل.

ثالثاً: المؤهل العلمي

الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمملكة البحرين، حسب متغير المؤهل العلمي

دراسات عليا		بكالوريوس + دبلوم		بكالوريوس فأقل		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠,٦٣	٣,٣٨	٠,٦٤	٣,٤٨	٠,٥٦	٣,٤٨	المسؤولية والعمل
٠,٧٠	٣,٧٧	٠,٦٤	٣,٧٥	٠,٦٩	٣,٧٣	مدير المدرسة
٠,٥٨	٢,٨١	٠,٥٦	٢,٧٤	٠,٥٣	٢,٦٩	الترقي والأجر
٠,٥٨	٣,٤٣	٠,٥٥	٣,٣٣	٠,٦٤	٣,٣٦	الاتجاهات نحو العمل
٠,٣٧	٤,٢٣	٠,٦٣	٣,٩٥	٠,٤٨	٤,١١	الوقت وأهميته
٠,٦٨	٣,٩٤	٠,٦٩	٣,٩٢	٠,٥١	٣,٩٩	تقدير الذات
٠,٤٠	٣,٥٩	٠,٣٩	٣,٥٣	٠,٣٨	٣,٥٦	الرضا الوظيفي ككل

يبين الجدول رقم (٨) تبايناً ظاهراً في المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها بمملكة البحرين، بسبب اختلاف فئات متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، بكالوريوس + دبلوم، دراسات عليا)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي في درجة الرضا الوظيفي
لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	المصدر	
٠,٨٠٣	٠,٢٢٠	٠,٠٨١	٢	٠,١٦٢	بين المجموعات	المسؤولية والعمل
		٠,٣٦٨	١٧٥	٦٤,٤٦٥	داخل المجموعات	
			١٧٧	٦٤,٦٢٧	الكلية	
٠,٩٧١	٠,٠٣٠	٠,٠١٣	٢	٠,٠٢٧	بين المجموعات	مدير المدرسة
		٠,٤٤٧	١٧٥	٧٨,٢٥٧	داخل المجموعات	
			١٧٧	٧٨,٢٨٣	الكلية	
٠,٧١٠	٠,٣٤٢	٠,١٠٢	٢	٠,٢٠٤	بين المجموعات	التربقي والأجر
		٠,٢٩٨	١٧٥	٥٢,١٦٩	داخل المجموعات	
			١٧٧	٥٢,٣٧٤	الكلية	
٠,٨٠٣	٠,٢٢٠	٠,٠٧٩	٢	٠,١٥٧	بين المجموعات	الاتجاهات نحو العمل
		٠,٣٥٨	١٧٥	٦٢,٦٥٩	داخل المجموعات	
			١٧٧	٦٢,٨١٦	الكلية	
٠,٠٦٠	٢,٨٦٥	٠,٨٥٠	٢	١,٧٠٠	بين المجموعات	الوقت وأهميته
		٠,٢٩٧	١٧٥	٥١,٩٣٤	داخل المجموعات	
			١٧٧	٥٣,٦٣٥	الكلية	
٠,٧٥٠	٠,٢٨٨	٠,١٠٩	٢	٠,٢١٨	بين المجموعات	تقدير الذات
		٠,٣٧٩	١٧٥	٦٦,٢٨٣	داخل المجموعات	
			١٧٧	٦٦,٥٠٠	الكلية	
٠,٧٦٨	٠,٢٦٤	٠,٠٤٠	٢	٠,٠٨٠	بين المجموعات	الرضا الوظيفي ككل
		٠,١٥٢	١٧٥	٢٦,٥٧٩	داخل المجموعات	
			١٧٧	٢٦,٦٥٩	الكلية	

يتبين من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0,05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، في جميع المجالات، وفي الأداة.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمجالات الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين تراوحت بين (٤,٠٥ - ٢,٧٢)، إذ حصل مجال الوقت وأهميته من حيث الرضا الذي يشعر به المعلمون والمعلمات على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٤,٠٥)، وهذا يشير إلى أن هناك رضا مرتفعاً من قبل المعلمين والمعلمات حول الوقت ومدى التقيد به في أثناء العمل، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حيدري (٢٠٠٦)

والتي أشارت إلى أن إدارات المدارس الابتدائية بمملكة البحرين تمارس إدارة الوقت بدرجة مرتفعه. في حين حصل مجال الترقى والأجر على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٢,٧٢)، وهذا يبين أن الترقى والأجر لدى المعلمين والمعلمات يشكل رضا متدنياً، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Tim, 1994) التي تشير إلى عدم التغير والتطوير في مهنة التدريس على مدار ٢٨ عاماً.

ولنأخذ مجالات الدراسة بالتفصيل ففي مجال المسؤولية والعمل، فقد حصلت الفقرة (٣) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٤,١٥) الذي يشير إلى الرضا من قبل المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بشعورهم بتحمل المسؤوليات قدر الإمكان، وكذلك الفقرة (٥). بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٢) التي تشير إلى أن هناك ثقة كاملة بالمعلم الذي يبادر ويتحمل المسؤولية من قبل مدير المدرسة، وحصلت الفقرة (٧) على متوسط حسابي ومقداره (٢,٨١) وهي أدنى متوسط حسابي في مجال المسؤولية والعمل والمتعلقة بشعور المعلمين والمعلمات بأن مهنتهم ليس لها مستقبل زاهر، وهذا يفسر شعور المعلمين والمعلمات بعدم الرضا عن مهنة التدريس كونها لا تلبي احتياجاتهم وليس لها مستقبل زاهر.

أما فيما يتعلق بمجال مدير المدرسة، فقد حصلت الفقرة (٢) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٤,٠٤) والتي تشير إلى تمتع مدير المدرسة بعلاقات طيبة مع المعلمين تليها الفقرة (١). بمتوسط حسابي ومقداره (٣,٩٧)، والتي تشير إلى أن مدير المدرسة يتمتع بالقدرة على إدارة المدرسة بشكل جيد. وفي الفقرة (٤) فقد حصلت على متوسط حسابي مدن ومقداره (٣,٥١) والتي تشير إلى شعور المعلمين والمعلمات بأن عملهم لا يلاقي تقديرًا من قبل مدير المدرسة. أما فيما يتعلق بمجال الترقى والأجر فقد حصلت الفقرة (٦) على متوسط حسابي مقداره (٣,٨٨) والتي تشير إلى أن غالبية المعلمين والمعلمات لديهم كفاءة عالية وليس لديهم رواتب وحوافز مرتفعه تليها الفقرة (٣). بمتوسط حسابي مقدار (٢,٨٩)، وهي شعور المعلمين والمعلمات بأنهم لن يحصلوا على زيادة سنوية وترقية ما لم يطالبوا بها، والفقرة رقم (٥) حصلت على أدنى متوسط حسابي مقداره (٢,١٦)، والتي تشير إلى رضا متدن لدى المعلمين والمعلمات لاعتقادهم بأن العائد المادي لمهنة التدريس غير كاف، وهذا يفسر عدم رضا المعلمين والمعلمات عن الرواتب التي يتقاضونها كونها متدنية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزبون وآخرين (٢٠٠٧)، وكذلك تتفق مع دراسة الأغبري (٢٠٠٣). أما فيما يتعلق بمجال الاتجاهات نحو العمل فقد حصلت الفقرة (٦) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣,٨٨)، والذي يشير إلى رضا مرتفع لدى المعلمين والمعلمات إذ يقدر

نظرة مدير المدرسة الإيجابية نحوهم، تليها الفقرة (٣). بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٦)، والذي يشير إلى حب المعلمين والمعلمات لمهنتهم إذا كان لهذه المهنة مستقبل زاهر، في حين حصلت الفقرة رقم (٢) على أدنى رضا لدى المعلمين والمعلمات بمتوسط حسابي ومقداره (٢,١٩)، والتي تشير إلى أن هناك زيادة في العبء من الحصة الدراسية، وهذا يفسر بأن هناك عدم رضا من المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالعبء من الحصة الدراسية الأسبوعية، إذ يشعرون بأن هناك زيادة في العبء من الحصة الموكولة إليهم، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Tim, 1994). أما في المجال الخامس المتعلق بالوقت وأهميته فقد حصلت الفقرة رقم (٣) على أعلى رضا بمتوسط حسابي ومقداره (٤,٢٠) والتي تشير إلى أن المعلمين والمعلمات يحددون الوقت اللازم لتنفيذ أهداف الدرس والوحدة الدراسية والفقرة رقم (٢). بمتوسط حسابي ومقداره (٤,١٧) إذ تشعر عينة الدراسة برضا مرتفع من حيث قيامها بوضع أهداف محددة ومكتوبة وذات حدود زمنية للتنفيذ، في حين حصلت الفقرة (٥) على أدنى رضا بمتوسط حسابي ومقداره (٣,٨٠) والمتعلقة بشعور المعلمين والمعلمات باستعمال مذكرات وأجندات (دفاتر التحضير) لتذكيرهم بأوقات تنفيذ الحصة الدراسية. أما في المجال الأخير المتعلق بتقدير الذات فقد أشارت الفقرة (٧) إلى أعلى رضا بمتوسط حسابي ومقداره (٤,٢٧) المتعلق بالتعاون وتبادل الآراء مع الإدارة والمعلماء، تليها الفقرة (٥) بمتوسط حسابي ومقداره (٤,١٢) والمتعلقة بشعور المعلمين والمعلمات بأنهم أعضاء فاعلون ونشطاء ومفيدون في المجتمع، أما الفقرة رقم (٤) فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي ومقداره (٣,٣٥) والتي تشير إلى عدم رضا المعلمين والمعلمات بمهنة التدريس كونها لا تلبى حاجات ورغبات وطموحات بداخلهم.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية $a = 0,05$ في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي؟»

يوضح الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي بين المعلمين والمعلمات في مجالات الدراسة: مدير المدرسة، والترقي والأجر، والاتجاهات نحو العمل، والوقت وأهميته، وكانت الفروق لصالح الإناث. أما في مجالي المسؤولية والعمل وتقدير الذات فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات.

ويوضح الجدول رقم (٥) أن أعلى متوسط حسابي فيما يتعلق بمجال المسؤولية والعمل كان لصالح المعلمين والمعلمات الذين تراوحت خدمتهم بين (٥-٩) فقد حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٣٦) وكذلك في مجال مدير المدرسة بمتوسط حسابي ومقداره (٣,٩٢) فيما يتعلق بخبرة المعلمين والمعلمات (٢٠) سنة فأكثر، ومجال الترقى والأجر بمتوسط حسابي ومقداره (٢,٩٣) لدى المعلمين والمعلمات الذين تتراوح خبرتهم من (١٠-١٤) سنة، أما في مجال الاتجاهات نحو العمل فقد حصلت على متوسط حسابي مقداره (٣,٤٩) لدى المعلمين والمعلمات الذين تتراوح خبرتهم من (١٠-١٤) سنة ومن (١٥-١٩) سنة. أما في مجال الوقت وأهميته فقد حصلت على رضا مرتفع لدى المعلمين والمعلمات بمتوسط حسابي ومقداره (٤,١٨) والذين تراوحت خبرتهم من (٥-٩) سنوات، أما في مجال تقدير الذات فقد حصلت على رضا مرتفع في الخبرة من (١٠-١٤) سنة.

أما فيما يتعلق بالرضا الوظيفي ككل فقد أشار الجدول إلى أن المعلمين والمعلمات الذين تتراوح خبرتهم بين (١٠-١٤) سنة لديهم أعلى رضا وظيفي في حين كان أدنى رضا وظيفي بمتوسط حسابي ومقداره (٣,٣٩) لدى المعلمين والمعلمات الذين تراوحت خبرتهم من (١-٤) سنوات وقد يفسر ذلك بأنه ليس لديهم خبرات عالية وشعورهم بعدم الرضا عن العمل وهم في مرحلة الطموح والاندفاع والبحث عن مهنة تلبي حاجاتهم ورغباتهم.

ويشير الجدول رقم (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في مجال المسؤولية والعمل، والترقى والأجر، والرضا الوظيفي ككل. والجدول رقم (٧) يوضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة الخبرة من (١-٤) سنوات من جهة وفئة الخبرة من (٥-٩ سنوات) من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (١٠-١٤) سنة المتعلقة بمجال المسؤولية والعمل وكذلك في مجال الترقى والأجر. أما الرضا الوظيفي ككل، فقد حصلت الخبرة بين (١٠-١٤) سنة على أعلى رضا وظيفي لدى المعلمين والمعلمات، وقد يفسر ذلك بأن لديهم خبرات عالية في التعامل مع الضغوط التي يواجهونها ولديهم خبرات طويلة في الخدمة بجهاز التربية والتعليم وأن هناك استقراراً وظيفياً لديهم، وليس لديهم أية نية في ترك العمل، وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة العبد الجبار (١٩٩١) التي أشار فيها إلى أنه لا يوجد اختلاف في مستوى الرضا الوظيفي بناءً على خبرة المعلم سواء كانت خبرته طويلة أم قصيرة.

يتضح من الجدول رقم (٨) أن مؤهل بكالوريوس فأقل وبكالوريوس + دبلوم قد حصلوا على أعلى متوسط حسابي متساوي ومقداره (٣,٤٩) في مجال المسؤولية والعمل وكذلك

في مجال مدير المدرسة إذ حصل على متوسط حسابي مقداره (٣,٧٧) ومجال الترقى والأجر بمتوسط حسابي ومقداره (٢,٨١) والاتجاهات نحو العمل (٣,٤٣)، والوقت وأهميته (٤,٢٣) ضمن فئة الدراسات العليا من المعلمين والمعلمات. أما مجال تقدير الذات فقد حصل على أعلى متوسط حسابي ومقداره (٣,٩٩) ضمن فئة البكالوريوس فأقل. أما فيما يتعلق بالرضا الوظيفي ككل فقد أشارت النتائج إلى رضا مرتفع لدى المعلمين والمعلمات الذين يحملون مؤهلات علمية عالية إذ حصلت على متوسط حسابي ومقداره (٣,٥٩) ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين والمعلمات الحاصلين على مؤهلات عالية قد استفادوا ماديا ومعنويا كونهم حاصلين على مؤهلات مرتفعة وأن لديهم المعرفة العلمية والمسلكية في كيفية أداء عملهم بأحسن صورة.

والجدول رقم (٩) يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($a = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، في جميع المجالات وفي الأداة ككل. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة البابطين (١٩٩٠).

الاستنتاجات

من خلال عرض النتائج يمكن استنتاج ما يأتي:

١. يلاحظ أن غالبية المعلمين والمعلمات يشعرون بعدم الرضا عن نظام الحوافز والرواتب لاعتقادهم بأن العائد المادي لمهنة التدريس غير كاف.
٢. رضا كبير من قبل المعلمين والمعلمات بممارسة أساليب إدارة الوقت في أثناء العمل.
٣. عدم رضا المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالعبء من الحصص الدراسية وشعورهم بأن العبء كبير.
٤. عدم الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات بسبب محدودية فرص النمو والترقي في مهنة التدريس.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها لدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١. ضرورة تقليل العبء من الحصص الدراسية الموكولة للمعلمين والمعلمات.
٢. ضرورة إيجاد نظام ترقيات وحوافز ومكافآت معنوية ومادية للمعلمين والمعلمات.
٣. عقد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات لتنمية اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وتوضيح

أهمية دور المعلم في البناء والتطور والتقدم للمجتمع.
٤. إجراء دراسة مقارنة بين الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة.

المراجع

أحمد، شكري سيد (١٩٩٠). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته لكل من تأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٨)، ٧٥-٩٤.

الأغبري، عبد الصمد (٢٠٠٣). الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية - المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، (١٠٩)، ١٦٩-١٩٧.

العبيدي، محمد جاسم (٢٠٠٤). سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسة وأفاق التطور العام. عمان، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الباطين، عبد الرحمن (١٩٩٠). المتغيرات المرتبطة بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية المطورة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

حريم، حسين (١٩٩٧). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد في المنظمات. عمان، الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.

حيدري، بتول أحمد (٢٠٠٦). أساليب إدارة الوقت لدى مدراء المدارس الابتدائية الحكومية بمملكة البحرين وعلاقتها بضغوط العمل الإداري المدرسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، (٢٧)، ٢٦٦-٢٦٧.

الزبون، محمد، الزبون، سليم، الزيود، محمد، الخوالده، تيسير (٢٠٠٧). الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقته بالاستمرار بالمهنة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات (النوع، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية، والعبء التدريسي). مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣١)، ٤٠١-٤٣٠.

العامر، عائشة راشد (٢٠٠٧). ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي والأداء المهني لدى معلمي التربية الرياضية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، (٣٨)، ٢٦٩-٢٧١.

العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد (١٩٩١). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام. المجلة العربية للتربية الخاصة، (العدد الخاص)، ١٢٣-١٣٨.

القريوتي، محمد قاسم (١٩٩٣). السلوك التنظيمي/ دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية. عمان، الأردن: المكتبة الوطنية للطباعة والنشر.

المشعان، عويد، (٢٠٠٠). مصادر ضغوطات العمل لدى المعلمين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية والجسمية. *مجلة العلوم الاجتماعية*، ١٨٦-١٦٨، (١)٢٨.

الوادي، أمل علي (٢٠٠٦). السلوك القيادي للرؤساء وعلاقته بدافعية الانجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ٧(١)، ٢٥٤-٢٦١.

اليافي، رندة، وجودة، إيمان (٢٠٠٣). العلاقة بين البيروقراطية، ضغوط العمل، وعدم الرضا الوظيفي: دراسة حالة. *مجلة جامعة الملك سعود*، ١٥، ٧١-٢٥.

Gunn, J. & Holdway, E. (1986). Perceptions of effectiveness influences and Satisfaction of senior high school principals. **Educational Administration Quarterly**, 22(2), 43-62 .

Hertzberg, F. (1966). **Work and the nature of man**. Pittsburgh, PA :World. Nias, J. (1989). Primary teachers talking. Loadun: Routledge.

Keith, D. & John .W. (1989). **Human behavior at work: organization Behavior** (8th ed). Mc GRAW – Hill Book.

Lam, P. (1995). Work life, career commitment, job satisfaction as antecedent of career withdrawal cognition among teachers interns. **Journal of Research and Development in Education**, 28(4),230-236.

Phillip, Y. (1984). An examination of job satisfaction for female and male public school superintendents, Planning & changing. **Journal for School Administrators**, 15(2), 115-125.

Roman, W. (2004). An evaluation of job satisfaction of public physical educators in portorico. **Dissertation Abstract International**, 65(5-A), 25-37.

Tim, H. (1994). Primary head teachers: their job satisfaction and future career aspirations, school of Education, University of Bristol. **Educational Research**, 36(3), 223-235.

أثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدى أطفال التوحد

أ. هاني أحمد عرنوس

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية- جامعة اليرموك

د. أسامة محمد البطاينة

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية- جامعة اليرموك

أثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدى أطفال التوحد

أ. هاني أحمد عرنوس
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. أسامة محمد البطاينة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدى أطفال التوحد من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: هل تنجح الإجراءات السلوكية في خفض الأنماط السلوكية السلبية لدى أطفال التوحد؟ أجريت الدراسة على ثلاثة أطفال توحد يقيمون في مركز الكندي الدولي للتربية الخاصة بمدينة عمان. تم إعداد استمارة لملاحظة (٣٣) سلوكا لدى أطفال التوحد تحققت فيها شروط الصدق والثبات المناسبة. وقام الباحثان بإعداد برنامج تعديل سلوك لأجل خفض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد وفق الإجراءات المناسبة لتحكيم البرنامج من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين. كشفت النتائج عن انخفاض تكرار جميع الأنماط السلوكية الموجودة لدى كل من الأطفال الثلاثة، مما يشير إلى فاعلية الإجراءات السلوكية التي تم اتباعها في البرنامج لأجل خفض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: البرنامج، تعديل السلوك، أطفال التوحد.

The Effect of a Proposed Behavior Modification Program in Reducing the Undesired Behaviors of Autistic Children

Dr. Osamam M. Bataineh

College of Education
Yarmouk University

Hani A. Arnous

College of Education
Yarmouk University

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the effects of a behavior modification procedures on reducing negative behavior patterns of autistic children. Participants of the study were three autistic children at Al Kindi International Center of special education in Amman. To achieve the study purpose, a (33) item questionnaire were developed. Reliability and Validity of the questionnaire were insured. Also, the researchers designed a behavioral modification program for the purpose of reducing behavioral patterns of autistic children.

Results revealed low frequencies of negative behavioral patterns among all three children. This indicated that the behavioral procedures followed in the program were effective in reducing negative behavioral patterns of autistic children. Based on these findings, appropriate recommendations were suggested.

Key words: program, behavior modifications, autistic children.

أثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدى أطفال التوحد

أ. هاني أحمد عرنوس
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. أسامة محمد البطاينة
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
كلية التربية - جامعة اليرموك

المقدمة

يعد التوحد من أكثر الاضطرابات النمائية تعقيداً، نظراً لتنوع خصائص الأطفال المصابين به وتفاوت قدراتهم ومهاراتهم. ورغم وجود خصائص أساسية مشتركة بينهم فإن الأعراض والخصائص التي تشير إليه تظهر على شكل أنماط كثيرة ومتداخلة تتفاوت من البسيط إلى الشديد. وقد أطلقت مصطلحات مختلفة في بداية اكتشافه مثل مصطلح التوحد الطفولي المبكر (Early Infantile Autism) ومصطلح توحد مرحلة الطفولة (Childhood Autism) وأسماء أخرى مختلفة كالطفل الاجتراري نظراً لإصراره على تكرار نفس السلوك والكلام بنفس الطريقة، وغير ذلك من الأسماء (الشامي، ٢٠٠٤).

كما شهد مصطلح التوحد خلال العقود الماضية تطوراً متسارعاً، ووجد اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين والمهنيين، مما أدى إلى ظهور الكم الكبير من الموضوعات والمفاهيم المرتبطة بهذا المصطلح. وكان أول من استخدم مصطلح توحد طفولي مبكر (Early Infantile Autism) هو الطبيب النفسي الأمريكي ليو كارنر (Leo Kanner) عام ١٩٤٣ (محمد، ٢٠٠٢) في وصفه لمن يعانون اضطرابات توحدية كما نعرفها في وقتنا الحاضر، بعد أن قام بفحص مجموعة من الأطفال المشخصين بالإعاقة العقلية، إذ كان سلوكهم يتميز بالانغلاق الكامل على الذات، وابتعادهم عن كل ما حولهم من ظواهر أو أفراد، حتى لو كانوا أقرب الناس إليهم، والانطواء والعزلة، وعدم التجاوب مع أي مثير بيئي في المحيط الذي يعيشون فيه، كما لو كانت حواسهم قد توقفت عن توصيل أي من المثيرات الخارجية إلى داخلهم، وبذلك يصبح هنالك استحالة لقيامهم بتكوين علاقات اجتماعية مع من حولهم كما يفعل غيرهم من الأطفال الأسوياء.

وفي نفس الفترة التي قدم فيها كانر دراسته عام ١٩٤٣، كان الطبيب النفسي النمساوي هانز اسبيرجر عام ١٩٤٤ (Hans Asperger) قد تعرف بشكل مستقل تماماً عن بنود كانر، إلى نمط السلوك غير العادي لدى مجموعة من المراهقين، واختار تسمية السيكونباتية التوحدية

(Autistic Psychopathy) لهذا النمط من السلوك، وقصد بها نوعاً من الشذوذ أو اللاسواء في الشخصية. ومع أن أسبير جر كان قد كتب عن هذا النمط من السلوك باللغة الألمانية في سنوات الحرب، مع توصيفات كLINيكية مفصلة لهذا النمط، إلا أن دراسته لم يكتب لها إلا انتشاراً في نطاق محدود، وواقع الأمر أن أفراد العينة الألمانية في دراسة أسبير جر دلت على أن كلاً من أسبير جر وكانر قد قدما وصفاً لنفس الأعراض ولنفس الاضطراب (سليمان، شند، سعيد، ٢٠٠٣).

ويعرف القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعوقين (Individuals with Disabilities Education ACT IDEA) التوحد بأنه إعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ في التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة وتؤثر سلباً في الأداء التربوي للطفل.

أما الجمعية الأمريكية للتوحد (The American Society of Autism) فتري أن التوحد يظهر بمظاهره الأساسية في الثلاثين شهراً الأولى من العمر، وتمس الاضطرابات نسبة النمو والتطور وما يتبعها، والاستجابة للمثيرات الحسية، والنطق واللغة والقدرات المعرفية، والقدرات المرتبطة بالناس والأحداث والأشياء (الزريقات، ٢٠٠٤).

كما يعرف كامل (٢٠٠٣) التوحد بأنه إعاقة متعلقة بالنمو تظهر عادة خلال السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل، وتنتج عن اضطراب في الجهاز العصبي مما يؤثر في وظائف المخ. كما يؤثر التوحد في النمو الطبيعي للمخ في مجال الحياة الاجتماعية للطفل ومهارات التواصل لديه، حيث يواجه الأطفال والأشخاص المصابون بالتوحد صعوبات في مجال التواصل غير اللفظي والتفاعل الاجتماعي وصعوبات في الأنشطة الترفيهية، ومن ثم يواجهون صعوبات في التواصل مع الآخرين وفي الارتباط بالعالم الخارجي.

ويعد التوحد من أكثر الإعاقات النمائية صعوبة بالنسبة للطفل ووالديه ولأفراد أسرته الذين يعيشون معه وللعاملين في ميدان التربية الخاصة؛ لأن هذا النوع من الإعاقة يتميز بالغموض وغرابة أنماط السلوك الناتجة عنه وتشابه بعض صفاته مع بعض صفات الإعاقات الأخرى، فضلاً عن أن هذه الإعاقة تحتاج إلى إشراف ومتابعة مستمرة وتحتاج إلى برامج متنوعة سواء أكانت علاجية أم إرشادية أم تدريبية. فالتوحد اضطراب يصيب بعض الأطفال ويجعلهم غير قادرين على تكوين علاقات اجتماعية طبيعية وغير قادرين على تطوير مهارات التواصل، بحيث يصبح طفل التوحد منعزلاً عن محيطه الاجتماعي متقوقعا في عالم مغلق، ويتصف بتكرار الحركات والنشاط الزائد (سايمن وبولتون، ١٩٩٣).

ومن هنا تنبع أهمية التركيز على الأنماط السلوكية المميزة لطفل التوحد، والمرتبطة

بالسلوكيات النمطية التي يمكن وصفها على بأنها سلوكيات يظهرها الأشخاص التوحيديون بصورة متكررة بشكل منتظم في معظم الأحيان. وتسمى هذه السلوكيات عادةً بأسماء مختلفة مثل: السلوك النمطي والسلوك المتكرر وسلوك الإثارة الذاتية. وأكثر السلوكيات النمطية حدوثاً في التوحد هي رفرفة الأيدي، إلا أن السلوكيات النمطية تظهر في أشكال عديدة، بعضها يرتبط بالحواس وبعضها يرتبط بحركة الأطراف (اليدين والرجلين)، ومنها ما يرتبط بحركة الجسم، ومنها ما لا يرتبط بالحركات بل بالتفكير أو بطقوس أخرى لا تتعلق بها (الشامي، ٢٠٠٤).

وفي تجربة للكشف عن مدى حدوث حركات نمطية متكررة لدى غير التوحيدين، جرت مقارنة بين مجموعتين. تكونت الأولى من (١٨٥) شخصاً بالغاً ممن لديهم توحد وتأخر ذهني شديد، وتكونت الثانية من (١٠٦٠) شخصاً بالغاً لديهم تأخر ذهني شديد دون توحد، وقد وجد أن ٧٥٪ من أفراد المجموعة التوحدية كانوا يمارسون حركات نمطية متكررة، في حين مارسه من المجموعة غير التوحدية ٧٪ فقط. إذ يقوم طفل التوحد بسلوك كل دقيقتين تقريباً؛ فقد يبكي كثيراً أو يصيح أو يكسر الأشياء أو يصرع البعض على الأرض أو يجادل، أو يرمي الأشياء، أو يجري فوق الأثاث، بحيث يعاني الناس كثيراً من محاولة تهدئته (جوهر، ٢٠٠٥).

وبناءً على ذلك، فإن وجود مثل هذه الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد سوف يكون عائلاً لعملية تعلمهم واكتسابهم الخبرات التربوية والتعليمية المناسبة، ويؤدي إلى انخفاض مستوى أدائهم للواجبات المطلوبة منهم في البيت أو في المراكز الخاصة بهم. ونتيجة للآثار السلبية الناجمة عن الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد، تأتي أهمية إعداد برامج لخفض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد لمساعدة العاملين معهم على إكسابهم المهارات والخبرات الأساسية اللازمة لهم.

تعد إعاقة التوحد من أكثر الإعاقات صعوبة وشدة من حيث تأثيرها على سلوك الفرد الذي يعانيها، وعلى قابليته للتعلم أو التنشئة الاجتماعية، أو التدريب، أو الإعداد المهني، أو تحقيق أية قدرة من القدرات على العمل، أو على حماية الذات.

فقد أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى أن اضطراب التوحد يمكن أن لا يكون نتيجة سبب واحد فقط، بل هناك عدة عوامل بيولوجية تسهم في ظهور هذا الاضطراب؛ ففي الخمسينات والستينات من القرن الماضي، كانت نظرية التحليل النفسي تنظر إلى التوحد على أنه نتيجة للمعاملة الأبوية الراضية وغير الدافئة للأبناء، ولم يكن ينظر إلى العوامل العضوية على أنها عوامل رئيسة في التوحد. وقد نالت نظرية برونو بتلهيم (Bruno Bettelheim)

اهتمام الكثيرين، حين كان تركيزه منصبا على منهج التحليل النفسي (Psychoanalytic Approach)، فقد أكد (Bettelheim) أن ردود الأفعال التكيفية للرضع والأطفال والصغار ما هي إلا نتيجة لمشاعر الرفض والمشاعر السلبية من الآباء؛ فالأطفال ينسحبون ويعزلون أنفسهم بعيدا عن التفاعل الاجتماعي. أما في الوقت الحاضر فإن عددا متزايدا من المتخصصين باتوا يبتعدون عن لوم الآباء بسبب الافتقار إلى الدليل التجريبي لدعم هذا المنهج. وبسبب الاعتقاد المتزايد بأن العديد من العوامل والظروف قد تتفاعل فيما بينها وتسبب هذا الاضطراب، أصبح ينظر إلى العوامل البيوفسيولوجية والمعرفية بوصفها عوامل مهمة في تفسير أكبر للتوحد (زريقات، ٢٠٠٤).

ويرى أنصار العوامل البيئية أن الخبرات الأولى من حياة الطفل تؤثر في نموه في المراحل التالية، وأن الفشل في إقامة علاقات مع الطفل قد يكون أحد الأسباب القوية للاضطراب، وخاصة المشكلات الانفعالية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالعلاقة بين الطفل ووالديه في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يؤدي إلى انسحاب الأطفال من البيئة الاجتماعية وعزلتهم داخل أسوارهم الذاتية المغلقة في أثناء وجود أشخاص آخرين (فراج، ٢٠٠١).

أما أنصار العوامل المشتركة فيرجعون أسباب الاضطراب إلى نتاج مشترك للاستعدادات الطبيعية الجسمية والوراثية، فضلا عما يدخل محيط الأسرة من الصدمات والضغوط وعوامل الإحباط وغيرها. وأكدت نتائج دراسات عديدة أن مضاعفات مهمة قد حدثت قبل الولادة في أثناء فترة الحمل خلال الشهور الثلاثة الأولى لدى أطفال التوحد أكثر من غيرهم من الأسوياء، كما بينت نتائج تلك الدراسات أن نسبة تتراوح بين ٤-٣٢ بالمئة من أطفال التوحد يصابون بالصرع في وقت ما من حياتهم (سليمان، ٢٠٠٢).

ويرجع البعض الآخر إعاقة التوحد إلى عوامل جينية؛ فقد لوحظ أن حوالي ٢٪ من أشقاء الأطفال التوحدين يصابون بإعاقة التوحد بمعدل (٥٠) مرة أكثر من عامة الناس، وأن تطابق معدل حدوث التوحد في التوائم المتماثلة هو ٣٥٪، في حين هو في التوائم غير المتماثلة يساوي صفرا (الجلبي، ٢٠٠٤).

وأشارت نتائج دراسة قام بها قسم التربية الخاصة في جامعة ولاية نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية تشير إلى تصنيف نسب أسباب التوحد كما يأتي: أسباب عصبية ٣٥,٧١٪، أسباب نفسية ٢٣,٧٢٪، أسباب جينية ١٩,٧٦٪، أسباب بيئية ٧,٣٩٪، أسباب الحساسية ٦,٧٤٪، أسباب بيولوجية ٦,٦٨٪ (شليبي، ٢٠٠١).

وتشير نتائج الدراسات حتى الآن إلى أن أسباب الإصابة نتيجة الاختلال الحيوي أو العصبي في الدماغ ترجع إلى أسباب جينية، كما ثبت فشل النظريات القديمة التي فسرت

التوحد على أنه مرض عقلي، وأنه لا يحدث نتيجة إخفاق الأسرة في التربية، كما لا يوجد أثر للعوامل النفسية التي تمر بها عملية التنشئة للطفل في مراحل نموه في إصابته بالتوحد، ولذلك لا ضرورة لأن يلقي الآباء اللوم على أنفسهم؛ إذ إن الأسباب الرئيسة للإصابة بالتوحد بجانب العوامل الجينية هي الالتهابات الفيروسية، ومشكلات الحمل والولادة. هناك دليل على أن التوحد هو مشكلة عصبية مع وجود أسباب متعددة مثل الاضطرابات الأيضية، وإصابات الدماغ قبل أو بعد الولادة أو العدوى الفيروسية أو الأمراض. وعلى الرغم من هذا فإن العوامل المحددة لم يتم تحديدها بشكل يمكن أن يعول عليه، وما زال العلماء حتى الآن لا يدركون بالتأكيد ما الذي يسبب التوحد، إلا أن البحوث الحالية تشير إلى أن أي شيء يمكن أن يسبب ضرراً أو تلفاً بنوياً أو وظيفياً في الجهاز العصبي المركزي يمكن له أيضاً أن يسبب اضطراب التوحد. وهناك أيضاً نتائج لبعض الدراسات التي أثبتت أن هناك فيروسات وجينات معينة قد ارتبطت بالتوحد لدى البعض. وأشارت بعض التقارير إلى إمكانية حدوث اضطراب الطيف التوحدي الذي يؤثر في نمو الدماغ قبل أو خلال أو بعد الولادة، كما ربطت نتائج بعض الدراسات التوحد بالاختلافات البيولوجية أو العصبية في الدماغ. وبشكل عام، فإنه لا يوجد سبب واحد معروف حتى الآن للتوحد (النجار، ٢٠٠٦).

بما أن كل الأشخاص المصابين بالتوحد لا يظهرون الخصائص نفسها من حيث الخاصية أو الدرجة، فقد اتجه الباحثون إلى تحديد طرق لتصنيف التوحد وقياسه، حيث ظهرت عدة اتجاهات لتصنيف الأطفال المصابين بالتوحد. وعلى سبيل المثال، ظهرت تصنيفات اعتمدت في تصنيفها على المستوى الوظيفي الذكائي، والعمر عند الإصابة، وعدد الأعراض وشدتها لدى المصاب. ولأغراض هذه الدراسة تم اختيار التصنيفات الآتية للتوحد:

أولاً: التوحد التقليدي أو التوحد الكلاسيكي (Classical Autism) و يسمى أيضاً بتوحد كانر (Kanner Autism) ويظهر فيه ثلوث الأعراض: قصور في التفاعل الاجتماعي، وقصور في اللغة والتواصل، وقصور في القدرة على التخيل. تقدر نسبة شيوع إعاقة التوحد بـ ٦ حالات توحد كلاسيكية في كل ١٠٠٠٠ مولود (عسلي، ٢٠٠٦). وتظهر حالات الإصابة بالتوحد بنسبة (٤ : ١) بين الذكور والإناث بشكل عام، لكن التوحد يظهر في الغالب شديداً لدى الإناث ويكون مصحوباً بإعاقة عقلية شديدة، ويظهر هذا الاضطراب بوضوح عادة قبل أن يبلغ الطفل ثلاث سنوات من العمر (الشامي، ٢٠٠٤).

ثانياً: متلازمة أسبرجر (Asperger Syndrome) اكتشفت هذه المتلازمة من قبل الطبيب النمساوي (هانز اسبرجر) عام ١٩٤٤، وتشترك متلازمة أسبرجر في العديد من أعراض

التوحد، ولكنها تظهر أقل شدة. إن كليهما يشتركان في وجود عجز شديد في التواصل الاجتماعي والقيام بأعمال نمطية متكررة إلى جانب فقدان القدرة على التخيل، إلا أن المصابين بمتلازمة أسبرجر يتمتعون عادة بدرجة ذكاء طبيعية ولا يواجهون تأخراً في اكتساب القدرة على الكلام، ولا يلاحظ الأهل وجود سلوكيات تدعو إلى القلق على طفلهم في السنوات الثلاث الأولى من عمره نظراً لارتفاع مستوى مهاراته الإدراكية وعدم تأخره في اكتساب اللغة واهتمامه بالبيئة المحيطة به. إلا أنه عند دخول الطفل الحضانة أو عند اختلاطه بمن هم في عمره، تظهر الفروق جلية ولا سيما على الصعيد الاجتماعي (الشامي، ٢٠٠٤).

ثالثاً: متلازمة ريت (Rett's Syndrome) متلازمة ريت هي اضطراب عصبي لا يظهر إلا على الإناث وهو من الاضطرابات النادرة ويصيب مولوداً واحداً من كل ١٥٠٠٠ مولود، والصفة المميزة والأساسية في اضطراب ريت هو تطور وظهور عدة عيوب وأوجه للقصور خاصة بعد فترة نمو طبيعي تتبع الميلاد. فعادة ما يمر الأطفال بفترة طبيعية جداً قبل الولادة وحولها مصحوبة بنمو نفسي حركي في أثناء الشهور الخمسة الأولى من العمر ولكن ما بين الشهر الخامس والثامن والأربعين من العمر يظهر نموذج مميز من تباطؤ نمو الرأس، وفقدان مهارات اليد الغرضية المكتسبة سابقاً يحدث ذلك فيما بين سن ٥-٣٠ شهراً، ويعقبه نشوء حركات تكرارية آلية للأيدي (مثل عصر الأيدي أو غسلها)، وفقدان الاندماج الاجتماعي في المراحل المبكرة من مسار الاضطراب، ونقص التوافق الحركي في المشيه أو حركات الجذع، وخلل كبير في نمو التعبير والفهم اللغويين مع بقاء نفس حركي شديد (الشامي، ٢٠٠٤).

رابعاً: اضطراب الانتكاس الطفولي (Childhood Disintegrative Disorder) يعد النكوص الملحوظ هو السمة الأساسية من سمات اضطراب الطفولة التفككي في مجالات عديدة من المجالات الوظيفية للنمو قبل سن العاشرة. ويظهر الأطفال ذوو اضطراب الطفولة التفككي نمواً طبيعياً فيما يبدو طوال السنتين الأوليين على الأقل بعد الولادة، كما يظهر من وجود تواصل لفظي وغير لفظي مناسب للعمر، وعلاقات اجتماعية ولعب وسلوك تكيفي. ويظهر الأطفال ذوو اضطراب الطفولة التفككي ملامح سلوكية مميزة وملحوظة مثل فقدان دال إكلينيكي للمهارات التي سبق اكتسابها (قبل سن العاشرة) في اثنين على الأقل من المجالات الآتية: التعبير والفهم اللغويين، والمهارات الاجتماعية أو السلوك التكيفي، والتحكم في الأمعاء والمثانة، واللعب، والمهارات الحركية. شذوذ الأداء الوظيفي في اثنين على الأقل من المجالات الآتية: خلل نوعي في التفاعل المتبادل (مثل: خلل في السلوك غير اللفظي، أو الفشل في إقامة علاقات مع الأقران، أو الافتقار إلى تبادل العلاقات الاجتماعية

أو العاطفية) ، و خلل نوعي في التواصل (مثل تأخر أو انعدام اللغة المنطوقة عدم القدرة على بدء محادثة أو مواصلة، والترديد أو التكرار الآلي للكلام، ونقص اللعب الخيالي. يختلف أشكاله) ، وأنماط من السلوك والاهتمامات والأنشطة تتسم بأنها محدودة ومعادة ومكررة آلياً، وتتضمن التكرار الحركي الآلي والنمطية الحركية (الشامي، ٢٠٠٤).

خامساً: الاضطراب النمائي الشامل- غير المحدد (Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified:PDD-NOS) يعرف الاضطراب النمائي الشامل - غير المحدد أيضاً بالتوحد غير النمطي. ونظراً لغموض وصعوبة تشخيص هذا الاضطراب لم تتمكن الدراسات العديدة السائدة من توفير معلومات ثابتة محددة عن مدى انتشار هذا الاضطراب. إلا أن ما تم التوصل إليه هو أن الاضطراب النمائي الشامل - غير المحدد أكثر شيوعاً من الاضطرابات النمائية الشاملة الأخرى. ويستخدم هذا التشخيص عندما تكون أعراض التوحد مثل التفاعل الاجتماعي أو التواصل اللغوي أو التواصل البصري ليست كافية لحصول الطفل على تشخيص التوحد (حكيم، ٢٠٠٣).

يقترح بعض الباحثين والمهتمين بهذا الاضطراب استخدام الأساليب العلاجية السلوكية (طرائق تعديل السلوك) في علاج اضطراب التوحد سواء تم ذلك في البيت بواسطة الآباء أو في فصول دراسية خاصة لعدم استطاعة أطفال التوحد البقاء في الفصول الدراسية العادية بسبب سلوكهم الفوضوي، وقصورهم في مجالات السلوك الذهني والاجتماعي الأخرى. هذا بالإضافة إلى احتمال إقدام بعضهم على إيذاء نفسه بشكل ضار مثل ضرب رؤوسهم في الحائط أو عض أيديهم بشكل قاس مع عدم استجابتهم للبيئة المحيطة. تقوم فكرة تعديل السلوك على مكافأة (إثابة) السلوك الجيد أو المطلوب بشكل منتظم مع تجاهل مظاهر السلوك الأخرى غير المناسبة تماماً، للسيطرة على السلوك الفوضوي لدى الطفل. ويرجع اختيار العلاج السلوكي للتخفيف من حدة إعاقة التوحد أو التخلص منها إلى عدة أسباب هي:

- ١- أنه أسلوب يمكن قياس تأثيره بشكل عملي واضح دون عناء كبير أو تأثر بالعوامل الشخصية التي غالباً ما تتدخل في نتائج القياس.
- ٢- أنه أسلوب علاجي مبني على مبادئ يمكن أن يتعلمها الناس من غير المتخصصين المهنيين، وان يطبقوها بشكل سليم بعد تدريب وإعداد لا يستغرقان وقتاً طويلاً.
- ٣- أنه نظراً لعدم وجود اتفاق على أسباب حدوث الاضطراب، فإن هذا الأسلوب لا يعير اهتماماً للأسباب وإنما يهتم بالظاهرة ذاتها دون تعرض لاختلافات العلماء حول أصلها ونشأتها.

٤- أنه أسلوب يضمن نظاماً ثابتاً لإثابة السلوك الذي يهدف إلى تكوين وحدات استجابة صغيرة متتالية ومتتابعة عن طريق استخدام معززات قوية.

٥- أنه ثبت من الخبرات العملية السابقة نجاح هذا الأسلوب في تعديل السلوك بشرط مقابلة جميع متطلباته وتوافر الدقة في التطبيق (زريقات، ٢٠٠٤).

وتعديل السلوك هو شكل من أشكال العلاج النفسي، ويعنى أساساً بتغيير السلوك المشاهد. وموضوع الاهتمام الرئيس فيه هو السلوك الذي يمكن ملاحظته لدى الطفل، حيث يريد الممارس التعرف إلى مشكلة الطفل من خلال ملاحظة سلوكه دون بحث في درجة ذكائه، أو الجداول التشخيصية التقليدية الأخرى، مثل إصابات المخ، أو التخلف، أو الفصام، أو المنغولية أو غيرها من المسائل التي لا تخضع للملاحظة. ويفعل الممارس ذلك لشعوره بأن السلوك الملاحظ في الطفل يعد مفتاح علاجه (واطسون، ١٩٧٦). كما يعرف كل من كوبر وهيرون وهيوارد (Cooper, Heron & Heward, 1987) المشار إليهم في الخطيب (٢٠٠٣) تعديل السلوك بأن العلم الذي يشتمل التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية، بهدف إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي، ويشتمل هذا العلم على تقديم الأدلة التجريبية التي توضح مسؤولية الأساليب التي تم استخدامها عن التغيير الذي حدث في السلوك.

لقد حظي موضوع فعالية برامج سلوكية في التخفيف من حدة أعراض التوحد المتمثلة في كل من القلق والسلوك العدواني والنشاط الحركي المفرط وضعف الانتباه، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين باهتمام العديد من الباحثين فقد أجرى جيدان (Giddan, 1990) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فعالية التدريب على المهام المتعلقة بالأعمال المنزلية والطهي ورعاية الحيوانات الأليفة والزراعة على التفاعلات الاجتماعية لعينة ضمت ١٥ مراهقاً توحدياً مع أقرانهم. وقام البرنامج التدريبي على تحليل المهارات إلى جانب التعزيز وأوضحت النتائج حدوث تحسن في السلوكيات الاجتماعية والتفاعلات الاجتماعية لهؤلاء المراهقين مع أقرانهم إلى جانب حدوث نقص دال في السلوكيات غير المقبولة ومنها الحركة الزائدة والعدوان.

وأجرى ماتسون (Matson, 1990) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية التدريب على مهارات مساعدة الذات للأطفال التوحديين وأقرانهم المعوقين عقلياً، وذلك على عينة ضمت ١٠٤ طفل من الفئتين ممن تتراوح أعمارهم بين ٤-١١ سنة لتعديل بعض المظاهر السلوكية التي تصدر عنهم، ومن بينها السلوك العدواني وإيذاء الذات والنشاط الحركي المفرط، واستخدموا في سبيل ذلك فنيات النموذج والشرح اللفظي للسلوك المطلوب

والإرشاد خلال تعاقب مراحل تحليل العمل وتوجيه الطفل للأداء المستقل باتباع التعليمات والنموذج. وأسفرت النتائج عن فعالية التدريب على مهارات مساعدة الذات وإجراءات تعديل السلوك وإكساب المهارات المستهدفة للمفحوصين في تعديل بعض المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيا وفي مقدمتها السلوك العدواني والحركة المفرطة أو الزائدة.

وقامت كريدون (Creedon, 1993) بدراسة هدفت إلى تدريب مجموعة من الأطفال التوحيدين ضمت ٢١ طفلا تتراوح أعمارهم بين ٤-٩ سنوات على برنامج للتواصل بغرض تحسين مهاراتهم الاجتماعية والتخلص من بعض السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا مثل إيذاء الذات والعدوان. وتضمن البرنامج فنيات التعزيز والاقتصاد الرمزي والتقبل الاجتماعي إلى جانب الاشتراك في عدد من الأنشطة (الحركية-والفنية-والاجتماعية-والألعاب). ومع نهاية البرنامج استطاع الأطفال تحديد السلوكيات غير المناسبة وقاموا بمساعدة بعضهم بعضاً، كما ازداد نشاطهم الاجتماعي وحدث نقص واضح في سلوك إيذاء الذات من جانبهم.

وأجرى معمور (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى التأكد من فعالية برنامج سلوكي في التخفيف من حدة أعراض التوحد المتمثلة في كل من القلق والسلوك العدواني والنشاط الحركي المفرط وضعف الانتباه، وعدم القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين على عينة من الأطفال التوحيدين مكونة من ثلاثين طفلا ملتحقين بمركز الأمل بجدة، وتم استخدام مقياس تقييم الطفل المنطوي على ذاته ومقياس كونرز. وأوضحت النتائج انخفاض مستوى القلق والسلوك العدواني والنشاط الحركي المفرط لديهم وازداد مستوى الانتباه، وزادت علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين مما يدل على فعالية البرنامج في هذا الإطار.

كما أجرى الشيخ ذيب (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحيدين وقياس فاعليته. وقد طبق البرنامج لمدة (١٣) شهراً وتكون من العناصر الآتية اختيار البيئة الصفية وتنظيمها والتدريب والمحتوى التعليمي وتنظيم الجداول والاستراتيجيات التعليمية وخطوات الحصة التعليمية والإرشادات التعليمية. وقد بلغ عدد أفراد الدراسة أربعة من الأطفال التوحيدين الذكور، طبقت عليهم مجموعتين من الأدوات والمقاييس: الأولى للتشخيص والثانية لقياس فاعلية البرنامج التدريبي. وأظهرت نتائج الدراسة تطور مهارات الأطفال الأربعة التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية ومهارات الحساب والقراءة بنسب متفاوتة، وانخفاض واختفاء العديد من السلوكيات غير التكيفية وتغير الوصف التشخيصي لحالاتهم تغيراً إيجابياً في نهاية البرنامج، واستفادتهم من الدمج الاجتماعي والأكاديمي بدرجة كبيرة ونطق العديد من الكلمات الوظيفية.

وقام عبد الله (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى فحص فعالية التعزيز التفاضلي والتصحيح الزائد في خفض السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى عينة من الأطفال التوحدين، إذ تكون مجتمع الدراسة من الأطفال المصابين بالتوحد المسجلين في مراكز التربية الخاصة ومؤسساتها التي تتعامل مع المصابين بالتوحد في منطقة عمان الكبرى، واختير من قائمة المراكز ومؤسسات التربية الخاصة أربعة مراكز ومؤسسة، وكان عدد الأطفال المصابين بالتوحد الملتحقين فيها (٤٧) طفلاً، كان من بينهم (٣١) لديهم السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات، وشكل هؤلاء أفراد عينة الدراسة الذين تراوحت أعمارهم بين (٥-١٢) عاماً، منهم (٢٤) ذكراً و(٧) إناث. واستخدم تصميم القياسات المتكررة وتكون التصميم من مجموعتين إحداهما تجريبية وعدد أفرادها (١٦) والأخرى ضابطة وعدد أفرادها (١٥). وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً في القياسات المتكررة لكل سلوك من السلوكيات النمطية وسلوكيات إيذاء الذات لأفراد المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى وجود تفاعل بين القياسات المتكررة التي ينتمي إليها الفرد، فقد أشارت معظم هذه التفاعلات إلى زيادة تحسن كل سلوك من السلوكيات النمطية مع التقدم في تنفيذ البرنامج ولصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى أن جميع أفراد المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً في السلوكيات النمطية وسلوكيات إيذاء الذات مع التقدم في تنفيذ البرنامج عدا شخصين وفي سلوكين اثنين مختلفين، أحدهما أظهر تذبذباً في النتائج بين تحسن وتراجع، والآخر كان أظهر تراجعاً في سلوكه.

وأجرى كل من ديفيد وبوسي (David & Posey, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان استخدام دواء الرتلين فعالاً في التقليل من النشاط الزائد لدى أطفال التوحد، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (٥-١٤) سنة انسحب منهم (٦) لأنهم لم يحتملوا التأثيرات الجانبية عند أخذ الجرعة الأولى، حيث إنه كان هناك ثلاث جرعات من الدواء و(١٦) من الباقيين انسحبوا لأنه أصبح لديهم تأثيرات جانبية عند الجرعة الثانية، و(٧) من المشاركين انسحبوا بسبب التأثيرات الجانبية غير المحتملة عند الجرعة الثالثة وباقي المشاركين أكملوا مراحل الدراسة واستجابوا للدراسة بشكل جيد. وأشارت نتيجة الدراسة إلى أن هذا الدواء له فاعلية في تخفيض النشاط الزائد والاندفاعية أكثر من المهدئات الأخرى حيث أصبح هذا الدواء الخيار المنطقي لاستهداف النشاط الزائد فيما بعد. وأوصت الدراسة الآباء بضرورة الانتباه إلى التأثيرات الجانبية على أبنائهم عند أخذ الدواء.

مشكلة الدراسة

حظي موضوع التوحد في السنوات الماضية على مزيد من الاهتمام، فظهرت محاولات عديدة لتعليم هذه الفئة من الأطفال التوحدين أو تعديل سلوكها. وكان من ضمن هذه المحاولات استخدام برامج تعديل السلوك في عملية تعديل سلوك هؤلاء الأطفال وإكسابهم الخبرات والسلوكيات المرغوب فيها.

ونظراً لوجود أنماط من السلوك غير التكيفي لدى أطفال التوحد ومن أهمها العدوان، والسلوكيات النمطية، وإيذاء الذات والنشاط الزائد وغيرها من الأنماط السلوكية المختلفة، التي تشكل تحدياً يواجه معلمي أطفال التوحد، وتعمل على استنزاف الكثير من الوقت والجهد الذي يبذل في عملية تدريب هذه السلوكيات وتعديلها، عُدَّت هذه الأنماط السلوكية من أهم الأسباب التي تكمن وراء فشل أطفال التوحد في تعلم المهارات الضرورية للحياة اليومية واكتساب الخبرات الأساسية.

كما أن وجود مثل هذه الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد يحد من قدرتهم على أداء أي عمل وظيفي بفاعلية، فهذه الأنماط السلوكية تواجه الأهل يومياً وتشكل خطورة على حياتهم وعلى أبنائهم التوحدين وعلى المعلمين والاختصاصيين والمدربين الذين يتعاملون معهم.

ولعدم وجود برامج متخصصة كافية لخفض الأنماط السلوكية المختلفة عند أطفال التوحد، قام الباحثان بتصميم برنامج تعديل سلوك لخفض مجموعة من الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أثر برنامج تعديل السلوك في خفض الأنماط السلوكية التكيفية لدى أطفال التوحد، ومعرفة مدى فعالية الإجراءات السلوكية المتبعة في البرنامج والمتمثلة في (التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، والإقصاء والتنفيرات الحسية).

سؤال الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر برنامج تعديل سلوك مقترح في خفض أنماط سلوكية لدى أطفال التوحد من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: هل تنجح الإجراءات السلوكية في خفض الأنماط السلوكية السلبية لدى أطفال التوحد؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها الأساليب التي قد يحتاجها المعلمون في تعديل سلوك أطفال التوحد، وتصميم برنامج تعديل سلوك عملي وفعال وقابل للتطبيق لخفض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد، وليسسد النقص في البرامج المقدمة لأطفال التوحد، ولبيان أثر برنامج تعديل السلوك في خفض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد. وربما تشكل هذه الدراسة إضافة نوعية في مجال التوحد على الصعيدين المحلي والعالمي، نظراً لندرة البحوث العربية والأجنبية التي تناولت هذا الجانب، وبخاصة من واقع من يعملون في مجال التوحد حسب علم الباحثين. وأخيراً، تتمثل أهمية هذه الدراسة في تزويد العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة ببرامج متخصصة لخفض السلوكيات غير السوية عند أطفال التوحد، ومن بينها النشاط الزائد. وتزويدهم ببعض الإجراءات السلوكية ذات الفعالية في خفض السلوكيات غير السوية عند أطفال التوحد.

محددات الدراسة

تحدد هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

- ١- اقتصرت عينة الدراسة على أطفال التوحد الثلاثة الذين أجريت عليهم الدراسة والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ١٠) سنوات والقاطنين في مدينة عمان/الأردن.
- ٢- اقتصرت نتائج الدراسة على البرنامج الذي صمم لأغراضها فقط ولذا لا يمكن تعميم النتائج على برامج أخرى.
- ٣- اقتصرت هذه الدراسة على أداة من تصميم الباحث وإعداده.

مصطلحات الدراسة

البرنامج: هو مجموعة من الإجراءات المنظمة والمخططة مسبقاً بناءً على أهداف محددة وواضحة تسعى إلى تعديل السلوك، وهو الأداة التي أعدها الباحث واستخدمها في تدريب أطفال التوحد من أجل خفض الأنماط السلوكية لديهم.

الأنماط السلوكية: هي مجموعة من السلوكيات الموجودة لدى أطفال التوحد والتي تمثلها ثلاثة مجالات هي: فرط النشاط، الاندفاعية، ووجود إعاقة ذات دلالة إكلينيكية في الأداء الاجتماعي. حيث إنّ الطفل لا يستطيع أن يجلس بهدوء في غرفة الصف أو السيارة ويظهر مجموعة من الاستجابات مثل هز الجسم، أو العبث بالأشياء، والتلملل، والعصية، ونقل الأشياء من مكان لآخر، وهرش الشعر، والدوران حول نفسه وغيره. ويقاس إجرائياً في هذه

الدراسة بمقياس الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد، الذي قام الباحث بإعداده. **التوحد:** العجز النوعي الواضح لدى الطفل ضمن المجالات الأساسية المتمثلة في: التفاعل الاجتماعي والانفعالي والتواصل اللفظي وغير اللفظي ونظام اللعب التمثيلي والتخيلي إضافة إلى مجموعة سلوكيات نمطية واهتمامات وأنشطة محددة وقصور في المجال المعرفي. وفي الدراسة الحالية يعرف أطفال التوحد إجرائياً على أنهم: الأطفال الملتحقون بمركز الكندي للتربية الخاصة والذين تم تشخيصهم على أنهم من الأطفال التوحدين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج التجريبي لتحديد مدى فاعلية البرنامج التجريبي المستخدم في خفض الأنماط السلوكية السلبية لدى أطفال التوحد.

عينة الدراسة

قام الباحثان باختيار المشاركين في الدراسة عن طريق تطبيق أداة من تطوير الباحثين في مركز الكندي الدولي للتربية الخاصة بمدينة عمان، فقد قام الباحثان باختيار ثلاثة أطفال للمشاركة في البرنامج وبطريقة قصدية، وكان عمر الطفلة (ر) (٨ سنوات)، والطفل (م) (٥ سنوات) والطفل (ب) (١٠ سنوات). ووجد الباحثان أن هؤلاء الأطفال لديهم أنماط سلوكية كثيرة مقارنة مع أطفال التوحد الموجودين في المركز. وقد تمت ملاحظة أفراد الدراسة في بيئتين مختلفتين (بيئة المركز في الفترة الصباحية وبيئة السكن الداخلي).

أدوات الدراسة

لأغراض هذه الدراسة قام الباحثان بإعداد أدوات الدراسة الآتية:

أولاً: استبانة ملاحظة الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد

قام الباحثان بإعداد استبانة ملاحظة الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد اعتماداً على الأدب النظري المتعلق بالموضوع. واشتملت استبانة الملاحظة على (٤٣) فقرة وأعطى لكل فقرة منها وزناً مدرجاً وفق سلم (ليكرت) الرباعي لتقدير درجة ظهور السلوك (دائماً، غالباً، نادراً، أبداً)، وتمثل رقمياً على الترتيب (٤، ٣، ٢، ١)، وغطت هذه الفقرات ثلاثة مجالات على النحو الآتي: فرط النشاط (١٦ فقرة)، والاندفاعية (٩ فقرات)، ووجود إعاقة ذات دلالة إكلينيكية في الأداء الاجتماعي (٨ فقرات). وبذلك تكونت الأداة في صورتها

النهائية من (٣٣) فقرة. وقام بتوزيع هذه الاستبانة في بيئتين مختلفتين (المدرس في الفترة الصباحية والمسؤول عن الطفل في السكن الداخلي) حتى يتم الاتفاق على وجود هذه الأنماط في بيئتين مختلفتين، ويمكن لدرجة الطفل أن تتراوح ما بين ٣٣-١٣٢ درجة.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على لجنة من المحكمين بلغ عددهم (١٢) محكماً من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة آل البيت وجامعة عمان العربية وكلية عجلون وبناءً على ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة وحذف بعض الفقرات. وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (٤٣) فقرة، وبعد اتفاق أعضاء لجنة التحكيم تم حذف (١٠) فقرات منها فأصبح عدد فقراتها (٣٣) فقرة.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة، قام الباحثان بحساب معاملات الثبات لها وذلك عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (٦) أطفال من خارج عينة الدراسة وفي بيئتين (المركز والمنزل) مرتين وبفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، بهدف استخراج معامل الارتباط بين ملاحظة سلوك الأطفال في البيئتين بين التطبيقين. كما تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين لدى الأخصائيين ولدى الوالدين على كل بعد من أبعاد الدراسة وعلى الأداة ككل، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين التطبيقين بين (٠,٨٨-٠,٩٩) لدى الأخصائيين، وكما تراوحت بين (٠,٨١-٠,٩٣) لدى الوالدين، وهي قيم عالية على جميع أبعاد الدراسة وللأداة ككل، وهذا يدل على درجة ثبات مقبولة لأغراض تطبيق الأداة.

ثانياً: برنامج تعديل السلوك

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد برنامج تعديل سلوك مكثف لخفض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد، وفقاً لمراجعة الأدب النظري المتعلق ببرامج تعديل السلوك لأطفال التوحد كدراسات (عبد الله، ٢٠٠٤؛ أبو عبيد، ١٩٩١؛ معمر، ١٩٩٧؛ Ackerman, 1982; Edelson, 1999)، واستناداً على معطيات النظرية السلوكية في تعديل السلوك وتطبيقاتها في علاج المشكلات السلوكية لدى الأطفال والمستند إلى توصيات علماء

النفس السلوكيين. حيث تم اختيار إجراءات تعديل السلوك الآتية: التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، والإقصاء، والتنفيرات الحسية. وقد تم إعداد البرنامج بشكل إجرائي حتى يتمكن المعلم من تطبيقه بعد تدريبه عليه. وتكون البرنامج من (٩٠) جلسة يطبقها المعلم في غرفة الدرس و (٩٠) جلسة يطبقها المعلم في غرفة اللعب، حيث يتبع كل جلسة تطبق في غرفة الدرس جلسة في غرفة اللعب، ويتلقى الطفل يومياً ثلاث جلسات تعديل سلوك في غرفة الدرس في أثناء أداء المهمات وثلاث جلسات تعديل سلوك في غرفة اللعب في أثناء لعبه مع الأطفال، وقد خصص لكل (٣٠) جلسة في غرفة الدرس وكل (٣٠) جلسة في غرفة اللعب مجموعة من السلوكيات التي ساعد البرنامج في خفضها، وتم استخدام إجراء واحد مع كل سلوك من السلوكيات التي تم خفضها، ويوضح الجدول الآتي بعض السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الأولى في غرفة الدرس والإجراء الذي استخدم مع كل سلوك:

الجدول رقم (١)

السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الأولى في غرفة الدرس

رقم	السلوك غير المرغوب فيه للطفل	الإجراء المقترح لتقليل السلوك
١	يتحرك في أثناء جلوسه على الكرسي	مثير منفرد: وضع النشا تحت الأنف أو صوت مزمار مزعج
٢	ينتقل من مكان لآخر حول الطاولة في أثناء أداء المهمة	الإقصاء لمدة ٢ دقائق مع التقييد
٣	تنفذ المهمة بطريقة مختلفة عن الطريقة التي تقرضها تعليماتها (لا يتبع التعليمات).	مثير منفرد: وضع النشا تحت الأنف أو صوت مزمار مزعج
٤	يعبث بالأشياء التي يضعها المعالج أمامه.	مثير منفرد: وضع النشا تحت الأنف أو صوت مزمار مزعج

كما يوضح الجدول رقم (٢) بعض السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الأولى في غرفة اللعب والإجراء الذي استخدم مع كل سلوك:

الجدول رقم (٢)

السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الأولى في غرفة اللعب

رقم	السلوك غير المرغوب فيه للطفل	الإجراء المقترح لتقليل السلوك
١	يتسلق الأشياء الموجودة في الغرفة مثل (النوافذ أو الطاولة).	الإقصاء بالاستثناء لمدة ٢ دقائق
٢	يقفز في أثناء وجوده في الغرفة دون سبب وبأوقات غير مناسبة.	الإقصاء بالاستثناء لمدة ٢ دقائق
٣	يمشي ذهاباً وإياباً دون سبب في أثناء وجوده في الغرفة.	الإقصاء بالاستثناء لمدة ٢ دقائق
٤	يدور حول نفسه دون سبب في أثناء وجوده في الغرفة.	الملاحظة المشروطة لمدة ٢ دقائق مع التقييد

ويوضح الجدول رقم (٣) بعض السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الثانية في غرفة الدرس والإجراء الذي استخدم مع كل سلوك:

الجدول رقم (٣)
السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الثانية في غرفة الدرس

رقم	السلوك غير المرغوب فيه للطفل	الإجراء المقترح لتقليل السلوك
١	يتمل وهو جالس (اهتزاز الأرجل مثلاً).	مثير منفرد: وضع النشا تحت الأنف أو صوت زممار مزعج
٢	يحرك رأسه وعينه.	مثير منفرد: وضع النشا تحت الأنف أو صوت زممار مزعج
٣	يتكلم كثيرا بغض النظر عن أهمية الموضوع ومناسبته	الإقصاء لمدة ٣ دقائق مع التقييد
٤	يقف على قدميه وهو يؤدي المهمة.	الإقصاء لمدة ٣ دقائق مع التقييد

ويوضح الجدول رقم (٤) بعض السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الثانية في غرفة اللعب والإجراء الذي استخدم مع كل سلوك:

الجدول رقم (٤)
بعض السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الثانية في غرفة اللعب

رقم	السلوك غير المرغوب فيه للطفل	الإجراء المقترح لتقليل السلوك
١	يرفرف بيديه في أثناء الوقوف.	الإقصاء بالاستثناء لمدة ٣ دقائق
٢	يتحرك باتجاهات مختلفة في أثناء وجوده بالغرفة دون هدف محدد.	الإقصاء بالاستثناء لمدة ٣ دقائق
٣	يخطف ألعاب زملائه وأشياءهم.	الملاحظة المشروطة لمدة ٣ دقائق مع التقييد
٤	يخرب ألعاب الأطفال الآخرين.	الملاحظة المشروطة لمدة ٣ دقائق مع التقييد

ويوضح الجدول رقم (٥) بعض السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الأخيرة من البرنامج في غرفة الدرس والإجراء الذي استخدم مع كل سلوك:

الجدول رقم (٥)
السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الأخيرة من البرنامج في غرفة الدرس

رقم	السلوك غير المرغوب فيه للطفل	الإجراء المقترح لتقليل السلوك
١	يصدر أصوات وحركات فجائية دون مبرر.	مثير منفرد: وضع النشا تحت الأنف أو صوت زممار مزعج
٢	يصرخ بوجه الآخرين حينما يقومون بدغدغته	الإقصاء لمدة ٣ دقائق مع التقييد
٣	يحدث ضوضاء في المكان الذي يتواجد فيه.	الإقصاء لمدة ٣ دقائق مع التقييد
٤	يبكي ويصرخ لأتفه الأشياء.	الإقصاء لمدة ٣ دقائق مع التقييد

ويوضح الجدول رقم (٦) بعض السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الأخيرة من البرنامج في غرفة اللعب والإجراء الذي استخدم مع كل سلوك:

الجدول رقم (٦)
السلوكيات التي تم خفضها في الثلاثين جلسة الأخيرة من البرنامج في غرفة اللعب

رقم	السلوك غير المرغوب فيه للطفل	الإجراء المقترح لتقليل السلوك
١	يزعج الآخرين في أثناء أدائهم لواجباتهم.	الملاحظة المشروطة لمدة ٣ دقائق مع التقييد
٢	يقاطع الآخرين في أثناء حديثهم.	الإقصاء بالاستثناء لمدة ٣ دقائق
٣	يلعب بطريقة مختلفة عن الطريقة التي ترضها تعليمات اللعبة.	الملاحظة المشروطة لمدة ٣ دقائق مع التقييد
٤	يظهر نوبات غضب حادة.	الإقصاء بالاستثناء لمدة ٣ دقائق

وقد تراوحت مدة الجلسات من (٢٠-٣٥)، دقيقة فقد تم تدريب الأطفال خلال الجلسات في غرفة الدرس على مجموعة من المهمات تم توزيعها على جلسات البرنامج وهذه المهمات هي الأولى: مهمة تركيب الخرز بالخيوط، حيث يبدأ بتدريب الطفل على تركيب (٥) خرزات ثم بعد ذلك زيادة عدد الخرزات التي يقوم الطفل بتركيبها إلى أن يتعلم تركيب (٣٠) خرزة، الثانية: مهمة مطابقة الأشكال الهندسية حيث يقوم الطفل في هذه المهمة بتركيب الشكل الهندسي على الشكل الذي يشبهه، ويتعلم الطفل من خلال هذه المهمة مطابقة وتمييز (٦) أشكال هندسية، الثالثة: مهمة مطابقة الدوائر الملونة حيث يقوم الطفل بهذه المهمة عن طريق وضع الدائرة الملونة على مثيلتها من الدوائر الملونة على اللوحة التي تتشابه معها باللون، ويتعلم الطفل من خلال هذه المهمة مطابقة وتمييز (٩) ألوان مختلفة. الرابعة: مهمة تلوين الرسومات حيث يبدأ بتعليم الطفل تلوين المربع والمستطيل والمثلث والدائرة ثم الانتقال به إلى تلوين سيارة أو منزل أو دمية، واستغرق تنفيذ البرنامج (٦) أسابيع، بواقع (١٥) جلسة أسبوعياً في غرفة الدرس و(١٥) جلسة أسبوعياً في غرفة اللعب وبواقع (٣) جلسات يومياً في غرفة الدرس و(٣) جلسات يومياً في غرفة اللعب.

إجراءات التنفيذ

تم تحديد الأطفال المشاركين في الدراسة من خلال تطبيق استبانة الملاحظة على بيئتين (بيئة المركز في الفترة الصباحية، وبيئة السكن الداخلي) في أثناء الفترة الواقعة بين ٢٠٠٧/٨/٤ إلى ٢٠٠٧/٨/١٠. وقد تم الاتفاق في البيئتين على وجود أنماط سلوكية لدى الأطفال المشاركين في الدراسة. ولأن إدارة المركز لا ترغب في الاحتكاك بالأطفال بشكل مباشر،

فقد أجبر الباحثان على عدم تطبيق البرنامج بنفسيهما والاستعانة بمعلمات من داخل المركز، وذلك بأن من طبيعة أطفال التوحد عدم رغبتهم في التعامل مع الأشخاص الغرباء غير المعتادين عليهم. كما أن عملية تكيفهم مع شخص غريب تتطلب فترة زمنية طويلة (عدة شهور). لذلك قام الباحثان باختيار ثلاث معلمات لتطبيق البرنامج بناءً على رغبتهم في المشاركة في الدراسة بشكل طوعي، وموافقتهم على العمل في الظروف المختلفة خلال تطبيق البرنامج، ولأنهم يمتلكون خبرة في التعامل مع أطفال التوحد، وبناءً على توصيات مدير المركز. وبعد ذلك قام الباحثان بتدريب المعلمات الثلاث على تطبيق البرنامج وكيفية استخدام الإجراءات المتبعة بالبرنامج من خلال ورش عمل تطبيقية استغرقت أسبوعين ابتداءً من ٢٠٠٧/٨/١١ ولغاية ٢٠٠٧/٨/٢٤ بواقع ستة أيام أسبوعياً ولمدة ثلاث ساعات يومياً، حيث تم تدريبهن على عملية الملاحظة، وكيفية تسجيل تكرار السلوك خلال الجلسات، وتعريفهن بكل إجراء من الإجراءات المستخدمة وتدريبهن على تطبيقه. وقد تم حصر هدف الدراسة بالنسبة للمعلمات في مدى فعالية الإجراءات التي ستستخدم في الدراسة وهي: التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، والإقصاء، والتنفيرات الحسية (وضع النشادر تحت الأنف، وصوت مزمار مزعج)، وذلك لضمان الموضوعية في النتائج وبعداً عن التحيز في أثناء ملاحظة وتسجيل تكرار السلوكات.

كما قام الباحثان بتعريف المعلمات بماهية الأنماط السلوكية والمتمثلة في فرط النشاط، والاندفاعية، ووجود إعاقة ذات دلالة إكلينيكية في الأداء الاجتماعي، وتوضيح السلوكات التي سوف يعمل البرنامج على خفضها وعددها (٣٢) سلوكاً. بعد ذلك تم إجراء تدريب مكثف للمعلمات الثلاث على البرنامج المقترح، وطريقة استخدام إجراءات التعزيز التفاضلي للسلوك البديل، والإقصاء، والتنفيرات الحسية، وذلك عن طريق قيام الباحثين أولاً باستخدام الإجراء لمعالجة أحد الأطفال الموجودين في المركز من غير الأطفال المشاركين في الدراسة لتخفيض سلوك لديه؛ إذ كان لدى هذا الطفل سلوك وضع إصبع السبابة في الفم، بعد ذلك طلب الباحثان من إحدى المعلمات استخدام نفس الإجراء، ثم طلب الباحثان من معلمة أخرى أيضاً القيام بالإجراء إلى أن قامت المعلمات الثلاث بتطبيق الإجراء مع الطفل، وجرى هذه العملية على كل الإجراءات المستخدمة.

بعد ذلك طلب من المعلمات الثلاث كتابة قائمة بأفضل الأطعمة وأفضل الألعاب لدى كل طفل من الأطفال المشاركين، ثم قام الباحثان بتدريبهن على عملية إجراء جلسة مع الأطفال لمعرفة مستوى تفضيل الطفل لنوع من الطعام على نوع آخر، ومستوى تفضيله للعبة على أخرى؛ وقد تم ذلك التدريب عن طريق عرض جميع الأطعمة أمام الطفل وأول طعام يأخذه

الطفل يحتل المرتبة الأولى بالنسبة له، ثم يؤخذ منه ويخبأ، فيأخذ الطفل عندها نوعاً آخر فيأتي في المرتبة الثانية من حيث الأفضلية، وهكذا حتى تنتهي جميع الأطعمة المعروضة أمامه، ويستخدم نفس الإجراء بالنسبة للألعاب المفضلة عند الطفل. وقد تم توزيع استمارة على المعلمات لتسجيل أفضل الأطعمة وأفضل الألعاب لدى الطفل مرتبة تنازلياً. وأخيراً وبعد الانتهاء من فترة التدريب طُلب من المعلمات القيام بجلسات لمعرفة أفضل الأطعمة وأفضل الألعاب لكل طفل من الأطفال المشاركين في الدراسة، ابتداءً من أكثرها تفضيلاً إلى أقلها، وقد وجد أن أفضل الأطعمة وأفضل الألعاب لكل طفل هي كما يلي:

(أ) **بالنسبة للطفلة (ر):** الأطعمة المفضلة مرتبة تنازلياً هي: تفاح، وشيس، والعصائر بأنواعها، والخيار، والشوكولاته بأنواعها. أما بالنسبة للألعاب المفضلة مرتبة تنازلياً فهي: اللعب بالخرز، والألعاب المتحركة (مثل الدمية التي تمشي)، والكرة، واللعب بالماء، وألعاب الليجو.

(ب) **بالنسبة للطفل (م):** الأطعمة المفضلة مرتبة تنازلياً هي: العصائر، والشوكولاته، والشيس، والتوفي. أما بالنسبة للألعاب المفضلة مرتبة تنازلياً فهي: البالونات، والسيارات، والمكعبات، والجلول.

وبعد الانتهاء من عملية تحديد الأطعمة والألعاب المفضلة عند الأطفال المشاركين، قام الباحثان بتحديد مدة أسبوع ابتداءً من ٢٥/٨/٢٠٠٧ ولغاية ٣٠/٨/٢٠٠٧ لتحديد الخط القاعدي لتكرار السلوكات لدى الأطفال لمعرفة أي من السلوكيات موجودة لدى الأطفال من بين الاثنين والثلاثين سلوكاً، ولمعرفة مقدار تكراره ومدى حاجته للعلاج، وقد تم تحديد الخط القاعدي لتكرار كل سلوك خلال نصف ساعة ولمدة خمسة أيام في استمارة خصصها الباحثان لملاحظة تكرار السلوك.

بعد ذلك قامت المعلمات الثلاث بتطبيق البرنامج على الأطفال إذ كانت مدته (٦) أسابيع ابتداءً من ١/٩/٢٠٠٧ ولغاية ١٢/١٠/٢٠٠٧ بواقع (٥) أيام في الأسبوع، حيث تلقى الأطفال يومياً (٦) جلسات ثلاث منها في غرفة الدرس تراوحت مدتها من (٢٥-٣٥)، دقيقة وثلاث جلسات في غرفة اللعب تراوحت مدتها من (١٥-٢٠) دقيقة وتم رصد تكرار كل سلوك من السلوكات في كل جلسة من جلسات البرنامج، وقد تم علاج هذه السلوكات على ثلاث مراحل استغرقت كل مرحلة مدة أسبوعين تعالج مجموعة من السلوكيات. وتم علاج كل سلوك من هذه السلوكات بإجراء معين من الإجراءات المستخدمة في البرنامج (الإقصاء، التنفيري الحسية بالإضافة إلى التعزيز التفاضلي للسلوك البديل)، كما تم تدريب الطفل خلال الأسبوعين على مجموعة من المهمات هي تركيب الخرزات في الخيط، تركيب

الأشكال الهندسية في الأماكن المخصصة لها، مطابقة الدوائر الملونة على بعضها، تلوين رسومات ابتداءً بالرسومات البسيطة إلى الأكثر تعقيداً. وبعد انطفاء السلوك استمرت كل معلمة بمتابعة تكرار السلوكات حتى نهاية الأسبوعين، ثم قامت كل معلمة بمتابعة تكرار هذه السلوكات لمدة أربعة أسابيع إضافية بواقع خمس جلسات أسبوعياً للتأكد من انطفاء السلوك الذي تم علاجه، وهكذا حتى نهاية تطبيق البرنامج.

إجراءات التصميم

تصميم الحالة المفردة أ، ب (A, B)، لأن الغرض من الدراسة علاجي من خلال خفض تكرار السلوك؛ حيث تمثل أ «مرحلة الخط القاعدي» وتمثل ب «مرحلة التدخل».

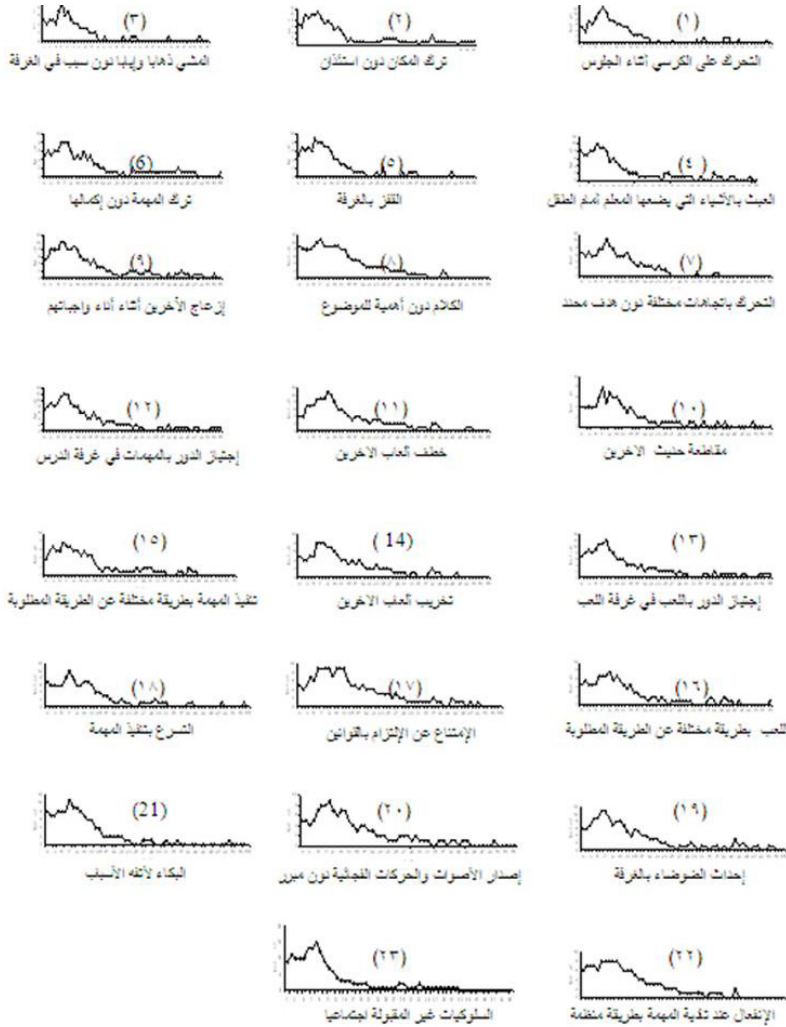
نتائج الدراسة

نص سؤال الدراسة على: هل تنجح الإجراءات السلوكية في خفض الأنماط السلوكية السلبية لدى أطفال التوحد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم رسم منحنيات بيانية توضح تكرار كل سلوك من السلوكات الموجودة عند كل طفل من الأطفال المشاركين في الدراسة، ابتداءً من مرحلة الخط القاعدي قبل البرنامج، ثم مرحلة تطبيق البرنامج وأخيراً مرحلة المتابعة.

وتشير نماذج بعض المنحنيات البيانية في الشكل رقم (١) من رقم (١) إلى رقم (٢٣) للطلاب (ر) إلى وجود انخفاض ملموس في معدل تكرار السلوكات الآتية: (التحرك على الكرسي في أثناء الجلوس، وترك المكان دون استئذان، والمشي ذهاباً وإياباً دون سبب في الغرفة، والعبث بالأشياء التي يضعها المعلم أمام الطفل، والقفز بالغرفة، وترك المهمة دون إكمالها، وسلوك التحرك باتجاهات مختلفة دون هدف محدد، والكلام دون أهمية للموضوع، وإزعاج الآخرين في أثناء أداء واجباتهم، ومقاطعة حديث الآخرين، وخطف ألعاب الآخرين، واجتياز الدور بالمهمات في غرفة الدرس، واجتياز الدور باللعب في غرفة اللعب، وتخزين ألعاب الآخرين، وتنفيذ المهمة بطريقة مختلفة عن الطريقة المطلوبة، واللعب بطريقة مختلفة عن الطريقة المطلوبة، والامتناع عن الالتزام بالقوانين، والتسرع في تنفيذ المهمة، وإحداث الضوضاء بالغرفة، وإصدار الأصوات والحركات الفجائية دون مبرر، والبكاء لأسفه الأسباب، والانفعال عند تأدية المهمة بطريقة منظمة، والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً)، وخاصة إذا ما قورنت بتكرار هذه السلوكات في مرحلة الخط القاعدي، كما يتضح أن الانخفاض في معدل تكرار السلوكات بقي ثابتاً في فترة المتابعة بعد الانتهاء من

تطبيق البرنامج، وهذا يشير إلى فاعلية التغيرات الحسية (وضع النشا تحت الأنف وصوت المزمار المزعج)، وإجراء العزل مع التقييد، والإقصاء بالاستثناء، والتنفيرات الحسية (وضع النشا تحت الأنف، وصوت مزمار مزعج).

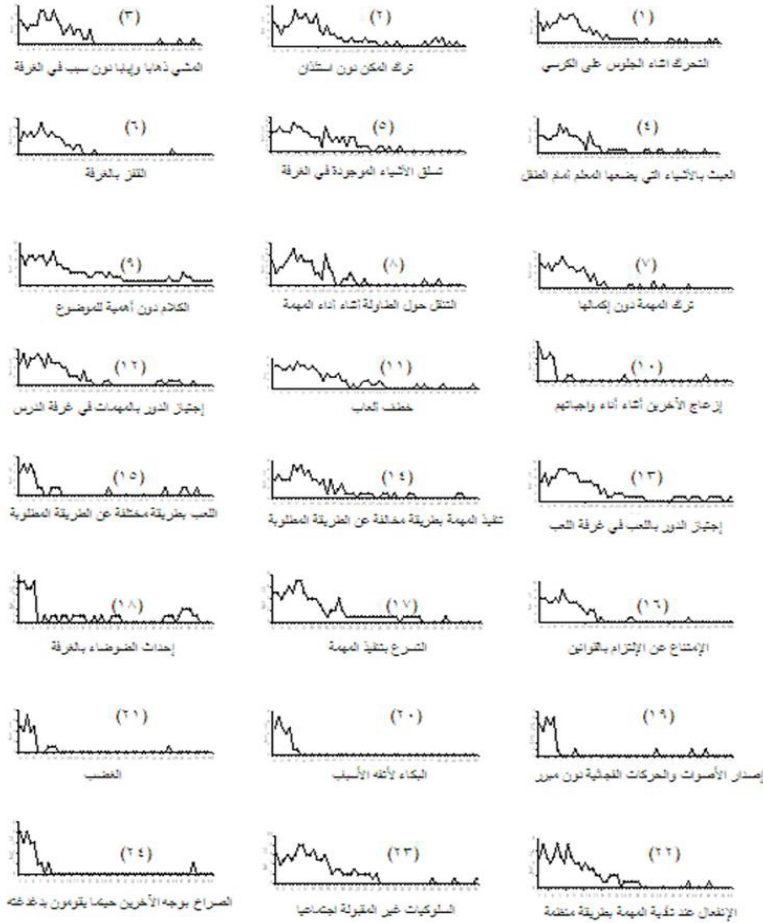


الشكل رقم (١)
نماذج بعض المنحنيات البيانية للطلاب (ر)

وتشير نماذج بعض المنحنيات البيانية في الشكل رقم (٢) من رقم (١) إلى رقم (٢٤) للطلاب (م) إلى وجود انخفاض ملموس في معدل تكرار السلوكيات الآتية: (التحرك على الكرسي

في إثناء الجلوس، وترك المكان دون استئذان، والمشي ذهاباً وإياباً دون سبب في الغرفة، والعبث بالأشياء التي يضعها المعلم أمام الطفل، وتسلق الأشياء الموجودة في الغرفة، والقفز في الغرفة، وترك المهمة دون إكمالها، والتنقل حول الطاولة في أثناء أداء المهمة، والكلام دون أهمية للموضوع، وإزعاج الآخرين في أثناء أداء واجباتهم، وخطف ألعاب الآخرين، واجتياز الدور بالمهمات في غرفة الدرس، واجتياز الدور باللعب في غرفة اللعب، وتخزين ألعاب الآخرين، وتنفيذ المهمة بطريقة مختلفة عن الطريقة المطلوبة، واللعب بطريقة مختلفة عن الطريقة المطلوبة، والامتناع عن الالتزام بالقوانين، والتسرع في تنفيذ المهمة، وإحداث الضوضاء في الغرفة، وإصدار الأصوات والحركات الفجائية دون مبرر، والبكاء لأتفه الأسباب، والغضب، والانفعال عند تأدية المهمة بطريقة منظمة، والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً، والصراخ بوجه الآخرين حينما يقومون بدغدغته)، وخاصة إذا ما قورنت بتكرار هذه السلوكيات في مرحلة الخط القاعدي، كما يتضح أن الانخفاض في معدل تكرار السلوكيات بقي ثابتاً في فترة المتابعة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وهذا يشير إلى فاعلية التغييرات الحسية (وضع النشا تحت الأنف وصوت المزمار المزعج)، وإجراء العزل مع التقييد، والإقصاء بالاستثناء.

كما تشير المنحنيات البيانية إلى وجود انخفاض ملموس في معدل تكرار السلوكيات الآتية: (التحرك على الكرسي في أثناء الجلوس، والعبث بالأشياء التي يضعها المعلم أمام الطفل، وتسلق الأشياء الموجودة في الغرفة، والدوران حول النفس، وتنفيذ المهمة بطرق مختلفة، والتسرع في تنفيذ المهمة، والسلوكيات غير المقبولة اجتماعياً)، وبخاصة إذا ما قورنت بتكرار هذه السلوكيات في مرحلة الخط القاعدي، كما يتضح أن الانخفاض في معدل تكرار السلوكيات بقي ثابتاً في فترة المتابعة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وهذا يشير إلى فاعلية التغييرات الحسية (وضع النشا تحت الأنف وصوت المزمار المزعج)، والإقصاء بالاستثناء، والملاحظة المشروطة مع التقييد)، على الترتيب في تقليل تكرار تلك السلوكيات لدى الطفلة (ب).



الشكل رقم (٢)
نماذج بعض المتحنيات البيانية للطلاب (م)

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تعديل سلوك لخفض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: هل تنجح الإجراءات السلوكية في خفض الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد. وللإجابة عن هذا السؤال، تم ملاحظة تكرار كل سلوك من السلوكيات التي يراد خفضها عند كل طفل من الطفلين الاثنین المشاركين في الدراسة والتي كان عددها عند الطفلة (ر) ٢٣ سلوكاً، وعند الطفل (م) ٢٤ سلوكاً، فقد تم وضع الخط القاعدي لتلك السلوكيات، وبعد ذلك تم تطبيق إجراء من الإجراءات السلوكية الموجودة في البرنامج على كل سلوك من هذه السلوكيات في مرحلة تطبيق البرنامج، وقد

عمل كل إجراء من الإجراءات السلوكية المستخدمة (الإقصاء بأنواعه، والتنفيرات الحسية بالإضافة إلى التعزيز التفاضلي للسلوك البديل) على خفض مجموعة من السلوكيات. وقد اتضح من خلال المنحنيات انخفاض هذه السلوكيات بشكل ملحوظ في مرحلة تطبيق البرنامج عنه في مرحلة الخط القاعدي، مما يعني أن الإجراءات السلوكية التي استخدمت في البرنامج نجحت في خفض الأنماط السلوكية المتمثلة في فرط النشاط والاندفاعية، ووجود إعاقة ذات إكلينيكية في الأداء الاجتماعي لدى أطفال التوحد المشاركين في البرنامج. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أكرومان (Ackerman, 1982) التي أشارت إلى فاعلية التعزيز الإيجابي مع أسلوب التنفير في خفض السلوكيات غير المقبولة عند خمسة من أطفال التوحد. وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كيدان (Giddan, 1990) التي أشارت إلى فاعلية تحليل المهارات والتعزيز في خفض السلوكيات غير المقبولة لدى (١٥) مراهق توحدي، والتي كان منها الحركة الزائدة. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من ماتسون وآخرين (Matson, 1990) وكريدون (Creedon, 1993) وعبد المنان معمور (معمور، ١٩٩٧) التي أشارت جميعها إلى فاعلية الإجراءات السلوكية في خفض السلوكيات غير المرغوب فيها لدى أطفال التوحد.

إن البرنامج الذي أعده الباحثان عمل على تخفيض السلوكيات السابقة نتيجة الإجراءات التي تم اتباعها بعناية في تنفيذ إجراءات المعالجة للسلوكيات المختلفة التي بناها الباحثان من خلال مراجعتهم للأدب النظري المكتوب حول الموضوع والدراسات السابقة التي ساعدت الباحثين في اختيار الإجراء المناسب في معالجة السلوك المستهدف. ولا شك أن البرامج الهادفة والتخطيط لها بشكل جيد تساعد على معالجة السلوكيات المستهدفة إذا ما تم تطبيقها بشكل دقيق والتدخل في الوقت المناسب مع الطفل لتخفيض السلوك غير المناسب عنده، فاستراتيجية العزل مع التقييد ساهمت بشكل واضح في معالجة سلوك ترك المكان دون استئذان، وترك المهمة دون إكمالها، والكلام دون أهمية للموضوع، وسلوك الامتناع عن الالتزام بالقوانين وإحداث الضوضاء في الغرفة، والبكاء لأنفه الأسباب لدى الطفلة (ر)، ومن ثم كانت هذه الاستراتيجية فاعلة في تعديل سلوكها، ويعود السبب في ذلك إلى ربط السلوك المستهدف بالإجراء بشكل مباشر وتطبيقه بفاعلية وفي الوقت المناسب. وهذا ما دلت عليه بعض الدراسات مثل دراسة فيرستين (Feierstein, 1991)؛ ودراسة عبدالله (٢٠٠٤)؛ ودراسة الشيخ ذيب (٢٠٠٤) التي أشارت إلى تخفيض السلوكيات غير التكيفية لدى عينة الدراسة المستهدفة عند استخدام استراتيجيات فعالة بشكل مناسب وفي الوقت المناسب.

وتم استخدام إستراتيجية العزل مع التقييد في تخفيض سلوكيات الغضب والانفعال عند تأدية المهمة بطريقة منظمة والصراخ بوجه الآخرين حينما يقومون بدغدغته، وترك المكان دون استئذان، وترك المهمة دون إكمالها، والكلام دون أهمية للموضوع، والامتناع عن الالتزام بالقوانين، وإحداث الضوضاء في الغرفة، والبكاء لأتفه الأسباب عند الطفلة (م) وهي تعد سلوكيات غير تكميلية وغير اجتماعية. ويعود السبب في خفض هذه السلوكيات نتيجة استراتيجيات العزل مع التقييد إلى استخدامها بشكل مناسب وتنفيذ إجراءاتها بطريقة دقيقة وصحيحة، مما أدى إلى الحصول على نتائج إيجابية في المراحل اللاحقة لقياس هذه السلوكيات. وأشارت الدراسات السابقة إلى أن تدريب الأطفال التوحدين على إجراءات مقننة وهادفة يساهم في خفض السلوكيات غير المرغوب فيها مثل دراسة كريدون (Creedon, 1993) التي أشارت إلى تخلص الأطفال من السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا وازدياد نشاطهم الاجتماعي.

لقد أسهمت الإجراءات المتبعة في استخدام استراتيجيات التنفير الحسية بوضع النشا أسفل الأنف، واستخدام صوت المزمار المزعج في تخفيض جميع السلوكيات التي تعبر عن النشاط الزائد لدى الطفلة (ر) مثل سلوك تكرار التحرك على الكرسي والعبث بالأشياء التي يضعها المعلم أمام الطفل، واجتياز الدور بالمهمات، وتنفيذ التدخل الفردي للأطفال التوحدين أفراد الدراسة أسهم بشكل واضح في تعديل السلوكيات المستهدفة، حيث قام الباحثان بضبط ودراسة كل سلوك لدى كل طفل بمفرده، ثم عملا على استخدام الإستراتيجية المناسبة لتخفيض السلوك المستهدف بشكل فردي لدى كل طفل حيث إنّ استخدام استراتيجية الإقصاء بالاستثناء لدى الطفلة (ر) في تخفيض سلوكيات المشي ذهاباً وإياباً دون سبب في الغرفة، وسلوك القفز في الغرفة، والتحريك باتجاهات مختلفة دون هدف محدد والتي توصف على أنها أنماط سلوكية تم خفضها بصورة ملحوظة، وبخاصة أن الباحثين حاولوا ربط سلوك الطفلة (ر) بالإستراتيجية المستهدفة لتعديل السلوك (الإقصاء بالاستثناء)، ومن ثم ظهرت لدى الطفلة ردود فعل خفضت من تلك السلوكيات التي يتم استخدام إستراتيجية الإقصاء بالاستثناء نتيجة لها، مما ساعد الطفلة على التخفيض من هذه السلوكيات والانتباه إلى عدم تكرارها كونها أدركت أنها غير مرغوب فيها من المشرف الذي ييدي سلوك عدم الرضا نتيجة سلوكيات الطفلة المستهدفة باستخدام إجراء الإقصاء بالاستثناء كرد فعل على إحدى سلوكيات الطفلة السابقة، كما تم استخدام الإستراتيجية نفسها لدى الطفلة (م) والطفل (ب) في معالجة السلوكيات السابقة.

كذلك تم استخدام إستراتيجية الإقصاء بالاستثناء في تخفيض السلوكيات غير الاجتماعية

لدى الأطفال (م) (ر) مثل سلوك مقاطعة حديث الآخرين، واجتياز الدور باللعب في غرفة اللعب، وأظهرت النتائج أن هذه الإستراتيجية فعالة في تخفيض السلوكات غير الاجتماعية وتطوير سلوكات اجتماعية أكثر تكيفا مع المحيط الاجتماعي، وهذا يدل على مناسبة هذه الإستراتيجية في تعديل تلك السلوكات، وأشارت الدراسات السابقة إلى أنه يمكن خفض السلوكات غير الاجتماعية وزيادة السلوكات الاجتماعية بوساطة استخدام إجراءات واستراتيجيات فعالة مثل دراسة السقيرات (١٩٩٧) التي استخدمت استراتيجيات الاستثناء في خفض السلوكات غير التكييفية، ودراسة كريدون (Creedon, 1993).

إنّ التنوع في استخدام استراتيجيات تعديل السلوك والابتعاد عن النمطية في معالجة السلوكات غير التكييفية وبعض الأفعال السلوكية لدى أطفال التوحد بشكل كبير في معالجة تلك السلوكات وبخاصة أن هذه الإجراءات تم استخدامها بشكل منظم ومدرّس، فاستخدام التنفيرات الحسية مثل وضع النشاة تحت الأنف وصوت الزمار المزجج في معالجة سلوكات التحرك على الكرسي، والعبث بالأشياء التي يضعها المعلم أمام الطفل، واجتياز الدور بالمهمات، وتنفيذ المهمات بطريقة مختلفة عن الطريقة المطلوبة، والتسرع في تنفيذ المهمة وإصدار الأصوات والحركات الفجائية دون مبرر لدى الطفلة (ر) أسهم ذلك في خفض تلك السلوكات بشكل واضح حسب ما ظهر في النتائج المبينة سابقاً. وأشارت بعض الدراسات إلى أنه يمكن تخفيض الأنماط السلوكية من خلال التنفيرات الحسية مثل دراسة السقيرات (١٩٩٧) ودراسة كريدون (Creedon, 1993).

أما إستراتيجية الملاحظة المشروطة مع التقيد، فقد تم استخدامها بفاعلية في تخفيض بعض السلوكات التي تدل على النشاط الزائد والسلوك العدواني غير التكييفي مثل إزعاج الآخرين في أثناء أداء واجباتهم، وخطف الألعاب من الآخرين، وتخريب ألعاب الآخرين، واللعب بطريقة مختلفة عن الطريقة المطلوبة، والسلوكات غير المقبولة اجتماعياً لدى الطفلة (ر) والطفلة (م) أسهم بشكل واضح في تخفيض تلك السلوكات وبخاصة أن التناوب باستخدام الاستراتيجيات المختلفة وذلك تبعاً للسلوك المراد تعديله في أثناء تطبيق جميع الاستراتيجيات على جميع السلوكات المستهدفة أسهم في التخلص من النمطية التي يمكن أن تظهر خلافاً أو أعراضاً جانبية غير مرغوب فيها لدى أطفال التوحد، وأسهم بشكل كبير في معالجة تلك السلوكات. كما تم استخدام هذه الإستراتيجية (إستراتيجية الملاحظة المشروطة مع التقيد في معالجة سلوك الدوران حول النفس والسلوكات غير المقبولة اجتماعياً). ونتيجة للتنوع في استخدام الاستراتيجيات ودقة تطبيقها ودقة ملاحظة السلوكات المستهدفة لدى أطفال التوحد عينة الدراسة، عملت هذه الإجراءات على تحقيق الأهداف التي وضعت من

أجلها وبخاصة أن الباحثين حاولوا الاستعانة ببعض نتائج الدراسات السابقة في استخدام هذه الاستراتيجيات التي أشارت إلى أنه يمكن خفض تلك السلوكيات العدوانية وبعض مظاهر السلوك الحركي المفرط مثل دراسة ماتسون (Matson, 1990) ودراسة الشيخ ذيب (٢٠٠٤).

الاستنتاج والتوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحثان بما يأتي:

- ١- توظيف أساليب وإجراءات تعديل السلوك المستخدمة في هذه الدراسة من قبل المعلمين الذين يتعاملون مع أطفال التوحد في أثناء عملية خفض السلوكيات غير المقبولة عند هؤلاء الأطفال.
- ٢- استخدام المقياس الذي قاما بإعداده للكشف عن الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد.
- ٣- ضرورة تدريب المعلمين العاملين مع الأطفال التوحدين على إجراءات برامج تعديل السلوك والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ هذه البرامج وتقييمها.
- ٤- العمل على إجراء دراسات توضح الإجراءات السلوكية الفعالة مع أطفال التوحد.
- ٥- العمل على تصميم برامج تعديل سلوك لعلاج مشكلات سلوكية أخرى مثل السلوك العدواني.
- ٦- العمل على إجراء دراسات تعديل سلوك على عينات كبيرة من أطفال التوحد حتى يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة والاستفادة من إجراءاتها.
- ٧- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تحديد الأنماط السلوكية لدى أطفال التوحد بشكل أكثر دقة.

المراجع

- أبو عبيد، هيفاء (١٩٩١). فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض سلوك الفوضى عند طلاب المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الجلبي، سوسن (٢٠٠٤). التوحد الطفولي - أسبابه - خصائصه - تشخيصه - علاجه (ط ٢). دمشق: مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع.
- جوهر، أحمد (٢٠٠٥). معاشة مع أطفال التوحد اتجاهات حديثة للمدرسين وأولياء الأمور (ط ١). الكويت: مكتبة دار الفلاح للنشر والتوزيع.

- حكيم، رابية (٢٠٠٣). دليلك للتعامل مع التوحد (ط ١). جدة: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٣). تعديل السلوك الإنساني (ط ١). الكويت: مكتبة الفلاح.
- ذيب، الشيخ رائد (٢٠٠٤). تصميم برنامج تدريبي لتطوير المهارات التواصلية والاجتماعية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحدين وقياس فاعليته. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الزريقات، إبراهيم (٢٠٠٤). التوحد الخصائص والعلاج. عمان: دار وائل.
- سايون، كوهين وبولتون، باتريك (١٩٩٣). حقائق عن التوحد (ط ١)، (ترجمة: الحمدان عبدالله). الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- السقيرات، إبراهيم (١٩٩٧). فعالية الحرمان من التعزيز الإيجابي (الاستثناء) في الحد من بعض أشكال السلوك غير التكيفي (العدوان والنشاط الزائد) عند الأطفال المعوقين عقليا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، عمان، الأردن.
- سليمان، عبد الرحمن (٢٠٠٢). إعاقة التوحد (ط ٢). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان، عبد الرحمن وشند، سميرة وسعيد، إيمان (٢٠٠٣). دليل الوالدين والمختصين في التعامل مع الطفل التوحدي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الشامي، وفاء (٢٠٠٤). خفايا التوحد، أشكاله، أسبابه، وتشخيصية (ط ١). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.
- شبلي، فادي (٢٠٠١). إعاقة التوحد المعلوم المجهول، (ط ١). الكويت: المكتب الكشفي العربي.
- الشربيني، زكريا (٢٠٠٤). طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات تعريف وتشخيص (ط ١). القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالله، خالد (٢٠٠٤). فاعلية التصحيح الزائد والتعزيز التفاضلي في خفض السلوك النمطي والإيذاء الذاتي لدى عينة من الأطفال التوحدين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- عسلي، كوثر (٢٠٠٦). التوحد (ط ١). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- فراج، عثمان (٢٠٠١). برامج التدخل العلاجي والتأهيلي لأطفال التوحد. جمهورية مصر العربية: اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين.
- كامل، محمد (٢٠٠٣). الأوتيزم (التوحد) الإعاقات الغامضة بين الفهم والعلاج. مركز الإسكندرية للكتاب: الإسكندرية.
- محمد، عادل (٢٠٠٢). الأطفال التوحديون-دراسات تشخيصية وبرمجية. القاهرة: دار الإرشاد.

معمور، عبد المنان (١٩٩٧). فعالية برنامج سلوكي تدريبي في تخفيف حدة أعراض اضطراب الأطفال التوحدين. المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس ٢-٤ / ديسمبر ١٩٩٧.

النجار، أحمد سليم. (٢٠٠٦). التوحد واضطراب السلوك (ط١). عمان: دار المشرق الثقافي.

واطسون، لوك (١٩٧٣). تعديل سلوك الأطفال (ط١)، (ترجمة محمد فرغلي فراج و سلوى الملا ١٩٧٦ م). مصر: دار المعارف.

Ackerman, A. (1982). **The role of aversive behavioral interventions in the treatment of Preschool – aged autistic children: effects and side effects.** Paper Presented at the annual convention of the American Psychological Association (90th Washington, DC, Aug. 23-27).

Creedon, M. P. (1993). **Language development in non-verbal autistic children using a simultaneous communication system.** Paper Presented at the Society for Research in child development meeting, Philadelphia, March 31.

David, J. & Posey. M. (2005). **Ritalin May Help Control Hyperactivity in Autistic Children. Indiana University School.** Retrieved on September 22, 2006 from the world wide web <http://www.Dailynewscentral.com>.

Edelson, S. M. (1999). Auditory Integration learning: a double-blind study of behavioral and electrophysiological effects in people with autism. **Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 14**(2), 187-196.

Feiersteein, R. E. S. (1991). The use of guided imagery to increase attention and academic achievement in children with attention deficit hyperactivity disorder. Unpublished PhD, **Dissertation Abstracts International, 52**(10), 33-55.

Giddan, Jane J. (1990). **Farm-life skills training of autistic adults at Bittersweet farms.** Paper Presented at the annual convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Seattle, WA, Nov. (16-19).

Matson, D. (1990). Teaching self-help skills to autistic and mentally retarded children. **Research in Developmental Disabilities, 1**(11), 472-475.