# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

**المجلد (14)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1439هـ / آذار 2018 م**

**المجلة الأردنية في العلوم التربوية:** مجلة علمية عالمية محكّمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك، بدعم من صندوق دعم البحث العلمي، عمان، الأردن.

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في قاعدة البيانات الدولية آولرخ.

* المجلة الأردنية في العلوم التربوية مصنفة في القاعدة الاستنادية لعلوم العالم الإسلامي (ISC).



**رئيس التحرير: أ.د. شادية التل**

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

*Email:shadia.tal@yu.edu.jo*

**سكرتير التحرير: السيدة فاطمة عطروز**

**هيئة التحرير:**

**أ.د. أحمد بطاح**
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن
*Email: mbattah@mutah.edu.jo*

**أ.د. أمل خصاونة**
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
*Email: Amal.Khasawneh@yu.edu.jo*

**أ.د. رافع الزغول**
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
*Email: rzghoul@yu.edu.jo*

**أ.د . سليمان القادري**
كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن
*Email: alqaderee@yahoo.com*

**أ.د. سميح كراسنة**
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
*Email: nhsamih@yahoo.com*

**أ.د. محمد طوالبة**
كلية التربية، الجامعة العربية المفتوحة، عمان، الأردن
*Email: tmaa@yu.edu.jo*

**أ.د. محمود الوهر**
كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن
*Email: weher@hu.edu.jo*

**أ.د. نايل الشرعة**
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن
*Email: sharah@ju.edu.jo*

**المحرر اللغوي (اللغة العربية): د. رائد خضير**

**المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): أ.د. لمياء حمّاد**

**تنضيد وإخراج: فاطمة عطروز**



**ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -**

**الأستاذ الدكتورة شادية التل**

**رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية**

**عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك**

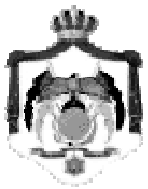
**اربد - الأردن**

**هاتف** 7211111 2 962 00 **فرعي** 3208

**Email**: *jjes@yu.edu.jo*

Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*



المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية متخصّصة محكّمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (14)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1439هـ / آذار 2018 م

المجلة الأردنية في
# العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (14)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1439هـ / آذار 2018 م

**الهيئة الاستشارية**

**أ.د. أحمد حجي**
*جامعة حلوان* **/ مصر**
*Email: aheggi@hotmail.com*

**أ.د.اخليف الطراونة**
*الجامعة الاردنية* **/ الاردن**
*Email: ek_tarawneh@yahoo.com*

**أ.د. امل الاحمد**
*جامعة دمشق* **/ سوريا**
*Email: amal.alahmad.edu@gmail.com*

**أ.د.راتب السعود**
*الجامعة الاردنية* **/ الاردن**
*Email: rsaud@hotmail.com*

**أ.د.سعيد التل**
*الجامعة الاردنية* **/ الاردن**
*Email: s.altal@ju.edu.jo*

**أ.د. شاكر فتحي**
*جامعة عين شمس* **/ مصر**
*Email: shakermf51@yahoo.com*

**أ.د. صفاء عفيفي**
*جامعة عين شمس* **/ مصر**
*Email: moali_2003@yahoo.com*

**أ.د. عبدالله عبابنة**
*المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية* **/ الاردن**
*Email: AbdallaA@nchrd.gov.jo*

**أ.د. عبدالله المنيزل**
*جامعة الشارقة* **/ الامارات العربية المتحدة**
*Email: amneizel@sharjah.ac.ae*

**د. علي آيتن**
*جامعة مرمرة* **/ تركيا**
*Email: aliayten@marmara.edu.tr*

**أ.د. علي الشعيلي**
*جامعة السلطان قابوس* **/ سلطنة عمان**
*Email: alshuaili@squ.edu.om*

**أ.د. فاضل ابراهيم**
*جامعة الموصل* **/ العراق**
*Email: fadhil_online@yahoo.com*

**أ.د. محمد البيلي**
*جامعة الامارات العربية* **/ الامارات العربية المتحدة**
*Email: vice_chancellor@uaeu.ac.ae*

**أ.د. مريم الفلاسا**
*جامعة قطر* **/ قطر**
*Email: malflassi@qu.edu.qa*

**أ.د. ناصر الخوالدة**
*الجامعة الاردنية* **/ الاردن**
*Email: naseerahkh@yahoo.com*

**أ.د.احمد حريري**
*جامعة ديوك* **/ امريكا**
*Email: ahmad.hariri@duke.edu*

**أ.د. اماني صالح**
*جامعة ولاية آركسناس* **/ امريكا**
*Email: asaleh@astate.edu*

**أ.د. جاسم الحمدان**
*جامعة الكويت* **/ الكويت**
*Email: djhamdan@yahoo.com*

**أ.د. ربى بطاينة**
*جامعة اليرموك* **/ الاردن**
*Email: rubab@yu.edu.jo*

**أ.د. سناء ابو دقة**
*الجامعة الاسلامية* **–غزة / فلسطين**
*Email: sabudagga@gmail.com*

**أ.د. صالحة عيسان**
*جامعة السلطان قابوس* **/ سلطنة عمان**
*Email: sissan@squ.edu.om*

**أ.د. عايش زيتون**
*جامعة جرش* **/ الاردن**
*Email: azeitone@ju.edu.jo*

**أ.د. عبدالله عويدات**
*جامعة عمان العربية* **/ الاردن**
*Email: oweidat2007@yahoo.com*

**أ.د. عثمان أميمن**
*جامعة المرقب* **/ ليبيا**
*Email: omayman.othman @yahoo.com*

**أ.د. علي جفري**
*جامعة جدة* **/ السعودية**
*Email: ajifri1@uj.edu.Sa*

**أ.د. فاروق الروسان**
*جامعة العلوم الاسلامية* **/ الاردن**
*Email: farouqrousan@hotmail.com*

**أ.د. فهد الشايع**
*جامعة الملك سعود* **/ السعودية**
*Email: falshaya@ksu.esu.sa*

**أ.د. محمود السيد**
*جامعة دمشق* **/ سوريا**
*Email: mahmoudsyd@gmail.com*

**أ.د. مزيان محمد**
*جامعة وهران* **/ الجزائر**
*Email: mezianeoran@yahoo.fr*

**أ.د. نزيه حمدي**
*جامعة عمان العربية* **/ الاردن**
*Email: nazhamdi@ju.edu.jo*

بسم الله الرحمن الرحيم

## قواعد النشر

1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
4- يرسل البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية على بريد المجلة JJES@yu.edu.jo، حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة (سطر ونصف)، البحوث بالعربية [( نوع الخط Arial) ( بنط 14 ) ]، البحوث بالإنجليزية [( نوع الخط Times New Roman )، (بنط 12)]، شريطة أن يحتوي على **ملخص بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية** وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على **(30)** ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظللة.
5- على الباحث أن يوقع نموذج التعهد الخاص ( نموذج التعهد ) يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى إضافة الى معلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه.
6- الإلتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:
   - المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومندمجة في جسم المقدمة أي بدون عنوان مستقل).
   - مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها
   - أهمية الدراسة
   - محددات الدراسة (إن وجدت)
   - التعريفات بالمصطلحات
   - الطريقة وإجراءات الدراسة، وتتضمن:(المجتمع والعينة / أفراد الدراسة، أداة الدراسة، اجراءات الدراسة، المنهج)
   - النتائج
   - المناقشة
   - الاستنتاجات والتوصيات.
   - المراجع
7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمينْ اثنينْ في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
8- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
10- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (American Psychological Association) (APA) للنشر العلمي بشكل عام، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبة في حالة السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يُرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: **http://apastyle.apa.org** والموقع الفرعي:**http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html**.
11- على الباحث أن يقدم نسخة من كل ملحق من ملاحق البحث (إن وجدت) مثل برمجيات، اختبارات، ... الخ، وأن يتعهد خطياً بالمحافظة على حقوق الآخرين الفكرية (الملكية الفكرية) وأن يحدد للمستفيدين من البحث الآلية التي يمكن أن يحصلوا فيها على نسخة البرمجية أو الاختبار.
12- لا تدفع المجلة مكافأة عن البحوث التي تنشر فيها.
13- تهدي المجلة لمؤلف البحث بعد نشره نسخة من المجلة بالإضافة إلى عشر مستلات.
14- تنقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة الأردنية في العلوم التربوية عند إخطار صاحب البحث بقبول بحثه للنشر.
15- **تحديد ما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة**، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها توثيقاً كاملاً على نسخة واحدة من البحث يذكر فيها اسم الباحث وعنوانه.

ملاحظة: "ما ورد في هذه المجلة يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسة صندوق دعم البحث العلمي في وزارة التعليم العالي".

# محتويات العدد

المجلد (14)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1439هـ / آذار 2018 م

## البحوث باللغة العربية


- **فاعليَّة استخدام أسلوب إعادة المعاينة في تقدير درجة القطع لإحصائي المطابقة ( $l_z^p$ ) للفقرات متعددة التدريج في الكشف عن الاستجابات غير المطابقة في المقاييس غير المعرفية** — 1

  علي الغزو ومحمود القرعان

- **استخدام أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة لتحديد أنواع الشخصية في عينة من المجتمع السعودي** — 13

  خليل الحربي

- **أثر الإرشاد الجمعي في خفضِ أعراضِ الغضب لدى أطفالِ اللاجئين السوريين في الأردن** — 27

  جهاد علاءِ الدين وهنادي الحيح

- **مؤشرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظر معلّميها** — 43

  سيسي أحَانَدُو وعبد الحكيم عبد الله

- **أثر برنامج إرشادي باللعب في مستوى التكيف الاجتماعي والعزلة لدى عينة من الأطفال الأيتام المحرومين** — 59

  أسماء علاونة و أحمد صمادي

- **أثر استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الثاني عشر** — 71

  خالصة العلوية وعبدالله أمبوسعيدي

- **مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية التربوية** — 85

  ربيع عطير


## البحوث باللغة الإنجليزية


- **أثر برنامج إرشاد جمعي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الضبط الذاتي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية** — 99

  محمد عبود

# فاعليَّة استخدام أسلوب إعادة المعاينة في تقدير درجة القطع لإحصائي المطابقة ( $l_z^p$ ) للفقرات متعددة التدريج في الكشف عن الاستجابات غير المطابقة في المقاييس غير المعرفية

علي الغزو* محمود القرعان**

تاريخ تسلم البحث 2017/7/9 تاريخ قبوله 2017/10/5

**ملخص:** هدفت الدّراسة الحالية إلى تقصي فاعليّة أسلوب إعادة المعاينة (Bootstrapping) في تقدير درجة القطع (Cutoff Score) لإحصائي مطابقة الفرد $l_z^p$ كطريقة للكشف عن الاستجابات الشّاذة أو غير المطابقة في المقاييس غير المعرفيّة. ولتحقيق هدف الدّراسة، استخدم مقياس مكوّن من (62) فقرة بصورته النهائية صُمّم لتقييم جودة البرامج الأكاديميّة في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة. كما استخدم نموذج الاستجابة المتدرجة (Graded Response Model) كأحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة والمناسب للفقرات من نوع ليكرت الخماسي. تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع طلبة البكالوريوس لمستوى السّنتين الدّراسيتين الثّالثة والرّابعة في جامعة اليرموك في الكليّات الإنسانيّة والعلميّة البالغ عددهم (15152) طالبًا وطالبةً. في حين تكوّنت عينة الدّراسة من (1000) طالبٍ وطالبة، تمّ اختيارهم بشكل عشوائي ثمّ عنقوديٍّ، كَوْن أنّ الشّعبة الدراسيّة هي وحدة الاختيار. أظهرت النتائج أن $l_z^p$ ملتو نحو اليسار وبتفلطح موجب ولا يتوزع توزيعا طبيعيًا وأنّ استخدام درجة القطع المشتقّة من خلال أسلوب إعادة المعاينة هي الأنسب في تصنيف الاستجابات إلى مطابقة وغير مطابقة وذلك لكشفها عن عدد اكبر من الاستجابات غير المطابقة إذا ما قورنت بالقيمة الحرجة النظريّة لتوزيع (Z).

**(الكلمات المفتاحية:** إعادة المعاينة، إحصائي مطابقة الفرد $l_z^p$، نموذج الاستجابة المتدرجة، الاستجابات غير المطابقة).

**مقدمة:** تُعدُّ أساليب المسح القائمة على التقدير الذاتي (Self-Reported Surveys) من أشهر أدوات جمع البيانات وأكثرها استخدامًا في البحوث التربويّة وبحوث العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة. وتعتمد دقة النتائج التي يتم التوصل إليها بناءً على تلك الأدوات على جديّة المُستجيب في الإجابة عنها؛ لذا فإنّ الاستجابات غير العادية أو غير الشائعة (Unusual or Unexpected Responses) أو السلوكات الشّاذة (Aberrant Responses) في الإجابة عن فقرات المقاييس غير المعرفيّة كنقص الدافعيّة (Lack of Motivation)، والنمطيّة في الاستجابة (Stylistic Responding)،والمرغوبيّة الاجتماعيّة(SocialDesirability)، وسوء الفهم للفقرة (Misunderstanding of the item)، والتحيُّز في الإجابة (Response Bias) قد لاقت اهتمامًا كبيرًا من الباحثين مؤخرًا. وتُعرَّف الاستجابات الشّاذة أو غير المطابقة بأنّها نمط من الاستجابة عن فقرات أداة القياس التي لا تعكس القدرة الحقيقيّة (السمة المنوي قياسها) للمُستجيب (Barnes, 2016)؛ لذا فإنّ تقدير درجة الفرد على السمة بوجود استجابات غير مطابقة يؤدّي إلى تحديد خاطئ لموقعه على متصل السّمة (Tendeiro, 2017) .

**The Effectiveness of Bootstrapping Procedure in Estimating $l_z^p$ Person-Fit Statistic Cutoff- Score for Polytomous Items in Noncognitive Scales**

*Ali Algazo, Ministry of Education, Jordan.*
***Mahmoud Al-Quraan,*** *Collage of Education, Yarmouk University, Jordan.*

**Abstract**: This study aimed to assess the effectiveness of bootstrapping procedure in estimating $l_z^p$ person-fit statistic cutoff score (denoted as $l_z^p$) to detect aberrant responses in noncognitive scales. To achieve the aim of this study, a sample of 1000 students was selected from the third and fourth year undergraduate students at Yarmouk University (N= 15152) using multi-stage sample procedures. A questionnaire consisted of 62 Likert Scale items designed to assess the quality of academic programs from students perspectives was used to collect the data. The datasets were analyzed utilizing graded response model of IRT. The results showed that $l_z^p$ person-fit statistic distributions are not normally distributed and still have negative skewness and positive kurtosis. Moreover, the results showed that using cutoff scores calculated by bootstrapping procedures ($l_z^p$) to categorize responses to fit or misfit is preferred as $l_z^p$ detected more aberrant responses when it is compared with $Z$ critical value at the same level of statistical significance.

(**Keywords** Bootstrapping, Person-fit Statistic $l_z^p$, Graded Response Model (GRM), Aberrant Responses, Noncognitive Scale).

وقد استحوذ هذا الموضوع على اهتمام العديد من الباحثين في الآونة الأخيرة (Huang, Curran, Keeney, Poposki, & DeShon, 2012). وعليه فقد تمّ تطوير عدد من الطرق والإجراءات التي يمكن للباحثين استخدامها لغرض الكشف عن ذلك النوع من الاستجابات؛ ليُساعد الباحثين على فهم سلوكات الأفراد أثناء الاستجابة على فقرات المقاييس النفسيّة والتربويّة (Glas & Meijer,2003).

* وزارة التربية والتعليم، الأردن.
** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وتُسمَّى الطرق المُستخدمة في الكشف عن الاستجابات الشّاذة بإحصائيّات مطابقة الفرد (Person-fit Statistics). وتُستخدم هذه الإحصائيّات لتقييم سلوكات الأفراد غير المرغوبة في البيانات والتي تؤثر على نتائج عملية القياس (Jelínek, Květoň & Vobořil , 2013; Ferrando, 2012). وتُصنَّف إحصائيّات مطابقة الفرد في مجموعتين: المجموعة الأولى تمثّل المؤشرات التي تعتمد على المجموعة (Group-based indices) وتقوم بمقارنة الاستجابة الملاحظة للفرد مع الاستجابة المتوقعة عن الفقرة بناء على بيانات العينة (Karabtsos, 2003)، أما المجموعة الثانية فتمثل المؤشرات التي تعتمد على نظرية الاستجابة للفقرة (IRT-based indices) حيث تقوم على مقارنة نمط استجابة الفرد عن الفقرات مع نمط الاستجابة المتوقعة بناءً على أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (Meijer & Sijtsma, 2001).

ويُعدُّ الإحصائي($l_z$) الذي طوّره دراسقو وزملاؤه (Drasgow, Levine.,&Williams, 1985) من أشهر الإحصائيّات المُستخدمة في الكشف عن الاستجابات الشّاذة أو غير المطابقة للأفراد التي تعتمد على نماذج نظرية الاستجابة للفقرة (Sinharay, 2016a). كما يُمكن استخدام($l_z$) في حال الفقرات ثنائيّة التدريج (Dichotomous Data)أو الفقرات متعددة التدريج ( Polytomous Data) (Tendeiro, 2017).

وقام ليفين وروبن (Levine & Rubin, 1979) باقتراح الإحصائي اقتران لوغارتيم الأرجحيّة العظمى($l_0$) ( log-likelihood function) للفقرات ثنائيّة التدريج الذي يُعطى بالمعادلة الآتية:

$$l_0 = \sum_{j=1}^{J} X_j \ln(\hat{\theta}) + (1 - X_j) \ln\left[1 - P_j(\hat{\theta})\right]$$

حيث: ($X_j$) تُمثل استجابة الفرد عن الفقرة j، (J) عدد فقرات الاختبار، ($P_j(\hat{\theta})$) احتماليّة استجابة الفرد ذي القدرة (θ) عن الفقرة (j) إجابة صحيحة. ولكون التوزيع الإحصائي لـ ($l_0$) غير معروف، فقد قام دراسقو وزملاؤه (Drasgow et al,1985) بتحويل ($l_0$) إلى صورة معياريّة مشابهة للعلامة المعياريّة الزائيّة (z-score) باستخدام المعادلات الآتية للفقرات ثنائيّة التدريج:

$$l_z = \frac{l - E(l_0)}{Var(l_0)^{\frac{1}{2}}}$$

حيث $E(l_0)$ و$Var(l_0)$ تأخذ الشكل الآتي:

$$E(l_0) = \sum_{j=1}^{j} \{P_j(\hat{\theta}) Ln P_j(\hat{\theta}) + [1 - P_j(\hat{\theta})] Ln[1 - P_j(\hat{\theta})]\}$$

$$Var(l_0) = \sum_{j=1}^{j} P_j(\hat{\theta})[1 - P_j(\hat{\theta})]\{\left\{Ln\frac{P_j(\hat{\theta})}{1 - P_j(\hat{\theta})}\right\}^2$$

أما في الفقرات متعددة التدريج، فإنّ ( $l_0^p$) يبدأ بتعريف ($V = (V_1, V_2, \dots, V_j)$) كمتجه عشوائي (Random Vector) لبدائل الاستجابة (ككبيرة جدًا إلى قليلة جدًا في مقاييس ليكرت) على مجموعة من الفقرات عددها (J)، ويكون متجه الاستجابة على بدائل الفقرات الملاحظ هو ($v = (v_1, v_2, \dots, v_j)$) فتصبح المعادلات السابقة على النحو الآتي:

$$l_0^p = \sum_{j=1}^{J} \sum_{m=1}^{A} \delta_m(v_j) ln P_{jm}(\hat{\theta})$$

حيث ($m$) تُمثل بدائل الاستجابة عن الفقرة ($m = 1,2,\dots,A$)، و ($P_{jm}$) نسبة المستجبين عن البديل ($m$) للفقرة ($j$)، و ($\delta_m(v_j)$) تساوي (1) إذا كانت الاستجابة الملاحظة تساوي ($m$) و (0) إذا كانت غير ذلك، وعليه تكون الصورة المعياريّة لـ ($l_0^p$) للفقرات متعددة التدريج على النحو الآتي:

$$l_z^p = \frac{l_0^p - E(l_0^p)}{Var(l_0^p)^{\frac{1}{2}}}$$

وتكون ($E(l_0^p)$) و ($Var(l_0^p)$) تساوي:

$$E(l_0^p) = \sum_{j=1}^{J} \sum_{m=1}^{A} P_{jm}(\hat{\theta}) \ln P_{jm}(\hat{\theta})$$

$$Var(l_0^p) = \sum_{j=1}^{J} \left[\sum_{m=1}^{A} \sum_{k=1}^{A} P_{jm}(\hat{\theta}) P_{jk}(\hat{\theta}) \ln P_{jm}(\hat{\theta}) ln\left(\frac{P_{jm}(\hat{\theta})}{P_{jk}(\hat{\theta})}\right)\right]$$

وكون ($l_z^p$) هو صورة معياريّة لاحتماليّة نمط الاستجابة بناء على قيم محددة من مستوى القدرة ومعالم الفقرات، فإنّ زيادة قيمة ($l_z^p$) تدلُّ على مطابقة أفضل (Drasgow et al, 1985). وعليه، يتم تحديد الاستجابات غير المطابقة في الطرف الأيسر من التوزيع. وقد بيّنت عدد من الدراسات أنّ ($l_z^p$) لا يتوزع طبيعيًا عند استخدام القدرة المقدّرة ($\hat{\theta}$) بدلاً من القدرة الحقيقيّة ($\theta$) كما في المعادلات السابقة (Nering, 1995; Schmitt, Chan, Sacco, McFarland, & Jennings, 1999; Meijer & Sijtsma, 2001). لذا فإنّ استخدام درجة القطع (-1.6449) عند مستوى الدلالة (α=0.05) لتحديد أنماط الاستجابة غير المطابقة تُعدُّ غير مناسبة. وبناءً على ما تقدّم، فقد قام سنجرز (Snijders, 2001) باشتقاق توزيع لـ ($l_z$) ليقترب من التوزيع الطبيعي وأسماه ($l_z^*$)، إلاّ أنّه خاص فقط بالفقرات ذات التدريج الثنائي، ولا يتناسب مع الفقرات ذات التدريج المتعدد (Sinharay, 2016b).

وتتّصف العديد من إحصائيّات الكشف عن الاستجابات غير المطابقة ومنها الإحصائي ($l_z$) بعدم وجود درجة قطع ( Cutoff Score) لتصنيف الاستجابات إلى مطابقة أو غير مطابقة مشتقّة بصورة مناسبة (Barens, 2016). وقد وجد روب (Rupp, 2013) في مسح للدّراسات السابقة بأنّ اشتقاق درجة القطع بطريقة تجريبيّة وحسب التوزيع لـ ($l_z$) للبيانات تحت التحليل بالاعتماد على الرتبة المئينية (5) التي تقابل مستوى الدلالة (α=0.05) هي أشهر الطرق المُستخدمة في تقدير درجة القطع لإحصائيّات الكشف عن الاستجابات غير المطابقة. كما تمّ تقديم طريقة إعادة المعاينة (Bootstrapping or Resampling) لتقدير درجة القطع للإحصائي

($l_z$) في الفقرات الثنائيّة والمتعددة التدريج (Tendeiro, Meijer, & Niessen, 2016; Tendeiro, 2016)، حيث تعتمد هذه الطريقة على سحب عينات كثيرة من العينة الأصليّة مع الإرجاع قد تصل إلى (1000) عينة. ويتم في كل عينة تقدير الإحصائي محور الاهتمام، وبعد ذلك أخذ الوسيط للإحصائي المُقدَّر من كافة العينات المسحوبة. وبالتالي يُمكن الحصول على تقدير غير متحيِّز للإحصائي محور الاهتمام (Efron, 1992). ويتم اتِّباع هذه الطريقة في تقدير الإحصائي ($l_z$) من خلال تقدير معالم الفقرات والقدرة للبيانات تحت الدِّراسة، ومن ثمَّ سحب عينات عشوائية بعدد (1000) مرة لتقدير الإحصائي ($l_z$)، ومن ثمَّ تحديد درجة القطع في كل مرَّة لتكون الرتبة المئينيّة (5) التي تمثل قيمة ($l_z^p$) التي يقل عنها (5%) من القيم. وتُعدُّ درجة القطع هي الوسط لتلك القيم (R Core Team, 2016).

وقد أظهرت الدراسات السابقة وجود بعض العوامل المؤثرة في فعاليّة الكشف عن الاستجابات غير المطابقة (الشّاذة) منها: عدد فقرات أداة القياس (Karabatsos, 2003; Reise & Due, 1991)، وعدد الاستجابات غير المطابقة (Meijer & Stijsma, 2001)، وطبيعة الإحصائي المُستخدم (Karabatsos, 2003)، ومستوى الدلالة (Meijer & Nering, 1997; Davis, 2009). وركَّز العديد من الباحثين في دراستهم للإحصائي ($l_z$) على شكل التوزيع، وإجراء التحويلات لجعله يتوزَّع توزيعًا طبيعيًّا (Standardization). وقد بيَّنت الدراسات الأولى (Drasgow et al., 1985 و Molenaar & Hoijtink, 1990) أنَّ الإحصائي ($l_z$) يقترب من التوزيع الطبيعي، ولكنه يبتعد عنه في حال استخدام القدرة المقدَّرة بدلاً من القدرة الحقيقيّة (Molenaar & Hoijtink, 1990, 1996; van Krimpen-Stroop & Meijer, 1999; Sinharay, 2016a,2016b; Tendeiro, 2017). وعليه، فإنَّ الحاجة إلى البحث عن درجة قطع للإحصائي ($l_z$) لا تفترض التوزيع الطبيعي له تصبح ذات قيمة عالية للباحثين في هذا المجال.

## مشكلة الدِّراسة

توصلت العديد من الدراسات إلى أنَّ الإحصائي ($l_z^p$) لا يتوزع توزيعًا طبيعيًّا. وقد تمَّ مؤخرًا اقتراح طريقة إعادة المعاينة (Bootstrapping or Resampling)، لغرض تقريبه من التوزيع الطبيعي (Tendeiro, Meijer, & Niessen, 2016; Tendeiro, 2016)، غير أنَّه لم تتم مقارنة هذه الطريقة في تقدير درجة القطع مع طريقة القيمة الحرجة لتوزيع (Z)؛ الأمر الذي قد يُساعد في استخدام درجة القطع المُشتقة وفق هذا الأسلوب في تصنيف استجابات الأفراد إلى مطابقة (Fitting) وغير مطابقة (Misfitting) بدلاً من استخدام القيمة الحرجة النظرية لتوزيع (Z) البالغة (1.6449-)، وذلك بعد تقدير ($l_z^p$) لكل مُستجيب. ويُشار إلى أنَّه تمَّت إضافة هذه الإمكانيّة إلى بيئة R (R Core Team, 2016). وعليه، فإنَّ الدِّراسة الحالية جاءت لتقصي فاعليّة أسلوب إعادة المعاينة في تقدير درجة القطع للإحصائي ($l_z^p$) حيث بيَّنت غالبيّة الدراسات أنَّ الإحصائي ($l_z^p$) لا يتوزَّع طبيعيًّا، وغالبًا ما يكون ذا التواء سالب. كما تأتي هذه الدراسة استكمالاً لجهود الباحثين في هذا المجال، غير أنَّها تتمايز عنها في طبيعة المؤشر والنموذج الإحصائي اللذين تمَّ تبنيهما فيها، إضافة إلى تناولها بيانات واقعية. فضلاً عن تناولها لمجموعة من المتغيرات التي اتصفت بندرتها في مثل هذا النوع من البحوث، إذ إنَّ غالبية البحوث في هذا المجال كانت تركز على دراسة متغيرات من مثل حجم العينة، ومستوى الدلالة، وطول المقياس، ونوع النموذج الرياضي. وبناءً على ذلك، فقد حاولت الدِّراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما خصائص التوزيعات العينيّة والأخطاء المعيارية للمؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة لمقياس التقييم تبعًا لعينة الدِّراسة كاملة، ومستويي متغيرات (الجنس، الكليّة، المستوى الدراسي، التقدير الجامعي)؟

2- هل تختلف درجة القطع (Cutoff Scores) للإحصائي ($l_z^p$) المُشتقة بأسلوب إعادة المعاينة لألف مرة عن القيمة الحرجة النظرية لتوزيع (Z)؟

## أهمية الدِّراسة

تبرز أهمية هذه الدِّراسة من **الناحية النظريّة** في أنَّ تحديد درجة القطع وفق الأسلوب الإحصائي المُستخدم فيها، يُعطي المؤشر الإحصائي لمطابقة الفرد دقَّة أكبر في الكشف عن أنماط الاستجابة غير المطابقة، إذ إن تصنيف الأفراد إلى مطابقين وهم في حقيقة الأمر غير مطابقين، ينطوي على آثار سلبيّة على دقة تقدير معالم الفقرات وقدرات الأفراد، خاصة وأنَّ هذا الأسلوب يتَّصف بندرة تناوله في الدراسات والبحوث التي أُجريت في هذا الحقل، **وتطبيقيًّا** تبرز أهمية هذه الدِّراسة في أنَّها تُقدِّم للباحثين والمهتمين في مثل هذا النوع من البحوث دليلاً يُمكنهم الاعتماد عليه في تحديد درجة القطع المناسبة بدلاً من الاعتماد على القيمة المرجعية وحدها، كون الدراسات السابقة قد بيَّنت أنَّ الإحصائي ($l_z^p$) لا يتوزَّع توزيعًا طبيعيًّا، وذلك عند دراستهم للإحصائيّات المتعلقة بمطابقة الفرد، كما أنَّها ستعود بفائدة على أصحاب القرار وكذلك المفحوصين؛ لما تُعطيه من نتائج دقيقة، خاصة فيما يتعلق بالمقاييس غير المعرفية .

## مصطلحات الدراسة

**إعادة المعاينة:** أسلوب إحصائي يُستخدم لتحديد درجة القطع لإحصائي مطابقة الفرد في الفقرات الثنائية ومتعددة التدريج، حيث تعتمد هذه الطريقة على سحب عينات كثيرة من العينة الأصلية مع الإرجاع قد تصل إلى ألف عينة، ويتم في كل عينة تقدير الإحصائي. وبعد ذلك أخذ الوسيط المقدر من كافة العينات المسحوبة مما يُعطي توزيعا عينيًّا مُشابها للتوزيع في المجتمع.

**الإحصائي $R^2$:** أحد المؤشرات الإحصائية المبنية على طريقة تقدير الأرجحية العظمى، حيث يقارن بين نمط الاستجابة المتوقع من نموذج نظرية الاستجابة للفقرة ونمط استجابة الفرد على مقياس متعدد التدريج.

**نموذج الاستجابة المتدرجة:** أحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة، حيث يعتمد هذا النموذج على فقرات متعددة الاستجابة. ويعد هذا النموذج امتدادا للنموذج ثنائي المعلمة.

**الاستجابات غير المطابقة:** نمط من الاستجابة عن فقرات أداة القياس التي لا تعكس النمط المتوقع وفق نموذج نظرية الاستجابة للفقرة أو القدرة الحقيقيّة للمستجيب.

## الطريقة

### مجتمع الدِّراسة

تكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع طلبة البكالوريوس للسنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة في جامعة اليرموك في الكليات الإنسانيّة والعلميّة البالغ عددهم (15152) طالبًا وطالبةً، منهم (11533) طالبًا وطالبةً في الكليات الإنسانيّة و(3619) طالبًا وطالبةً في الكليات العلميّة. بالإضافة إلى أنّهم موزعون إلى (8277) طالبًا وطالبة في مستوى السّنة الدِّراسيّة الثالثة و(6875) طالبًا وطالبةً في مستوى السّنة الدِّراسيّة الرابعة. كما أنّهم موزعون وفقًا لجنس الطلبة إلى (5248) طالبًا و(9904) طالبةً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2016/2015، بحسب إحصائيّات دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

### عينة الدِّراسة

نظرًا لكون الأداة المُستخدمة في الدِّراسة تتعلّق بتقييم جودة البرامج الأكاديميّة في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة، فقد تمّ اختيار عينة منهم قضت وقتًا كافيًا في البرنامج الدِّراسي بحيث أصبح لديهم الخبرة والمعرفة لتقييمه. كما أصبح لديهم ألفة بأعضاء الهيئة التدريسية، والمساقات التي تُطرح في البرامج المختلفة، ونوع الخدمات التي تُقدِّمها الجامعة لهم؛ لذلك تمّ اختيار الطلبة من مستوى السنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة في كلٍّ من الكليات الإنسانيّة والعلميّة. وقد تمّ تحديد الشعب والمساقات من مستوى السنة الثالثة والرابعة في كل من الكليّات العلميّة والإنسانيّة؛ أي أنّه تمّ تقسيم مجتمع الدِّراسة إلى مجموعتين وفقا للكليّة (إنسانيّة وعلميّة)، وبعد ذلك تمّ اختيار مجموعة من الشعب الدِّراسيّة عشوائيا في كلٍّ من الكليّات الإنسانيّة والعلميّة، وفي كل شعبة وقع عليها الاختيار، تمّ توزيع أداة الدراسة على كافة الطلبة المسجلين فيها (العينة العنقوديّة). ولأنّ خطأ المعاينة في العينات العنقودية يكون كبيرا، فقد تم معالجة هذا الخطأ من خلال زيادة حجم عينة الدِّراسة، بحيث تكون نسبة الطلبة والطالبات ممثلة لمجتمع الدِّراسة. وعليه، فقد بلغ حجم عينة الدِّراسة (1000) طالبٍ وطالبة، كما هو مبين في الجدول (1).

**الجدول 1:** توزيع أفراد عينة الدِّراسة وفقًا لمتغيرات (الجنس، الكليّة، المستوى الدراسي، التقدير الجامعي)

| المتغير | مستويات المتغير | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| جنس الطالب | ذكور | 367 | 36.7 |
| | إناث | 633 | 633.3 |
| الكليّة | إنسانيّة | 557 | 55.7 |
| | علمية | 443 | 44.3 |
| المستوى الدراسي | ثالثة | 562 | 56.2 |
| | رابعة | 438 | 43.8 |
| التقدير الجامعي | أقل من جيد | 335 | 33.5 |
| | جيد فأكثر | 665 | 66.5 |

### أداة الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة، فقد طوّر الباحثان مقياس تقييم جودة البرامج الأكاديميّة من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك بالرجوع إلى الأدب النظري ذي الصلة بموضوع الدِّراسة، وبناء على معايير الاعتماد في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي وضمان جودتها. تكوّن المقياس في المرحلة الأولى من (97) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات هي: بُعد الهيئة التدريسية، وتكوّن من (45) فقرة، وبُعد المنهاج والخطط الدراسيّة، وتكوّن من (25) فقرة، وبعد الخدمات الأكاديميّة المُساندة، وتكوّن من (27) فقرة. ثمّ تمّت مراجعة فقرات المقياس مرّة أخرى، حيث حُذفت (25) فقرة؛ لعدم مناسبتها للمجال. كما تمّ تعديل الصياغة اللغوية لاثنتي عشرة فقرة، وفصل الفقرة (83) من المجال الثالث إلى فقرتين. وعليه، فقد أصبح المقياس يتكون في صورته الأوليّة من 73 فقرة تتوزّع على ثلاثة مجالات هي: مجال الهيئة التدريسية وله (37) فقرة، ومجال المنهاج والخطط الدراسية وله (17) فقرة، ومجال الخدمات الأكاديمية المساندة وله (19) فقرة.

وللتحقق من الصدق الظاهري لمقياس التقييم، فقد عُرض بصورته الأولية على مجموعة مؤلفة من عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في مجالات القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وأساليب تدريس الرياضيات، وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية، وأساليب تدريس اللغة العربية، والإدارة التربوية في جامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، وجامعة جدارا، وقد تم الأخذ بملاحظات هؤلاء المحكمين بخصوص كل فقرة من فقرات الأداة، حيث حُذفت بعض الفقرات، وعُدِّلت الصياغة اللغوية للبعض الآخر. وعليه، فقد أصبحت الأداة تتكون من (72) فقرة.

وبهدف تقنين مقياس التقييم، فقد أُجري التحليل العاملي ذي التدوير المائل بطريقة (Promax) علمًا بأنّ فقرات المقياس تتوزّع على ثلاثة مجالات هي: مجال الهيئة التدريسيّة، ومجال المنهاج والخطط الدِّراسيّة، ومجال الخدمات الأكاديميّة المُساندة، وذلك

لعشرين عينة بحجم (500) طالبٍ وطالبةٍ من أصل (1000) طالبٍ وطالبةٍ تمَّ اختيارها من ملف بيانات التطبيق النهائي بطريقة عشوائيَّة مع الإرجاع باستخدام برنامج SPSS v23.0 وفق الشروط الآتية: عدم جواز اعتماد الفقرة ذات التَّشبُّع الأدنى من (0.40) ، وعدم جواز اعتماد العامل المتكوِّن من فقرتين فأدنى (Trivial Factor)، وعدم جواز تشبُّع الفقرة على عاملين بقيمتين تزيدان على (0.40) (Gorsuch,1983). وقد اتَّفقت نتائج التحليل العاملي لست عشرة عينة من أصل عشرين عينة على حذف عشر فقرات، لذا فقد حُذفت تلك الفقرات من الأداة كون التحليل العاملي يعتمد على التباين المشترك (Shared Variance)، فالأصل أن يقود إلى نتائج متشابهة (Gorsuch, 1997). والجدول (2) يبين أرقام الفقرات المُقترح حذفها من الأداة.

**الجدول 2:** نتائج التحليل العاملي لفقرات مقياس التقييم وفقا لخطوات التقنين

| التحليل العاملي | عدد العوامل المفروزة | أرقام الفقرات المحذوفة | سبب الحذف |
|---|---|---|---|
| الأوّل | 13 | | |
| الثاني | 12 | 70 | بعد زائف |
| الثالث | 11 | 36، 37 | بعد زائف |
| الرابع | 11 | 31 | متشبعة على بعدين بتشبع أكبر من 0.40 |
| الخامس | 11 | 26 | متشبعة على بعدين بتشبع أكبر من 0.40 |
| السادس | 11 | 46 | متشبعة على بعدين بتشبع أقل من 0.40 |
| السابع | 11 | 15 | تشبعها أقل 0.40 |
| الثامن | 10 | 39 | تشبعها أقل 0.40 |
| التاسع | 10 | 38 | تشبعها أقل 0.40 |
| العاشر | 10 | 63 | تشبعها أقل 0.40 |

وعليه، فقد أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من (62) فقرة. وللتحقق من الخصائص السيكومترية لفقرات مقياس التقييم، حُسبت معاملات ارتباط الفقرة المصحَّح بالمقياس وبالمجالات التي تتبع لها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لفقرات مجال الهيئة التدريسيَّة بمجالها بين (0.35 - 0.65)، وبالمقياس فقد تراوحت بين (0.28 - 0.62)، في حين تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لفقرات مجال المنهاج والخطط الدِّراسيَّة بمجالها بين (0.54 - 0.67)، وبالمقياس فقد تراوحت بين (0.50 - 0.62)، وأخيرًا تراوحت قيم معاملات الارتباط المُصحَّح لفقرات مجال الخدمات الأكاديميَّة المُساندة بين (0.51 - 0.72)، وبالمقياس فقد تراوحت بين (0.45 - 0.62). وجميع معاملات الارتباط التي تم ذكرها تعدُّ مقبولة، وتدلُّ على ارتباط فقرات المجال بمقياس التقييم ارتباطًا جيِّدًا. كما تمَّ حساب معامل ارتباط الفقرة مع الأداة وتراوحت بين (0.90-0.81) وهي معاملات عالية تدل على قوة الارتباط بين الفقرات وأداة التقييم.

وللتحقق من ثبات مقياس التقييم، تمَّ تقدير ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس ومجالاته وفق معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة ثبات الاتساق الداخلي للمقياس (0.962)، في حين بلغ (0.93) لمجال الهيئة التدريسية، و(0.92) لمجال المناهج والخطط الدراسية، و(0.93) لمجال الخدمات الأكاديمية المساندة.

## النموذج المُستخدم في الدِّراسة والتحقق من افتراضاته

استخدم في الدِّراسة نموذج الاستجابة المتدرجة ( Graded Response Model) كأحد نماذج نظرية الاستجابة للفقرة والمناسب للفقرات من نوع ليكرت الخماسي، وتمَّ التحقق من الافتراضات على النحو الآتي: للتحقق من أحادية البعد لفقرات مقياس التقييم، تمَّ إجراء التحليل العاملي باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما هو مبين في الجدول (3).

**الجدول 3:** نتائج التحليل العاملي لفقرات مقياس التقييم

| المكون | الجذور الكامنة الاستهلالية | | | استخلاص مجاميع مربعات التشبعات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الكلي | التباين المفسر% | التباين المفسر التراكمي% | الكلي | التباين المفسر% | التباين المفسر التراكمي% |
| 1 | 18.65 | 30.09 | 30.09 | 18.65 | 30.09 | 30.09 |
| 2 | 4.43 | 7.15 | 37.24 | 4.43 | 7.15 | 37.24 |
| 3 | 2.61 | 4.21 | 41.44 | 2.61 | 4.21 | 41.44 |
| 4 | 2.06 | 3.33 | 44.77 | 2.06 | 3.33 | 44.77 |
| 5 | 1.63 | 2.63 | 47.40 | 1.63 | 2.63 | 47.40 |
| 6 | 1.49 | 2.41 | 49.81 | 1.49 | 2.41 | 49.81 |
| 7 | 1.29 | 2.08 | 51.89 | 1.29 | 2.08 | 51.89 |
| 8 | 1.18 | 1.91 | 53.80 | 1.18 | 1.91 | 53.80 |
| 9 | 1.08 | 1.74 | 55.54 | 1.08 | 1.74 | 55.54 |
| 10 | 1.04 | 1.69 | 57.22 | 1.04 | 1.69 | 57.22 |
| 11 | 0.97 | 1.56 | 58.79 | | | |

يلاحظ من الجدول 3 أنّ التحليل العاملي لفقرات مقياس التقييم قد حقّق أحادية البعد بأربعة مؤشرات على النحو الآتي: ناتج قسمة الجذر الكامن للعامل الأوّل على الجذر الكامن للعامل الثاني أكبر من 2، وناتج قسمة حاصل طرح الجذر الكامن الثاني من الجذر الكامن الأوّل على حاصل طرح الجذر الكامن الثالث من الجذر الكامن الثاني ذي قيمة عالية، وقيمة التباين المفسّر التراكمي تزيد على 54.0%، وأخيرًا التباين المفسّر للعامل الأوّل أكبر من 20.0% (Hattie, 1985).

وللتحقق من افتراض الاستقلال الموضعي لفقرات مقياس التقييم، تمّ حساب قيمة $\chi^2$ للاستقلال الموضعي المعياريّة (Standardized LD $\chi^2$) لكل زوج من أزواج فقرات المقياس التي يبلغ عددها 210 وذلك عن طريق ضرب (62) فقرة بـ (61) ثمّ القسمة على 2 باستخدام برنامج IRTPro v3.1.21505.4001، ثمّ رصد التكرارات والنسب المئوية لكلا حالتي الاستقلال الموضعي شريطة أن تزيد قيمة الاستقلال الموضعي المعياري على 10، مما يشير إلى تبعية موضعية، والعكس صحيح إذا كانت قيمته 10 فأقل فهي تشير إلى استقلال موضعي، كما هو مبين في الجدول (4).

**الجدول 4:** التكرارات والنسب المئوية للاستقلال الموضعي لفقرات مقياس التقييم

| حالة الموضعية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| معتمدة | 124 | 6.56 |
| مستقلة | 1767 | 93.44 |
| الكلي | 1891 | 100.00 |

يلاحظ من الجدول 4 أنّ الاستقلال الموضعي متحقق في 1767 زوج من أصل 1891 زوج لفقرات المقياس مُشكّلًا ما نسبته 93.44%.

## الإجراءات

لتحقيق أهداف الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها، طُوِّر مقياس تقييم جودة البرامج الأكاديمية من وجهة نظر طلبة مستوى السنتين الدراسيتين الثالثة والرابعة، بعد الحصول على كتاب تسهيل المهمة من رئاسة الجامعة. بعد ذلك تمّ التنسيق مع مدرسي المساقات التي وقع عليها الاختيار، لتحديد موعد تطبيق أداة الدراسة. كما تمّ الاتفاق مع مدرسي المساقات على مغادرة القاعة قبل البدء بعملية التطبيق، حتى لا تتأثر استجابات الطلبة على المقياس بشخص المدرس، خاصة وأنّ أحد المجالات المراد تقييمها هو عضو هيئة التدريس. وبعد ذلك تمّ شرح هدف الدراسة للطلبة، كما تمّ الطلب منهم الإجابة عن فقرات مقياس التقييم كما يرونها معبرة عن وجهة نظرهم بكل صدق وموضوعية، مع التركيز على أنّ الأداة تحتوي على فقرات مرتبطة ببرنامجهم الأكاديمي ولا تقتصر على المساق الحالي أو مُدَرِّسِهِ، وإنّما يشمل كافة المساقات والمدرسين في البرنامج. وبعد ذلك تمّ جمع البيانات من أجل معالجتها إحصائيا باستخدام البرمجيات المناسبة.

ومن أجل التحقق من افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة (GRM)، استخدمت برمجية (R-Perfit) لتقدير معالم القدرة والفقرات وفقا لنموذج الاستجابة المتدرجة، ثم استخدم خيار (Bootstrapping) لتحديد درجة القطع للإحصائي ($l_z^p$) من خلال إعادة المعاينة (Resampling) لألف مرة، حيث اتُبعت هذه الإجراءات للعينة كاملة، وكذلك لكل مستوى من مستويات المتغيرات (الجنس، والكليّة، والمستوى الدِّراسي، والتقدير الجامعي). كما حُسبت درجة القطع للإحصائي ($l_z^p$) بأسلوب إعادة المعاينة لألف مرة اعتمادًا على الرتبة المئينيّة (5) التي تقابل ($\alpha$=.05) باعتبار أنّ الفرضية البديلة متجهة نحو اليسار.

## النتائج ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدِّراسة الأوّل، حُسبت الإحصاءات الوصفية للتوزيعات العينية للمؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة وفق نموذج الاستجابة المتدرجة لمقياس تقييم جودة البرامج الأكاديميّة في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة، والتحقق من مطابقته للتوزيع الطبيعي باستخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov) تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من متغيرات (الجنس، الكليّة، المستوى الدِّراسي، التقدير الجامعي)، كما هو مبين في الجدول (5).

**الجدول 5:** الإحصاءات الوصفية للتوزيعات العينية للمؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة لمقياس التقييم، ونتائج اختبار (Kolmogorov-Smirnov) تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي (الجنس، الكليّة، المستوى الدِّراسي، التقدير الجامعي)

| المتغير | | الوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | الخطأ المعياري للوسط | فترة الثقة لوسط المؤشر | | الإلتواء | التفلطح | قيمة المؤشر: | | K-S |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | %2.5 | %97.5 | | | الصغرى | العظمى | |
| العينة الكليّة | | 0.107 | 2.490 | 0.08 | -0.047 | 0.261 | -0.82 | 1.03 | -11.12 | 5.39 | *0.065 |
| الجنس | طالب | 0.098 | 2.432 | 0.13 | -0.151 | 0.346 | -0.75 | 0.80 | -9.70 | 5.83 | *0.062 |
| | طالبة | 0.105 | 2.454 | 0.10 | -0.086 | 0.296 | -0.83 | 1.11 | -10.86 | 4.89 | *0.072 |
| الكليّة | إنسانية | 0.125 | 2.475 | 0.10 | -0.080 | 0.331 | -0.96 | 1.50 | -11.15 | 5.12 | *0.075 |
| | علمية | 0.092 | 2.518 | 0.12 | -0.142 | 0.327 | -0.67 | 0.57 | -10.13 | 5.44 | *0.058 |

| المتغير | | الوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | الخطأ المعياري للوسط | فترة الثقة لوسط المؤشر | | الإلتواء | التفلطح | قيمة المؤشر: | | K-S |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | %2.5 | %97.5 | | | الصغرى | العظمى | |
| السنة الدراسية | الثالثة | 0.134 | 2.515 | 0.11 | -0.074 | 0.342 | -0.79 | 1.00 | -10.25 | 5.23 | *0.067 |
| | الرابعة | 0.114 | 2.422 | 0.12 | -0.113 | 0.341 | -0.84 | 1.07 | -10.78 | 5.35 | *0.070 |
| المعدل التراكمي | مقبول | 0.110 | 2.474 | 0.14 | -0.154 | 0.375 | -0.71 | 0.63 | -8.83 | 5.88 | *0.077 |
| | جيد فأعلى | 0.119 | 2.436 | 0.09 | -0.067 | 0.304 | -0.83 | 1.22 | -11.97 | 4.93 | *0.061 |

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة α = 0.05

يلاحظ من الجدول 5 أنّ فترات الثقة للوسط الحسابي لقيم المؤشر الإحصائي $I_2^{IV}$ لأنماط الاستجابة تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من (الجنس والكليّة والمستوى الدِّراسي والتقدير الجامعي) قد كانت متقاطعة، بما يفيد عدم وجود فرق جوهري بين الأوساط الحسابية لقيم المؤشر الإحصائي $I_2^{IV}$ لأنماط الاستجابة، حيث تراوحت أوساطه الحسابية تبعًا لها من (0.092) لطلبة الكليات العلميّة وحتى (0.134) لطلبة مستوى السنة الدِّراسيّة الثالثة. وكون المعادلات المستخدمة في حساب الاحصائي تُشير الى اخذ حجم العينة بعين الاعتبار(Drasgow et al., 1985)، مما قد يؤدي الى عدم تأثُّر المؤشر الإحصائي $I_2^{IV}$ لأنماط الاستجابة بشكل مباشر بحجم عينة الدِّراسة الكليّة أو بحجم عينة كل من مستويي (الجنس والكليّة والمستوى الدِّراسي والتقدير الجامعي) أثناء تقدير قيم المؤشر بالاعتماد على قدرات الطلبة، ومعالم عتبات الصعوبة لفقرات مقياس التقييم، في حين أنّه يتأثّر بشكل غير مباشر بحجم عينة الدِّراسة الكليّة أو بحجم عينة كلٍّ من مستويي (الجنس والكليّة والمستوى الدِّراسي والتقدير الجامعي) تبعًا لاختلاف كيفيّة توزُّع قدرات الطلبة فيما إذا كانت متوزِّعة بشكل منتظم ضمن مدى القدرة الخاص بكلٍّ منها؛ الأمر الذي يُقلِّص من قيمة الخطأ المعياريّ للمؤشر تبعًا لأيٍّ من عينة الدِّراسة الكليّة أو مستويي (الجنس والكليّة والمستوى الدِّراسي والتقدير الجامعي)، أم أنّها متوزِّعة بشكل غير منتظم ضمن مدى القدرة الخاص بكلٍّ منها. فإذا كانت قدرات الطلبة متمركزة على أحد طرفي التوزيع الطبيعي المُفترض لمعلمة القدرة أو عليهما معًا، فإنّ هذا يعود بأثر سلبي على دقة تقدير المؤشر الإحصائي، وبالتّالي يزيد في قيمة الخطأ المعياريّ له تبعًا لأيٍّ من عينة الدِّراسة الكليّة أو مستويي (الجنس والكليّة والمستوى الدِّراسي والتقدير الجامعي).

إضافة إلى ذلك، فإنّ المؤشر يتأثر بشكل مباشر باحتماليّة إجابة كل فقرة عند كل تدريج من تدريجاتها الخمسة لكل مستوى قدرة من مستويات قدرات الطلبة، فإذا كانت الاحتماليّات متوزِّعة بشكل منتظم ضمن مدى تدريجات الفقرة لكل مستوى قدرة من مستويات قدرات الطلبة، فإنّه يقلِّص مقدار تأثُّره بها؛ ممّا يُعني زيادة في موثوقيّة وفاعليّة تقدير المؤشر الإحصائي. أمّا إذا كانت متوزِّعة بشكل غير منتظم ضمن مدى تدريجات الفقرة لكلٍّ مستوى قدرة من مستويات قدرات الطلبة، فإنّه يتضخم مقدار تأثُّره بها؛ ممّا يُعني انخفاض في موثوقيّة وفاعليّة تقدير المؤشر الإحصائي (Drasgow *et al*, 1985).

أما قيم الإنحرافات المعياريّة للمؤشر الإحصائي $I_2^{IV}$ لأنماط الاستجابة تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من (الجنس، الكليّة، المستوى الدِّراسي، التقدير الجامعي)، فقد تراوحت بين (2.422) لطلبة مستوى السنة الدِّراسية الرابعة - ممّا يعكس أنماط استجابات متقاربة قد تفتقر للموضوعيّة – و(2.518) لطلبة الكليات العلميّة - ممّا يعكس أنماط استجابات متباعدة قد تفتقر للموضوعيّة.

فيما يلاحظ من الجدول 5 أنّ قيم الأخطاء المعياريّة للأوساط الحسابية للمؤشر الإحصائي $I_2^{IV}$ لأنماط الاستجابة تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من (الجنس والكليّة والمستوى الدِّراسي والتقدير الجامعي) قد تراوحت بين (0.09) لطلبة التقدير الجامعي جيد فأعلى، و(0.14) لطلبة التقدير الجامعي المقبول - علمًا بأنّ قيمته على مستوى العينة الكليّة قد بلغت (0.08). وهذا يعكس صورة عن وجه فاعليّة متقدِّم للمؤشر الإحصائي لدى طلبة التقدير الجامعي جيِّد فأعلى، مقارنةً بغيرهم من الطلبة، بدلالة تراص قيم المؤشر الإحصائي لديهم. وبالتّالي يعكس موثوقيّة أعلى في قيمة الوسط الحسابي للمؤشر الإحصائي. في حين أنّ قيمة الخطأ المعياريّ للوسط الحسابي للمؤشر الإحصائي $I_2^{IV}$ لدى طلبة التقدير الجامعي المقبول يعكس صورة عن تراجع فاعليّة المؤشر الإحصائي لديهم مقارنة بغيرهم من الطلبة - علمًا بأنّ قيمته على مستوى العينة الكليّة قد بلغت (0.08)، وذلك بدلالة عدم تراص قيم المؤشر الإحصائي لديهم، ما يعكس موثوقيّة أقل في قيمة الوسط الحسابي للمؤشر الإحصائي.

كما يلاحظ من الجدول 5 أنّ قيم التواء المؤشر الإحصائي $I_2^{IV}$ لأنماط الاستجابة تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من (الجنس والكليّة والمستوى الدِّراسي والتقدير الجامعي) قد تراوحت بين (-0.96) لطلبة الكليات الإنسانية و(-0.67) لطلبة الكليات العلميّة - ما يعكس صورة عن اعتداليّة ضعيفة لقيم المؤشر الإحصائي وبُعده عن التوزيع الطبيعي، وذلك لتمركُز معظم أنماط الاستجابة المطابقة في الجانب الأيمن من التوزيع العيني للمؤشر الإحصائي - و(-0.67) لطلبة الكليّات العلميّة - ما يعكس صورة عن اعتداليّة أقوى لقيم المؤشر الإحصائي وقربه من التوزيع الطبيعي،

وذلك لتمركُز معظم أنماط الاستجابة المطابقة في الجانب الأيمن من التوزيع العيني للمؤشر الإحصائي. وهذا يتّفق مع دراسة فان وميجر (Van & Meijer, 1999).

ويشير الجدول 5 أنّ قيم تفلطح المؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من (الجنس والكليّة والمستوى الدِّراسي والتقدير الجامعي) قد تراوحت بين (0.57) لطلبة الكليات العلميّة، و(1.50) لطلبة الكليات الإنسانية. أما القيم الصغرى للمؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من (الجنس، الكليّة، المستوى الدِّراسي، التقدير الجامعي) فقد تراوحت بين (11.97-) لطلبة التقدير الجامعي جيد فأعلى و(8.83-) لطلبة التقدير الجامعي المقبول، ما يعكس صورة عن اعتدالية أقوى لقيم المؤشر الإحصائي وقربه من التوزيع الطبيعي، وذلك لعدم تمركُز معظم أنماط الاستجابة المطابقة في المنطقة الوسطى من التوزيع العيني للمؤشر الإحصائي، و(1.50) لطلبة الكليّات الإنسانيّة، ما يعكس صورة عن اعتدالية ضعيفة لقيم المؤشر الإحصائي وبعده عن التوزيع الطبيعي؛ وذلك لتمركُز معظم أنماط الاستجابة المطابقة في المنطقة الوسطى من التوزيع العيني للمؤشر الإحصائي. وهذا يتّفق مع دراسة فان وميجر (Van & Meijer,1999).

كذلك يلاحظ من الجدول 5 أنّ القيم العظمى للمؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من (الجنس والكليّة والمستوى الدِّراسي والتقدير الجامعي) قد تراوحت بين (4.89) للطالبات و(5.88) لطلبة التقدير الجامعي المقبول، حيث تعكس القيمة العظمى للطالبات صورة عن ميلهن لعدم المطابقة أكثر في ضوء انخفاض قيمة القيمة العظمى للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة مقارنة بطلبة عينة الدِّراسة الكليّة، والطُلّاب، وطلبة مستويي (الكليّة، المستوى الدِّراسي، التقدير الجامعي) على الرغم من تطرفهن في مطابقتهن في ضوء قيمة القيمة العظمى للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة، إذ إنّ القيمة العظمى للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة البالغة (4.89) تتخطى القيمة الزائيّة المُناظرة لمستوى الدلالة $\alpha$=0.05، ما يعكس صورة عن فاعليّة أكثر للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة، في حين أن قيمة القيمة العظمى لطلبة التقدير الجامعي المقبول تعكس صورة عن ميلهم للمطابقة أكثر مقارنة بطلبة عينة الدِّراسة الكليّة، وطلبة التقدير الجامعي جيِّد فأعلى، وطلبة مستويي (الجنس، الكليّة، المستوى الدِّراسي) على الرغم من تطرفهم في مطابقتهم في ضوء قيمة القيمة العظمى للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة، إذ إنّ القيمة العظمى للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة البالغة (5.88) تتخطى القيمة الزائيّة المُناظرة لمستوى الدلالة $\alpha$=0.05، ما يعكس صورة عن فاعليّة أكثر للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة. وأخيرًا، يلاحظ من الجدول 5 أنّ قيم المؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من (الجنس، الكليّة، المستوى الدِّراسي، التقدير الجامعي) قد اختلفت عن التوزيع الطبيعي بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) وفقًا لاختبار (Kolmogorov-Smirnov). حيث إنّ جميع القيم كانت تزيد على (0.05).

وبناء على الجدول 5، فإنّ التوزيع العيني للإحصائي $l_z^p$ ملتو نحو اليسار وبتفلطح موجب ولا يتوزع توزيعا طبيعيًا. وتتفق هذه النتيجة مع غالبية الدراسات التي بينت أنّ $l_z^p$ يميل للالتواء السالب والتفلطح الموجب (de la Torre & Deng, 2008; Reise, 1995; van Krimpen-Stoop & Meijer, 1999)، وقد يعود ذلك إلى أنّ معالم القدرات والفقرات المستخدمة في حسابه هي المقدرة من خلال نموذج الاستجابة المتدرجة وليس المعالم الحقيقة (Nering, 1995; Schmitt, Chan, Sacco, McFarland, & Jennings, 1999). ولذا فإنّ الاعتماد على درجة القطع التي تعتمد على القيمة الحرجة النظرية لتوزيع (Z) قد يؤدي إلى قرار خاطئ في تصنيف الاستجابات إلى مطابقة وغير مطابقة. كما أنّ الاستجابات الشاذة أو غير المطابقة في المقاييس النفسية غير المعرفية قد تكون ناتجة عن الاستجابات العشوائية للمستجيب أو عدم الجدية في الاستجابة عن الفقرات في المقياس(Karabtosos, 2003)، وهذا يجعل من استجابات الأفراد قيمًا متطرفة يسهل الكشف عنها، وبالتالي قد تؤدي إلى الالتواء السالب لتوزيع $l_z^p$.

كما حُسبت الإحصاءات الوصفية للتوزيعات العينية للخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة وفق نموذج الاستجابة المتدرجة لمقياس تقييم جودة البرامج الأكاديميّة في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة، تبعًا لعينة الدِّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من (الجنس، الكليّة، المستوى الدِّراسي، التقدير الجامعي)، كما هو مبين في الجدول 6.

**الجدول 6:** الإحصاءات الوصفية للتوزيعات العينية للخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $I_2^{\nu}$ لأنماط الاستجابة لمقياس التقييم تبعًا لعينة الدّراسة الكليّة ومستويي كلٍّ من (الجنس، الكليّة، المستوى الدّراسي، التقدير الجامعي)

| المتغيّر | | الوسط الحسابي | الانحراف المعياريّ | الخطأ المعياريّ للوسط | فترة الثقة للخطأ المعياريّ | | الالتواء | التفلطح | قيمة الخطأ المعياريّ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 2.5 | 97.5 | | | الصغرى | العظمى |
| العينة الكليّة | | 0.907 | 0.3064 | 0.0097 | 0.888 | 0.926 | 0.37 | 0.08 | 0.081 | 2.107 |
| الجنس | طالب | 0.949 | 0.3187 | 0.0166 | 0.916 | 0.981 | 0.36 | 0.11 | 0.122 | 2.167 |
| | طالبة | 0.930 | 0.3204 | 0.0127 | 0.906 | 0.955 | 0.80 | 1.46 | 0.150 | 2.403 |
| الكليّة | إنسانيّة | 0.980 | 0.3061 | 0.0130 | 0.955 | 1.005 | 0.63 | 0.77 | 0.152 | 2.325 |
| | علميّة | 1.169 | 0.3848 | 0.0183 | 1.133 | 1.205 | 0.86 | 0.97 | 0.462 | 2.763 |
| المستوى الدّراسي | السّنة الثّالثة | 0.956 | 0.3247 | 0.0137 | 0.929 | 0.983 | 0.54 | 0.58 | 0.227 | 2.217 |
| | السّنة الرّابعة | 1.040 | 0.3317 | 0.0158 | 1.009 | 1.071 | 0.47 | -0.26 | 0.395 | 2.043 |
| التقدير الجامعي | مقبول | 1.119 | 0.4678 | 0.0256 | 1.069 | 1.169 | 1.72 | 4.73 | 0.341 | 3.633 |
| | جيّد فأعلى | 0.971 | 0.3328 | 0.0129 | 0.946 | 0.996 | 0.82 | 1.73 | 0.302 | 2.656 |

يلاحظ من الجدول 6 أنّ فترات الثقة للوسط الحسابي لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $I_2^{\nu}$ لأنماط الاستجابة تبعًا لمستويي كلٍّ من (الجنس، الكليّة، المستوى الدّراسي، التقدير الجامعي) قد كانت غير متقاطعة، بما يفيد وجود فرق جوهري بين الأوساط الحسابية لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $I_2^{\nu}$ لأنماط الاستجابة، لصالح قيمة الخطأ المعياري الأصغر (طلبة الكليات الإنسانية، طلبة المستوى الدّراسي الثالثة، طلبة التقدير الجامعي جيد فأعلى)، ما يُعني أنّ فاعليّة وموثوقيّة تقدير المؤشر الإحصائي لديهم قد كانت أفضل ممّا هي عليه لدى نظرائهم في المستوى الآخر للمتغيّر المعني، ومرجعيّة هذه الفاعليّة الموثوق بها لديهم مردُّها إلى وجود نمطيّة سائدة في أنماط الاستجابة لدى طلبة الكليّات الإنسانيّة، وطلبة مستوى السّنة الدّراسيّة الثّالثة، وطلبة التقدير الجامعي جيّد فأعلى، حدّت من تضخم الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لديهم مقارنةً بطلبة الكليّات العلميّة، وطلبة مستوى السّنة الدّراسيّة الرّابعة، وطلبة التقدير الجامعي المقبول الذين تتوافر لديهم أنماط استجابة متباينة تخلو من النمطية، في حين تقاطعت فترتا الثقة للوسط الحسابي لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $I_2^{\nu}$ لأنماط الاستجابة تبعًا لمستويي متغير الجنس، ممّا يُعني أنّ فاعليّة وموثوقيّة تقدير المؤشر الإحصائي لديهم قد كانت متكافئة.

كما يلاحظ من الجدول 6 أنّ قيم الأوساط الحسابية لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $I_2^{\nu}$ لأنماط الاستجابة قد تراوحت تبعًا لها بين (0.930) للطالبات، و(1.169) لطلبة الكليات العلميّة -علمًا بأنّ قيمته على مستوى العينة الكليّة قد بلغت (0.907) - ما يعكس فاعليّة وموثوقيّة أكبر للمؤشر الإحصائي لديهم مقارنةً بما هو عليه لدى طلبة مستويي كلٍّ من (الجنس، الكليّة، المستوى الدّراسي، التقدير الجامعي).

وكذلك يتبين من الجدول 6 أنّ قيم الانحرافات المعياريّة لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $I_2^{\nu}$ لأنماط الاستجابة قد تراوحت تبعًا لها بين (0.3061) لطلبة الكليات الإنسانية - ما يعكس المؤشر الإحصائي لأنماط استجابات متقاربة قد تفتقر للموضوعيّة - و(0.4678) لطلبة التقدير الجامعي المقبول - ما يعكس المؤشر الإحصائي لأنماط استجابات متباعدة قد تفتقر للموضوعيّة.

كما يبين الجدول 6 أنّ قيم الأخطاء المعياريّة للأوساط الحسابية لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $I_2^{\nu}$ لأنماط الاستجابة قد تراوحت تبعًا لها بين (0.0127) للطالبات - ما يعكس صورة عن وجه فاعليّة متقدم للمؤشر الإحصائي لديهن مقارنةً بغيرهم من الطلبة بدلالة تراص قيم الخطأ المعياريّة للمؤشر الإحصائي لديهن ما يعكس موثوقيّة أعلى في قيمة الوسط الحسابي للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي- و(0.0256) لطلبة التقدير الجامعي المقبول - علمًا بأنّ قيمته على مستوى العينة الكليّة قد بلغت (0.0097)، ما يعكس صورة عن فاعليّة متراجعة للمؤشر الإحصائي لديهم مقارنة بغيرهم من الطلبة بدلالة عدم تراص قيم الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لديهم وممّا يعكس موثوقيّة أقل في قيمة الوسط الحسابي للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي.

أما قيم الإلتواء لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $I_2^{\nu}$ لأنماط الاستجابة، فقد تراوحت تبعًا لها بين (0.36) للطلاب - ما يعكس صورة عن اعتداليّة أقوى لقيم الخطأ المعياريّ للمؤشر

الإحصائي وقربه من التوزيع الطبيعي لتمركُز كمٍّ ما من قيم الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة المطابقة في الجانب الأيمن من التوزيع العيني للمؤشر الإحصائي - و(1.72) لطلبة التقدير الجامعي المقبول - ما يعكس صورة عن اعتداليّة ضعيفة لقيم الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي وبُعده عن التوزُّع الطبيعي لتمرُكز معظم قيم الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة المطابقة في الجانب الأيمن من التوزيع العيني للمؤشر الإحصائي.

فيما يلاحظ من الجدول 6 أنّ قيم التفلطح لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة قد تراوحت تبعًا لها بين (0.26-) لطلبة المستوى الدِّراسي الرابعة - ما يعكس صورة عن اعتداليّة أقوى لقيم الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي وقربه من التوزيع الطبيعي؛ لعدم تمركُز معظم قيم الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة المطابقة في المنطقة الوسطى من التوزيع العيني للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي - و(1.73) لطلبة التقدير الجامعي جيد فأعلى -علمًا بأنّ قيمته على مستوى العينة الكليّة قد بلغت (0.08)، ما يعكس صورة عن اعتداليّة ضعيفة لقيم الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي وبُعده عن التوزيع الطبيعي لتمركُز معظم قيم الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة المطابقة في المنطقة الوسطى من التوزيع العيني للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي. في حين يوضح الجدول 6 أنّ القيم الصغرى لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة قد تراوحت تبعًا لها بين (0.122) للطلاب و(0.462) لطلبة الكليات العلميّة -علمًا بأنّ أصغر قيمة له على مستوى العينة الكليّة قد بلغت (0.081)، حيث تعكس القيمة الصغرى لقيمة الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لدى الطُلاب صورة عن ميلهم للمطابقة أكثر في ضوء انخفاض قيمة القيمة الصغرى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة مقارنة بطلبة عينة الدِّراسة الكليّة، والطّالبات، وطلبة مستويي (الكليّة، المستوى الدِّراسي، التقدير الجامعي) بما يتزامن مع مطابقتهم في ضوء قيمة القيمة الصغرى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة، إذ إنّ القيمة الصغرى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة البالغة قيمتها (0.122) بعد تحويلها إلى قيمة زائيّة لا تتخطى القيمة الزائيّة المُناظرة لمستوى الدلالة $\alpha = 0.05$، ما يعكس صورة عن فاعليّة أكثر للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة، في حين أنّ القيمة الصغرى لقيمة الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لدى طلبة الكليّات العلميّة، ما يعكس صورة عن ميلهم لعدم المطابقة أكثر في ضوء ارتفاع قيمة القيمة الصغرى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة مقارنة بطلبة عينة الدِّراسة الكليّة وطلبة الكليّات الإنسانيّة وطلبة مستويي (الجنس، المستوى الدِّراسي، التقدير الجامعي) بما يتزامن مع مطابقتهم في ضوء قيمة القيمة الصغرى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة؛ إذ إنّ القيمة الصغرى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة البالغة قيمتها (0.462) بعد تحويلها إلى قيمة زائيّة لا تتخطى القيمة الزائيّة المُناظرة لمستوى الدلالة $\alpha$=0.05، ما يعكس صورة عن فاعليّة أكثر للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة.

وأخيرًا، يلاحظ من الجدول 6 أنّ القيم العظمى لقيم الخطأ المعياري للمؤشر الإحصائي $l_z^p$ لأنماط الاستجابة قد تراوحت تبعًا لها بين (2.043) لطلبة المستوى الدِّراسي الرابعة و(3.633) لطلبة التقدير الجامعي المقبول. حيث تعكس القيمة العظمى لقيمة الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي صورة عن ميلهم للمطابقة أكثر في ضوء انخفاض قيمة القيمة العظمى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة مقارنة بطلبة عينة الدِّراسة الكليّة، وطلبة السّنة الدِّراسيّة الثّالثة، وطلبة مستويي (الجنس، الكليّة، التقدير الجامعي)، على الرغم من تطرفهم في عدم مطابقتهم في ضوء قيمة القيمة العظمى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة؛ إذ إنّ القيمة العظمى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة البالغة قيمتها (2.043) بعد تحويلها إلى قيمة زائيّة تتخطى القيمة الزائيّة المُناظرة لمستوى الدلالة $\alpha$=0.05، ما يعكس صورة عن فاعليّة أكثر للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة، في حين أنّ القيمة العظمى لقيمة الخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لدى طلبة مستوى السّنة الدِّراسيّة الرّابعة صورة عن ميلهم لعدم المطابقة أكثر في ضوء ارتفاع قيمة القيمة العظمى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة مقارنة بطلبة عينة الدِّراسة الكليّة، وطلبة التقدير الجامعي جيِّد فأعلى، وطلبة مستويي (الجنس، الكليّة، المستوى الدِّراسي)، على الرغم من تطرفهم في عدم مطابقتهم في ضوء قيمة القيمة العظمى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة، إذ إنّ القيمة العظمى للخطأ المعياريّ للمؤشر الإحصائي لأنماط الاستجابة البالغة (3.633) بعد تحويلها إلى قيمة زائيّة تتخطى القيمة الزائيّة المُناظرة لمستوى الدلالة $\alpha$=0.05، ما يعكس صورة عن عدم فاعليّة أكثر للمؤشر الإحصائي.

ومن المتوقع أن يكون هنالك هامش من الخطأ في تقدير الإحصائي $l_z^p$، وقد يكون ذلك ناتجاً عن الأسلوب المستخدم في تقدير معالم الفقرات والقدرة. ففي الدِّراسة الحالية، اعتمد أسلوب بيز في التقدير، الذي يفترض المعرفة المسبقة للقدرات الحقيقية للأفراد التي تتوزع طبيعيًّا (Zimowski, Muraki, Mislevy, & Bock, 2003). كما أنّ وجود نسبة ملاحظة من الاستجابات غير المطابقة التي كانت تقريبا تساوي (21%) من العينة سيسهم في وجود هامش من الخطأ في حساب المؤشر $l_z^p$. كما أنّ الجدول 6 يشير إلى تقارب الوسط الحسابي للأخطاء المعياريّة للمؤشر $l_z^p$ ، الذي قد يكون ناتجًا عن أحجام العينات المرتفع نسبيا حسب مستويات المتغيرات المستقلة، التي كان أقلها (335) للطلبة ذوي التقدير الجامعي أقل من جيد (مقبول)، وكذلك عدد فقرات الأداة التي بلغت 62 فقرة (Reise & Due, 1991).

وللإجابة عن السؤال الثاني، فقد حُسبت درجة القطع للإحصائي $l_z^p$ من خلال استخدام الأسلوب نفسه وهو إعادة المعاينة لألف مرة، وفي كل مرة تمّ حساب قيمة $l_z^p$ التي يقع أقل منها 5% من القيم، ومن ثم حساب الوسط الحسابي لتلك القيم لتشكل درجة القطع (Cutoff Score) التي يرمز لها بالرمز ($l_z^b$)، وكذلك حُسبت فترة الثقة (95%)، والجدول رقم (7) يبين ذلك.

**الجدول 7:** درجة القطع للإحصائي $l_z^p$ من خلال استخدام أسلوب إعادة المعاينة لألف مرة

| العينة | مستويات المتغير | N | $l_z^b$ | الخطا المعياري لـ $l_z^b$ | فترة الثقة لـ $l_z^b$ | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 2.5% | 97.5% |
| | العينة كاملة | 1000 | -1.5851 | 0.0881 | -1.7685 | -1.4401 |
| الجنس | ذكور | 367 | -1.6112 | 0.0701 | -1.7275 | -1.4589 |
| | إناث | 633 | -1.6278 | 0.0967 | -1.8164 | -1.4115 |
| الكليّة | إنسانية | 557 | -1.4414 | 0.0818 | -1.6291 | -1.3293 |
| | علمية | 443 | -1.6347 | 0.0954 | -1.846 | -1.4989 |
| المستوى الدّراسي | ثالثة | 562 | -1.448 | 0.0875 | -1.633 | -1.3421 |
| | رابعة | 438 | -1.5756 | 0.0731 | -1.6863 | -1.4151 |
| التقدير الجامعي | مقبول | 335 | -1.5458 | 0.0741 | -1.708 | -1.4042 |
| | جيد فاعلى | 665 | -1.4985 | 0.0691 | -1.5824 | -1.3085 |

يتبين من الجدول السابق أنّ القيمة الحرجة النظرية لتوزيع ($Z$) هي (1.6449-) تقع ضمن فترة الثقة عندما حُسبت نقطة القطع بالاعتماد على بيانات العينة كاملة، في حين أنّه عندما حُسبت نقطة القطع بالاعتماد على بيانات كل مستوى من مستويات المتغيرات الديمغرافية، فقد وُجد تعارض، حيث وقعت القيمة الحرجة النظرية لتوزيع ($Z$) في فترة الثقة لبيانات الذكور والإناث والكليات العلميّة وطلبة السنة الرابعة والطلبة الذين معدلهم التراكمي مقبول. في حين وقعت القيمة الحرجة خارج فترة الثقة لقيمة القطع المشتقة من خلال إعادة المعاينة لألف مرة في بيانات طلبة الكليات الإنسانية، وطلبة السنة الثالثة، وبيانات الطلبة الذين تقديرهم الجامعي جيد فأعلى.

ويمكن اعتبار قيم القطع المشتقة من خلال إعادة المعاينة متقاربة (وبشكل عام أقل من) القيمة الحرجة النظرية للتوزيع ($Z$). وقد يرجع ذلك إلى أنّ أسلوب إعادة المعاينة في تقدير درجة القطع قد أسهم في تقريب توزيع $l_z^p$ إلى التوزيع الطبيعي، ولكن لم يصل إليه. ولكون الخطورة عند تصنيف الاستجابات إلى مطابقة وغير مطابقة تكون في تصنيف الاستجابة إلى مطابقة، عندما تكون في حقيقية الأمر غير مطابقة، لأنّ ذلك يؤدي إلى التحيز في تقدير معالم القدرة للأفراد والفقرات، ويؤدي كذلك إلى عدم التصنيف الصحيح للاستجابات إلى مطابقة وغير مطابقة (Hendrawan, Glas., & Meijer, 2005; Meijer & Nering, 1997)، لذا فإنّه من الأفضل الاعتماد على درجة القطع المشتقة من خلال إعادة المعاينة، لأنّها تستطيع الكشف عن عدد أكبر من الاستجابات غير المطابقة.

## التوصيات

1- استخدام نقطة القطع للإحصائي $l_z^b$ المشتقة من خلال أسلوب إعادة المعاينة وليس القيمة الحرجة النظرية لتوزيع (Z).

2- إجراء دراسات مشابهة يتم من خلالها استخدام طرق أخرى في تقدير القدرات ومعالم الفقرات غير طريقة بيز وباستخدام أطوال مختلفة للاستبانة أو المقياس.

3- مقارنة فعالية الإحصائي $l_z^p$ المعتمد على درجة القطع المُشتقة من إعادة التعيين مع طرق أخرى للكشف على الاستجابات غير الجدية أو غير الشائعة.

## المراجع


Barnes, T. (2016). *Detecting insufficient effort responding: An item response theory approach* (Master thesis, Wright State University, Dayton, USA).

Davis, J. (2009). *A comparative study of item-level fit indices in item response theory* (Doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis, USA).

de La Torre, J. & Deng, W. (2008). Improving personfit assessment by correcting the ability estimate and its reference distribution. *Journal of Educational Measurement*, *45*(2), 159-177.

Drasgow, F; Levine, M. & Williams, E. (1985). Appropriateness measurement with polychotomous item response models and standardized indices. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology,* 38, 67–86.

Efron, B. (1992). Bootstrap methods: Another look at the jackknife. In *Breakthroughs in Statistics* (pp. 569-593). New York: Springer

Ferrando, P. (2012). Assessing inconsistent responding in E and N measures: An application of person-fit analysis in personality. *Personality and Individual Differences*, *52*(6), 718-722.

Reise, S. (1995). Scoring method and the detection of person misfit in a personality assessment context. *Applied Psychological Measurement*, *19*(3), 213-229.

Reise, S. & Due, A. (1991). The influence of test characteristics on the detection of aberrant response patterns. *Applied Psychological Measurement, 15,* 217–226.

Rupp, A. (2013). A systematic review of the methodology for person fit research in item response theory: Lessons about generalizability of inferences from the design of simulation studies. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 55(1), 3-38.

Schmitt, N; Chan, D; Sacco, J; McFarland, L. & Jennings, D. (1999). Correlates of person fit and effect of person fit on test validity. *Applied Psychological Measurement*, *23*(1), 41-53.

Sinharay, S. (2016a). Assessment of person fit using resampling-based approaches. *Journal of Educational Measurement*, *53*(1), 63-85.

Sinharay, S. (2016b). Asymptotically correct standardization of person-fit statistics beyond dichotomous items. *Psychometrika*, *81*(4), 992-1013.

Snijders, T. (2001). Asymptotic null distribution of person fit statistics with estimated person parameter. *Psychometrika*, *66*(3), 331-342.

Tendeiro, J. (2016). *PerFit: Person Fit. R package version 1.4.1*, URL https://CRANR-project.org/package=PerFit.

Tendeiro, J. (2017). The lz (p)* person-fit statistic in an unfolding model context. *Applied Psychological Measurement*, *41*(1), 44-59.

Tendeiro, J; Meijer, R. & Niessen, A. (2016). *PerFit: An R package for person-fit analysis in IRT*. *Journal of Statistical Software*, *74*(5). DOI: 10.18637/jss.v074.i05.

Tendeiro, J.& Meijer, R. (2014). Detection of invalid test scores: The usefulness of simple nonparametric statistics. *Journal of Educational Measurement*, *51*(3), 239–259. doi: 10.1111/jedm.12046.

van Krimpen-Stoop, E. & Meijer, R. (1999). The null distribution of person-fit statistics for conventional and adaptive tests. *Applied Psychological Measurement*, *23*(4), 327-345.

Ziegler, M; MacCann, C. & Roberts, R. (2011). Faking: Knowns, unknowns, and points of contention. *New perspectives on faking in personality assessment*, 3-16.

Zimowski, M; Muraki, E; Mislevy, R; & Bock, R. (2003). *BILOG-MG 3: Item analysis and test scoring with binary logistic models*. Chicago: Scientific Software.

Glas, C. & Meijer, R. (2003). A bayesian approach to person fit analysis in item response theory models. *Applied Psychological Measurement*, 27, 217–233.

Gorsuch, R. (1983). Factor analysis. 2nd. *Hillsdale, NJ: LEA*.

Gorsuch, R. (1997). New procedure for extension analysis in exploratory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, *57*(5), 725-740.

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

Hendrawan, I; Glas, C. & Meijer, R. (2005). The effect of person misfit on classification decisions. *Applied Psychological Measurement*, *29*(1), 26-44.

Huang, J; Curran, P; Keeney, J; Poposki, E. & DeShon, R. (2012). Detecting and deterring insufficient effort responding to surveys. *Journal of Business and Psychology*, *27*(1), 99-114.

Jelínek, M; Květoň, P. & Vobořil, D. (2013). Assessment of response pattern aberrancy in eysenck personality inventory. *Feedback*, *58*(14), 36-47.

Karabatsos, G. (2003). Comparing the aberrant response detection performance of thirty-six Person-fit statistics. *Applied Measurement in Education*, *16*(4), 277-298.

Levine, M; & Rubin, D. (1979). Measuring the appropriateness of multiple-choice test scores. *Journal of Educational Statistics*, *4*(4), 269-290.

Meijer, R. & Nering, M. (1997). Ability estimation for non-fitting response vectors. *Applied Psychological Measurement, 21*, 321–336.

Meijer, R. & Sijtsma, K. (2001). Methodology Review: Evaluating person fit. *Applied Psychological Measurement*, *25*(2), 107-135.

Molenaar, I. & Hoijtink, H. (1996). Person-fit and the rasch model, with an application to knowledge of logical quantors. *Applied Measurement in Education*, *9*(1), 27-45.

Molenaar, I. & Hoijtink, H. (1990). The many null distributions of person fit indices. *Psychometrika, 55*, 75–106.

Nering, M. (1995). The distribution of person fit using true and estimated person parameters. *Applied Psychological Measurement*, *19*(2), 121-129.

Nering, M. (1997). The distribution of indexes of person fit within the computerized adaptive testing environment. *Applied Psychological Measurement*, *21*(2), 115-127.

R Core Team (2016). *R: A language and environment for statistical computing*. R foundation for statistical computing, Vienna, Austria. URL https://www.R-project.org/.

# استخدام أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة لتحديد أنواع الشخصية في عينة من المجتمع السعودي

خليل الحربي*

تاريخ تسلم البحث 2017/2/1 تاريخ قبوله 2017/8/21

**ملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة لتحديد أنواع الشخصية في عينة من المجتمع السعودي، باستخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، تكونت من (948) طالبة، حسب مستواهن الدراسي والأكاديمي والتخصص. وكشفت نتائج الدراسة وُجود مجموعتين من السمات الشخصية: المجموعة الكامنة الأولى أو البروفايل الأول، وسميت بالشخصية المحافظة، وكانت نسبة المسكنات فيها من الطالبات (30.60%)، من بينهن من يتصفن بأداء منخفض في العصابية والانبساط والانفتاح والتفاني، وأداء متوسط في الوداعة. أما المجموعة الثانية أو البروفايل الثاني وسميت بالشخصية المرنة، فكانت نسبة المسكنات فيها من الطالبات (69.40%) من بينهن من يتصفن بأداء منخفضٍ في العصابية، ومرتفع في الوداعة، وفوق المتوسط في الانبساط والتفاني، ومتوسط في الانفتاح. وبدراسة مدى تأثير العلاقة بين متغيرات: المستوى الدراسي والمستوى الأكاديمي والتخصص مع نوعي الشخصية (المحافظة، والمرنة) وُجِد تساوٍ بمقدار شيوع أفراد الشخصيتين بين التصنيفات المختلفة لهذه المتغيرات، حسب نسبة وجودها في عينة الدراسة الحالية.

**(الكلمات المفتاحية:** المنهج المتمركز على المتغيرات، المنهج المتمركز على الأفراد، نموذج تحليل بروفايل السمات الكامنة ، نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية).

**مقدمة:** هناك منهجان بحثيان عامان مستخدمان في علم النفس لوصف الشخصية الإنسانية وفهم تركيبها، ودراسة علاقات مكوناتها مع المتغيرات النفسية المختلفة الأخرى، للتعرف على نماذج أو أنواع البروفايل الشخصي للأفراد. المنهج الأول: يطلق عليه منهج الأبعاد المشتركة أو المنهج المتمركز على المتغيرات ( variable-centered approach)، ويصف هذا المنهج الأفراد حسب درجاتهم باستعمال المكونات الأساسية للشخصي، ولا يهتم بدراسة السمات والخصائص الشخصية داخل الأفراد ( Herzberg & Roth, 2006; Rammsted, Riemann, Angleitner & Borkenau, 2004). لذا يُعنى هذا المنهج بفحص العلاقات والتفاعلات بين المتغيرات أو أبعاد الشخصية وليس خصائص الأفراد مباشرة. لذلك فإن هذه العوامل أو الأبعاد تركز أساسا على المنحنى العام أو الناموسي (nomothetic) الذي يهتم بوضع قوانين عامة للأداء الوظيفي للسمات الشخصية، وذلك للوصول إلى تعميمات عبر الأفراد (عبدالخالق & الأنصاري، 1996؛ Avdeyva & Church, 2005).

**The Use of Latent Profile Analysis Model in Identifying Prototypes Personality in Saudi Sample**

***Khaleel Al-harbi,*** *Taibah University, KSA.*

**Abstract**: The purpose of this study is to use latent profile analysis using the Five Factor Model (FFM) in order to identify personality prototypes in a Saudi sample of 948 female students with respect to some variables (educational level, GPA, and major). A 2-profile solution provided the best fit to the Saudi data. The first profile, named Reserved Personality, composed 30.60% of the sample, with low performance in Neuroticism, Extraversion, Openness, Conscientiousness, and moderate in Agreeableness. Whereas the second profile, named Resilient Personality, composed 69.40% of the sample, with low performance in Neuroticism, high in Agreeableness, above average in Extraversion and Conscientiousness, and moderate in Openness. The educational level, GPA, and major variables did not show evident impact with the two types of personality (Reserved and Resilient).

(**Keywords** Variable-Centered Approach, Person-Centered Approach, Latent Profile Analysis Model, Five Factor Model).

اما المنهج الثاني، فيطلق عليه المنهج المتمركز على الأفراد (person-centered approach)، ويُعنى بتحديد أنواع الأفراد الذين يشتركون في السمات نفسها أو الخصائص الشخصية الأساسية ( Boehm, Asendorpf, & Avia, 2002)، لذا فهو يهتم بفحص كيفية تنظيم أبعاد الشخصية المختلفة داخل الأفراد، وتحديد الأنواع المختلفة من بروفايل السمات الشخصية للأفراد التي تصفهم وصفا دقيقا ذا معنى للأخصائيين النفسيين وغيرهم من المهتمين (Herzberg & Hoyer, 2009). لذا يستخدم هذا المنهج المنحنى الخاص أو الفردي (idiographic) الذي يركز على الدراسات الخاصة المتعمقة لحالات فردية، بهدف بناء نمط عام للسمات والخصائص الشخصية للأفراد (عبدالخالق & الانصاري، 1996؛ Avdeyva & Church, 2005).

وقد تمكن العديد من الباحثين في مجال الشخصية من التوصل إلى المكونات الأساسية للشخصية باستخدام المنهج المتمركز على المتغيرات، وذلك من خلال القبول بنموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية في دراساتهم أو تجاربهم. فعلى سبيل المثال استخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لكوستا وماكري سواء بتقدير الأفراد لأنفسهم أو بتقديرات الملاحظين (Costa & McCrae, 1992).

* جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويصنف نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية الشخصية الإنسانية في خمسة أبعاد هي: 1) العصابية (Neuroticism)، وتتميز هذه الشخصيات بعدم الاتزان الانفعالي والشعور بالقلق والخوف والفزع والتوتر في حال مواجهة المواقف الضاغطة. 2) الانبساطية (Extraversion)، وتتميز هذه الشخصيات بأنهم اجتماعيون، ونشيطون، وإيجابيو الانفعالات. 3) الانفتاح على الخبرة (Openness)، وتتميز هذه الشخصيات بأنهم رهيفو الإحساس، ويحترمون مشاعر الآخرين، وفضوليون، ومستقلون في اتخاذ القرارات. 4) الوداعة (Agreeableness)، وتتميز هذه الشخصيات بأنهم يحسنون الظن في الآخرين ويثقون بهم، ويتصفون بحس الإيثار، ومتعاونون. 5) التفاني (Conscientiousness) وتتميز هذه الشخصيات بأنهم منظمون، ويتصفون بضبط الذات، وملتزمون بإنجاز أعمالهم في الوقت المحدد.

أما أنواع البروفايل للسمات الشخصية للأفراد التي تصفهم وصفًا كافيًا وفعّالًا ومنبئًا ومفسرًا للشخصية الإنسانية تفسيرا دقيقا قائما على شخصنة السمات الشخصية، فلا تزال هناك حاجة للتعرف عليها من خلال استعمال المنهج المتمركز على الأفراد. ومع ذلك، فنموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية يعد بمثابة أرضية خصبة وصلبة في مجال الدراسات والبحوث القائمة على المناهج البحثية المتمركزة على الأفراد. كما يعدّ هذا النموذج من أهم نماذج الشخصية وأحدثها التي فسرت سمات الشخصية، ومن أكثرها قبولا واتساقا ورصانة ودقة وتكاملا في قياس أبعاد الشخصية عبر الحضارات أو الثقافات واللغات، ومنها الثقافة واللغة العربية (الأنصاري، 1997 ;كاظم، 2001 ;الرويتع 2007; وبقيعي 2015).

ويستخدم العديد من الباحثين في مجال علم نفس الشخصية المنهج المتمركز على المتغيرات، واستطاعوا الإجابة عن التساؤل "ما عدد أبعاد الشخصية؟" وذلك بقبول نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (الرويتع، 2007 ;Costa & McCrae, 1992). ويعد نموذج تصنيف الشخصية إلى خمسة عوامل كبرى من أكثر النماذج قبولا في علم نفس الشخصية، لنجاح معظم الباحثين في الكشف عن هذه العوامل الكبرى برغم تعدد طرق القياس واختلاف العينات (عبدالخالق & الأنصاري، 1996).

وبالاطلاع على بعض الدراسات التي أجريت على البيئة العربية، بغية الكشف عن العوامل الخمسة للشخصية، وجد أن الأنصاري (1997) درس عينة من المجتمع الكويتي بعدما طبق عليها مقياس كوستا وماكري المعدل والمعرب. ولم يتوصل إلى وجود جميع العوامل الخمسة للشخصية، بينما وجد الرويتع (2007) العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في عينة من الإناث من المجتمع السعودي، وذلك من خلال استعمال مقياس للشخصية بعد تصميمه وتطويره ليتناسب مع البيئة السعودية. أما كاظم (2001) فوجد العوامل الخمسة في عينة من طلبة جامعة قاريونس. وبالمثل وجدت بقيعي (2015) العوامل الخمسة للشخصية في عينة (حجمها 187) من معلمي ومعلمات إحدى المناطق في المجتمع الأردني، وذلك عندما درست علاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. وقد أظهرت نتائج دراستها أن أكثر عوامل الشخصية شيوعا كانت الوداعة (الطِّيبة) وأقلها شيوعا العصابية. وفحص يونس وخليل (2007) أيضا قابلية العوامل الخمسة للشخصية للاستعادة في عينة من طلاب وطالبات جامعة مصرية حجمها (541)، فوجد أن خمسة عوامل رئيسة للشخصية تسيطر على إجابات أفراد العينة، بحيث اختلفت درجة الشيوع ما بين عالية في أبعاد العصابية والوداعة والتفاني، وقليلة في حالتي الانبساط والانفتاح إلى الخبرة.

وقام ماكري وآخرون (McCrae, et al., 2005) بدراسة كبيرة لخمسين ثقافة عالمية لاختبار مدى التطابق في الثقافات في شيوع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية. وكان من بين الدول المشاركة: الكويت والمغرب ولبنان. فوجد في هذه الدراسة أن معاملات التطابق في الثقافة المغربية ضعيفة، وجيدة في الثقافة اللبنانية، ومرتفعة في الثقافة الكويتية، ما عدا بعد الانفتاح على الخبرة فقد كان قليلا. والجدير بالذكر أن هذه الدراسات وغيرها، التي أجريت في البيئة العربية، درست شيوع العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باستعمال التحليل العاملي أو الإحصاء ذي الدلالة الإحصائية لمجموعة من المتغيرات، ولم تدرس داخل الأفراد مباشرة. وتصنف التحليلات الإحصائية المستخدمة في الدراسات العربية السابقة تحت المنهج المتمركز على المتغيرات.

وعلى الرغم من استخدام العديد من الباحثين في مجال علم نفس الشخصية المنهج المتمركز على المتغيرات من خلال مقاييس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، ( Herzberg & Hoyer, 2009; Herzberg & Roth, 2006; Merz & Roesch, 2011)، إلا أن هذا المنهج يشوبه عدد من العيوب المنهجية والإحصائية، لعل من أبرزها استخدام تقويم التأثير من الدرجة الأولى للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية للتعرف على المتغيرات النفسية المختلفة (مثل: القلق، والدافعية، والاكتئاب، والعنف، والتنمر، والجنوح، والضعف الدراسي) الذي يعد وسيلة ظاهرية سليمة للتعرف على مكونات وخصائص الصحة النفسية للأفراد (أي: أن الباحث يستطيع بها التعرف على بعض السمات الشخصية داخل الفرد الواحد)، ولكنه يغفل عن واقع أن سمات الشخصية لا تتكون بمعزل عن بعضها البعض. وهذا يعني أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مترابطة وتؤثر على بعضها البعض، حتى لو أن عوامل العصابية والانبساط والتفاني تبدو مختلفة نوعًا ما، فقد تبين أنها مترابطةٌ في كثير من الدراسات (مثل: Costa & McCrae, 1992). كما يكون ذلك بين بعدي الانفتاح على الخبرة والانبساطية ( Deyoung, Peterson & Higgins, 2002). لذا، فإن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية تتنافس على التباين المشترك فيما بينها عندما تستخدم في التنبؤ بالمتغيرات النفسية. ويحتمل أيضا اختفاء التأثيرات المشتركة معها الناجمة عن القياس أو التداخل بين الدرجات

الحقيقية المستقاة من عوامل الشخصية (Merz & Roesch, 2011). وهذا يحدث إذا أدخلت عوامل الشخصية كمنبئات في آن واحد في النموذج الإحصائي، بهدف ضبط التباين المشترك للعوامل أو التحكم به. وربما تُعدّ هذه الأنواع من النماذج الإحصائية المفيدة للحصول على الآثار الجمعية لأبعاد الشخصية (مثل: التأثير الإحصائي من الدرجة الأولى (the first-order effects) الذي يمكن الحصول عليه من الأسلوب الإحصائي لتحليل التباين المتعدد وغيره من الأساليب ذات الدلالة الإحصائية)، ولكن تحول هذه النماذج دون إمكانية نمذجة أبعاد الشخصية للحصول على كثير من التفاعلات المضاعفة، مثل: تأثيرات التفاعلات (the interaction effects).

وعلى الرغم من شيوع تداول التنظير الكلاسيكي القائل بـ "بتفاعل سمات الشخصية الكامنة ببعضها، الذي يعد من أهم المنبئات للتعرف على خصائص الصحة النفسية" (Eysenck, 1987)، فقد وجد أن القليل من الدراسات في مجال علم الشخصية فحصت هذه الفرضية (Merz & Roesch, 2011; Lanza, Rhoades, Nix, & Greenberg, 2010). وبما أن مستوى التباين المفسر المحسوب من التفاعلات المختلفة بين عوامل الشخصية، يُعد طريقة جيدة لضبط التأثير الإحصائي من الدرجة الأولى، ولكن يمكن أن يكون صغيرا بسبب انخفاض القوة الإحصائية للأسلوب الإحصائي المستخدم. وبالتالي فإن النتائج ذات الدلالة الإحصائية المتحصلة من التحليل، يمكن أن يستخف بها وتهمل هذه التأثيرات الموجودة في العالم الحقيقي. وحتى لو تكون التفاعلات بين عوامل الشخصية صغيرة، فإنها تعد مهمة في تعزيز الفهم النظري لمكونات الشخصية والتعرف على خصائصها بموضوعية وبدقة. فقد أثبتت آثار التفاعل بين العصابية والانبساطية (أي: عصابية مرتفعة وانبساطية منخفضة) قدرة تنبؤية بأعراض الاكتئاب النفسي لدى عينات من طلاب وطالبات الجامعة، وعينات سريرية (Gershuny & Sher, 1998; McFatter, 1994). كما ثبت أيضا أن عوامل الشخصية: العصابية والانبساطية والانفتاح على الخبرة تتفاعل فيما بينها لتفسر الحالات السلوكية للأفراد. فمثلا، عند مستويات مختلفة (مرتفع، متوسط، منخفض) لبعد الانبساطية، وجد اختلاف لكمية واتجاه العلاقة بين العصابية والانفتاح على الخبرة تفسر مستوى معيناً من الوعي بالدعم الاجتماعي للأفراد (Swickert, Hittner, & Foster, 2010).

وتعدّ هذه الدراسات التي فحصت نواتج تأثير التفاعلات بين عوامل الشخصية لدراسة المتغيرات النفسية، دراسات تطويرية متقدمة في تقويم إمكانية استخدام العوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بالمتغيرات النفسية، على الرغم من عدم وجود من استفاد من جميع التفاعلات بين أبعاد الشخصية. فعلى سبيل المثال فإن استخدام المنهج المتمركز على المتغيرات لتحليل الدراسات النفسية في الشخصية لأكثر من ثلاثة تفاعلات بين عوامل الشخصية يصعب تفسير نتائجه. كما يمكن أن يكون أقل ملاءَمة لتعميم استنتاجات موثوقة حول الأفراد، بسبب أن النتائج المستقاة من التحليل الإحصائي المستخدم حُسبت وفق مستوى المتغيرات، وليس الأفراد. فعند دراسة جميع عوامل الشخصية الخمسة كمنبئات، تصبح عدد التفاعلات من الدرجة الأولى كثيرة جدا (عشرة تفاعلات زوجية بين عوامل الشخصية وحدها، مثلا (عصابية، انبساطية)، (عصابية، انفتاح على الخبرة)، (عصابية، تفاني)... إلخ). ويمكن أن يؤدي هذا التحليل أيضا إلى مشاكل إحصائية، مثل: تضخم التباين للعامل المدروس، وانخفاض القوة الإحصائية للأسلوب الإحصائي المستخدم (Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003). ولما كان من الصعب عمليًا نمذجة جميع التفاعلات من الدرجة الأولى بين المتغيرات المستهدفة، ظهرت المناهج المتمركزة على الأفراد في الدراسات النفسية في الشخصية (مثل: التحليل العنقودي (cluster analysis)، وأسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة (latent profile analysis) وتحليل المجموعات الكامنة (latent classes analysis))، لتستخدم لمحاكاة النتائج المحسوبة من تحليل التفاعلات الإحصائية بين المتغيرات المختلفة (Lanza et al., 2010).

وبالبحث والتقصي عن دراسات استخدمت المنهج المتمركز على الأفراد في الأدبيات الأجنبية والعربية، وجد الباحث عددًا محدودًا منها في الأدبيات الأجنبية ذات العلاقة بالسمات الكامنة للشخصية، ولم يجد دراسات في الأدبيات العربية، وخصوصا باستعمال أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة (latent profile analysis).

وكما أن نتائج الدراسات العربية، باستخدام المنهج المتمركز على المتغيرات أدت إلى الكشف عن خمسة عوامل كبرى رئيسة لوصف تركيب الشخصية الإنسانية، توصلت الدراسات الأجنبية إلى النتائج ذاتها باختلاف طرق القياس واختلاف العينات (Akomolafe, 2013; Poropa, 2009). أما بالنسبة للبحوث والدراسات التي استخدمت المنهج المتمركز على الأفراد، فبدأت بمحاولة عام (1970) قام بها عالم النفس الشهير بلوك (Block) أثناء عمله الرائد تحت عنوان "الحياة عبر الزمن"، الذي درس تنظيم مجموعة من المتغيرات ذات العلاقة بالسمات النفسية في تصنيفات أو أنواع أو نماذج أولية يمكن أن تفسر السلوكيات الشخصية للأفراد، باستعمال أسلوب التفاعلات الإحصائية بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (Block, 1971). وبهذه الدراسة، توصل بلوك إلى وجود ثلاثة أنواع من الشخصية: الشخصية المرنة (resilient)، والشخصية المتسلطة (overcontroller)، والشخصية المسالمة (undercontrollers). فالشخصية المرنة تميزت بأنها منخفضة في العصابية ومتوسطة أو مرتفعة في الانبساطية والتفاني والوداعة والانفتاح على الخبرة. فيما تميزت الشخصية المتسلطة بأنها مرتفعة في العصابية ومنخفضة في الانبساطية. أما الشخصية المسالمة، فتميزت بأنها مرتفعة في العصابية ومتوسطة في الانبساطية والانفتاح على الخبرة. وقد

سجلت محاولات مختلفة لتكرار الحصول على النتائج نفسها لدراسة بلوك باستخدام المنهج المتمركز على المتغيرات، فأظهرت النتائج وجود خمسة أنواع من الشخصية، بدلا من ثلاثة أنواع. وعلى الرغم من هذه النتائج، لم يثبت ذلك بعمل مُوثّق ( Herzberg & Roth, 2006).

وتوالت بعد ذلك العديد من الدراسات التي استخدمت المنهج المتمركز على الأفراد ( Boehm et al.,2002; Rammsted et al., 2004; Avdeyeva & Church, 2005; Herzberg & Roth, 2006; Lanza et al. 2010; Merz & Roesch, 2011) فأيدت نتائج دراسة بلوك المتمثلة بوجود ثلاثة أنواع رئيسة للشخصية هي: الشخصية المرنة، والمتسلطة، والمسالمة. فمثلا دراسة رامستد وآخرون (Rammsted et al., 2004) التي تعدّ شاملة من بين الدراسات السابقة - هدفت إلى فحص قابلية الحصول على نتائج مشابهة لنتائج بلوك (وجود ثلاثة أنواع للشخصية) على عينة تتكون من(600) شخصاً من المجتمع الألماني عبر مختلف أدوات القياس والمحكمين (التقديرات الذاتية، وتقديرات الأقران، وتقديرات الملاحظين). وباستخدام أسلوب التحليل العنقودي (cluster analysis)، وجد أن هناك ثلاثة أنواعٍ من الشخصية (المرنة، والمتسلطة، والمسالمة) في العينة الألمانية ظهرت في بيانات التقديرات الذاتية. ولكن لم تظهر جميعها في بيانات ذات العلاقة بتقديرات الأقران والملاحظين. فتواتر ظهور الشخصية المرنة في جميع أنواع البيانات (الذاتية، والأقران، والملاحظين)، التي تميزت بانخفاضها في العصابية، وارتفاع درجاتها أكثر من المتوسط في العوامل الأربعة الأخرى. ولكن الشخصية المتسلطة والمسالمة لم تظهر في بيانات تقديرات الأقران والملاحظين.

كما كشفت دراستا هيرزبرج وروث ( Herzberg & Roth, 2006) وهيرزبرج وهوير (Herzberg & Hoyer, 2009) اللتان بحثتا أنواع الشخصيات المتوقع ظهورها لدى عينات من السجناء، وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية، وجود ثلاثة أنواع من الشخصية (المرنة، والمتسلطة، والمسالمة) عندما استخدموا في تحليل بياناتهم أسلوب التحليل العنقودي. وقام أفديفا وشرش(Avdeyeva & Church, 2005) بفحص أنواع الشخصية لدى عينة كبيرة من المجتمع الفلبيني، بلغ حجمها (2113) فردًا، باستخدام أسلوب التحليل العنقودي، فوجدا نوعين من ثلاثة أنواع من الشخصية يمكن تفسيرها، كما في الثقافات الأخرى. وقد زعم الباحثان أن دراستهما يمكن أن تحقق فرضية أن أنواع الشخصية يمكن أن تتواتر عبر الحضارات واللغات المختلفة.

أما بوهيم وآخرون (Boehm et al., 2002) فتوصّلوا إلى وجود ثلاثة أنواع من الشخصية لدى عينة من المجتمع الإسباني، حجمها (1162) فرداً، عندما قوّم أفرادها بمقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وتم تحليل بياناتها بأسلوب التحليل العنقودي الإحصائي. وقد وجدت الخصائص نفسها الموجودة في أنواع الشخصيات المكتشفة في الدراسات السابقة، وهو أن الشخصية المرنة تتميز بانخفاضها في العصابية وارتفاعها في معظم العوامل الأربعة، والشخصية المتسلطة مرتفعة في العصابية ومنخفضة في الانبساطية، والشخصية المسالمة تأخذ درجات منخفضة في بعد التفاني.

وبربط المستوى التعليمي بأنواع الشخصية، وجد أن الأفراد ذوي المستوى التعليمي المرتفع، يقعون ضمن أفراد الشخصية المرنة، بحسب نتائج دراستي روبينز وآخرون ( Robins et al., 1996) وأسندورف وأكن (Asendorpf & Aken, 1999). بينما وجد أن الأفراد ذوي المستوى التعليمي المنخفض صنفوا ضمن مجموعة أفراد الشخصية المتسلطة، ولم يصنفوا ضمن مجموعة أفراد الشخصية المسالمة، كما كان متوقعا. وربما يعود السبب في ذلك إلى الاختلاف في انفتاح الشخصية المسالمة إلى الخبرات المختلفة. وبالتالي، فإن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في بعد الانفتاح، مقارنة مع الشخصية المتسلطة، يجعل كثيرًا من أفرادها يصلون إلى مستويات عليا في التعليم، بغضّ النظر عن مستويات ذكائهم.

أما دراسة ميرز ورويش (Merz & Roesch, 2011)، فتوصلت إلى وجود ثلاثة أنواع من الشخصية لدى عينة من طلبة جامعات أمريكية بلغ عددهم (371) طالبا وطالبة عندما حللت بياناتها المستقاة من مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، باستخدام أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة المعتمد على المنهج المتمركز على الأفراد في تحليل بياناتها. فأطلقا مسمى الشخصية المتكيفة (well-adjusted) للشخصية التي تتميز بانخفاض العصابية والارتفاع إلى حدٍّ ما في الانبساطية والوداعة والانفتاح والتفاني. بينما الشخصية المسماة بالمحافظة (reserved) فتتميز بانخفاضها الكبير في الانبساطية ومتوسطة في العصابية ومنخفضة إلى حدٍّ ما في الوداعة والانفتاح. أما الشخصية المسماة سريعة الانفعال (excitable) فتتميز بأنها مرتفعة ارتفاعا كبيرًا في العصابية والانبساطية ومرتفعة إلى حدٍّ ما في الانفتاح على الخبرة.

**مشكلة الدراسة**

لتصنيف الشخصية الإنسانية أهمية قصوى، إذ تُمكّن من النظر إلى سلوكيات الأفراد من خلال فئات تجمعها، واختزال تعددها وكثرتها، ما يساعد ذلك على إدخال نوعٍ من التنظيم على السلوك الإنساني لفهم أسبابه والتنبؤ به وضبطه (عبدالخالق & الأنصاري، 1996). وباستخدام المنهج المتمركز على المتغيرات، درست العلاقات بين سمات الشخصية المختلفة، وتم التوصل إلى خمسة عوامل كبرى تفسر الشخصية وعلاقتها بالمتغيرات النفسية الأخرى. غير أن استنتاج بروفايل للسمات الشخصية للأفراد يصفهم وصفا دقيقا ذا معنى للأخصائيين النفسيين وغيرهم من المهتمين - تواجهه الصعوبات المنهجية والإحصائية، إذا ما استخدم هذا المنهج.

وبالإضافة إلى ما تقدم من عرض لعيوب المنهج المتمركز على المتغيرات في مجال دراسة الخصائص الشخصية النفسية للأفراد، فثمة ندرة في دراسات التفاعلات الإحصائية بين مكونات عوامل الشخصية، في الدراسات العربية عامة والسعودية خاصةً، التي من الممكن أن تكشف بدقة أنواعًا مختلفة من بروفايل السمات الشخصية للأفراد، من خلال استخدام المنهج المتمركز على الأفراد. ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة الحالية كخطوة نحو استخدام أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة كأحد أساليب المنهج المتمركز على الأفراد للكشف عن أنواع الشخصية لدى عينة من الإناث من المجتمع السعودي، مصنفة حسب المستوى التعليمي (جامعي، ثانوي) والمستوى الأكاديمي والتخصص (علمي، أدبي). وتتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1) هل توجد أنواع من البروفايل أو المجموعات تعدُّ من السمات الشخصية الكامنة لدى عينة من طالبات المجتمع السعودي اللاتي طبق عليهن مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وإذا وُجِدت أنواع البروفايل فكم عددها؟

2) هل توجد علاقة بين تصنيف بروفايل السمات الشخصية لدى الطالبات السعوديات وكل من المستوى التعليمي، والمستوى الأكاديمي، والتخصص؟

## هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى استخدام أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة (latent profile analysis) باستخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية للتعرف على أنواع بروفايل السمات الشخصية الكامنة لعينة من طالبات المجتمع السعودي ممثلة بعينة من طالبات الثانوية العامة وعينة من طالبات جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، عندما يكون مستواهن الدراسي والأكاديمي والتخصص معروفا.

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تقديم المنهج المتمركز على الأفراد عمومًا وأسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة للأدبيات العربية وإبراز أهميته وخصائصه في دراسة الشخصية وغيرها من السمات الإنسانية مقارنة بالمنهج التقليدي المتمركز على دراسة المتغيرات. كما تسهم الدراسة الحالية في التعرف على أنواع الشخصية أو مجموعة بروفايل لأحد المجتمعات العربية (عينة من الإناث من المجتمع السعودي) في حال استخدام أكثر نماذج الشخصية دراسة في الأدبيات العربية واستقرارا واتساقا في تحديد مكونات الشخصية عبر الثقافات واللغات والعينات، وربما تفتح نتائج الدراسة الحالية بابًا للعديد من التساؤلات نحو مكونات الشخصية العربية، وأسباب تكوّن الشخصيات المختلفة فيها، للوصول بها إلى صحة نفسية عالية.

## مصطلحات الدراسة

**المنهج المتمركز على المتغيرات:** هو المنهج الذي تستخدم به الأساليب الإحصائية التي تستخدم في دراسة العلاقات والتفاعلات بين المتغيرات، ولا تدخل في تحديد خصائص الأفراد مباشرة، مثل: التحليل العاملي الاستكشافي، وتحليل التباين، والانحدار الخطي...إلخ.

**المنهج المتمركز على الأفراد:** هو المنهج الذي تستخدم به الأساليب الإحصائية التي تهتم بتحديد مجموعة الأفراد الذين يشتركون بالسمات نفسها أو الخصائص الشخصية وغيرها، مثل: أساليب التحليل العنقودي، وأسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة.

**أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة:** أحد الأساليب الإحصائية القياسية للمنهج المتمركز على الأفراد. ويعد أسلوبًا إحصائيًا متقدمًا يستخدم للوصول إلى مجموعة من البروفايل أو مجموعات كامنة (لم تعرف سابقا من الباحث) تتشارك بالسمات نفسها التي تسيطر على أداء الأفراد المستهدفين بالدراسة.

**نموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية:** أحد نماذج الشخصية التي تصنف الأفراد في خمسة عوامل كبرى أساسية للشخصية، تقاس من خلال أداة قياس موضوعية تعبأ من المستهدف نفسه أو الملاحظ أو قريب أو قرين وهي: العصابية، الانبساطية، الانفتاح على الخبرة، والوداعة، والتفاني.

## الطريقة

### المجتمع والعينة

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الجامعات السعودية وطالبات الثالث الثانوي بمدينة الرياض، حيث اختيرت جامعة الملك سعود ممثلة للجامعات بمدينة الرياض، ثم اختيرت عينة عشوائية من طالبات المستوى السابع والثامن لكليات التربية والآداب والعلوم. أما عينة طالبات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، فاختيرت عينة عشوائية من طالبات الثاني والثالث الثانوي الدارسات في عدد من المدارس الثانوية الموجودة في مدينة الرياض (الشمال، الشرق، الوسط، الغرب، الجنوب). وكان حجم العينة العشوائية المختارة من جامعة الملك سعود والمدارس الثانوية بمدينة الرياض (948) طالبة، موزعة حسب المستوى التعليمي والتخصص كما في الجدول (1).

**جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي والتخصص**

| المستوى التعليمي | التخصص | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الثانوية العامة | علمي | 302 | 60.0 |
| | أدبي | 201 | 40.0 |
| | المجموع | 503 | 100.0 |
| الجامعة | علمي | 78 | 17.5 |
| | أدبي | 367 | 82.5 |
| | المجموع | 445 | 100.0 |

يبين جدول (1) توزيع الطالبات حسب المستوى التعليمي، حيث بلغ عدد طالبات جامعة الملك سعود (445) و(503) طالبات الثانوية العامة بالرياض، بينما توزعت العينة حسب التخصص، حيث بلغ عدد طالبات التخصص العلمي (380) بنسبة (40%) و(568) بنسبة (60%) للتخصص الأدبي في كامل العينة. كما تم توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي ومستوى التحصيل الأكاديمي كما في الجدول(2).

**جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي والتحصيل الأكاديمي**

| المستوى التعليمي | المستوى الاكاديمي | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| الثانوية العامة | ممتاز | 260 | 52.2 |
| | جيد جدا | 157 | 31.5 |
| | جيد | 66 | 13.3 |
| | ضعيف | 15 | 3.0 |
| | غير معروف | 5 | 1.0 |
| | المجموع | 503 | 100.0 |
| الجامعة | ممتاز | 121 | 27.2 |
| | جيد جدا | 197 | 44.3 |
| | جيد | 109 | 24.5 |
| | ضعيف | 5 | 1.1 |
| | غير معروف | 13 | 2.9 |
| | المجموع | 445 | 100.0 |

يبين جدول (2) أن مستويات التحصيل الأكاديمية لعينة الدراسة مرتفعة جدًا (ممتاز، جيد جدا) (83.7%) لطالبات الثانوية العامة و(71.5%) لطالبات الجامعة. بينما كانت نسبة المستويات الضعيفة ضئيلة جدًا في عينة الدراسة. وللإفادة، فإنّ الطالبات اللاتي لم تعرف معدلاتهن حذفن من التحليل الخاص بفحص العلاقة بين المستوى الأكاديمي ونوع الشخصية، وذلك بسبب قلتهن (18) حالة ولا تشكل إضافة علمية لنتائج الدراسة في حال بحث العلاقة بين أنواع الشخصية والمستوى الأكاديمي لهن ، بينما استخدمت جميع تلك الحالات في جميع التحليلات الأخرى للدراسة الحالية.

**أداة الدراسة**

استخدمت الدراسة الحالية مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، الذي طوره الرويتع (2007) وفق نموذج العوامل الخمسة للشخصية بما يتناسب مع الثقافة السعودية. يتكون المقياس من (95) عبارة يجاب، عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي التدريج (فرمزت العبارات بقيم عددية: 1 = لا تنطبق إلى 5 = تنطبق دائما). توزعت العبارات لتقيس عوامل المقياس كالآتي: العصابية (20 عبارة)، التفاني (20 عبارة)، الانبساطية (19 عبارة)، الوداعة (20 عبارة)، الانفتاح على الخبرة (16 عبارة). ووجد أن معامل الاتساق الداخلي لكرونباخ ألفا لعوامل المقياس تراوح بين 82. في بعد الوداعة إلى 90. في بعد التفاني. أما استخدام معامل ثبات الإعادة، فتراوحت قيمه بين 75. في التفاني و92. في العصابية والانبساطية.

وباستعمال بيانات هذه الدراسة، وجد أن معامل الاتساق الداخلي لكرونباخ ألفا لأبعاد المقياس تراوحت بين 82. في بعدي الوادعة والانفتاح و89. في بعد التفاني. وهذه النتائج متقاربة جدا لما وجده مطور المقياس، مما يدل على اتساق المقياس بمؤشرات

ثبات عالية. وباختبار صدق المقياس الفرضي البنائي، وجد الرويتع (2007)، خمسة عوامل كبرى تسيطر على إجابات عينة دراسته، مشابهة لما وجدت بالثقافات الأخرى. وبمقارنة ما توصل إليه الرويتع (2007) بدراسته لنتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات هذه الدراسة، باستعمال طريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة " الفاريماكس " Varimax، وجد أن النتائج بين الدراستين متشابهة تشابها كبيرًا. فقد كشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات الدراسة الحالية وجود خمسة عوامل كبرى تسيطر على إجابات عينة هذه الدراسة وفق نتائج الرسم البياني لأقصى انحدار (Scree Plot) المختص بتحديد العوامل الهامة. ووجد أيضا أن مجموع التباين المفسر للنموذج المستخرج بعد تدوير العوامل الخمسة، فسَّر ما نسبته (34.1%) من التباين الكلي؛ حيث توزع التباين على العوامل الخمسة من (7.842%) في العامل الأول الذي سمي بعامل التفاني وفق مواضيع البنود المتشبعة به إلى (5.511%) في العامل الخامس الذي سمي بعامل الانفتاح على الخبرة.

**منهج الدراسة**

يُعد أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة أو أسلوب تحليل المجموعات الكامنة، أسلوبًا إحصائيًا متقدمًا يستخدم للوصول إلى البروفايل أو المجموعات التي تتشارك بالسمات نفسها سواء سمات شخصية، أو أي سمات تتحكم وتُقَوْلب سلوكيات أداء الأفراد المستهدفين بالقياس (Agresti, 2002; Dayton & Macrady, 2002; Muthén, 2001)

ويُعد هذا الأسلوب طريقة عملية فعالة في تحديد تصنيفات أو مجموعات للأفراد وفق سمات مشتركة. وفي الدراسة الحالية، استخدم برنامج (Mplus) للكشف عن بروفايل أو أنواع الشخصية الممكن اشتقاقها من عينة الدراسة، وذلك باستخدام مقدر الدالة الاحتمالية العظمى (Maximum likelihood) (Muthén & Muthén, 2010). وباستخدام هذا المنهج يمكن الحصول على أربع معلومات مهمة تسهم إسهاما فعالا في تسكين كل شخص من أفراد عينة الدراسة في مجموعة كامنة واحدة (أي نوع أو بروفايل واحد من أنواع الشخصية المحددة من نتائج الأسلوب الإحصائي القياسي):

1) اشتقاق عدد المجموعات أو بروفايل أو أنواع الشخصية المحددة من نتائج الإحصائي القياسي.
2) إعطاء كل فرد من العينة قيمة احتمالية عند كل مجموعة مشتقة، وتسكين الفرد في المجموعة التي يحصل فيها أكثر قيمة احتمالية.
3) عدد الأفراد ونسبهم في كل مجموعة مشتقة.
4) قيم المتوسطات المتوقعة للمتغيرات التي استخدمت في اشتقاق المجموعات الكامنة أو أنواع الشخصية.

وللحصول على أفضل نموذج يلائم بيانات عينة الدراسة الحالية، أو تحديد العدد الأمثل من المجموعات الكامنة أو أنواع الشخصية، الذي يفسر التركيبة الشخصية الحقيقية في المجتمع المستهدف، تستعمل الأساليب الإحصائية الآتية:

أ) اختبار نسبة الاحتمال العظمى لفيونج - لو- مندل- روبن (the Vuong-Lo-Mendel-Rubin Likelihood Ratio test) (McLachlan & Peel, 2000).

ب) اختبار نسبة الاحتمال الأعظم المعدل-لو-مندل-روبن (Lo-Mendell-Rubin Adjusted Likelihood Ration Test (LMRT)) (Hagenaars, & McCutcheon, 2002)).

ج) محك أكاكي للمعلومات (Akaike, 1974) (Akaike Information Criteria (AIC))

د) محك بيزين للمعلومات المعدل وفق حجم العينة (Sample Size-Adjusted Bayesian Information Criteria (sBIC)) (Schwarz, 1978)

وقد استخدم اختبارا نسبة الاحتمالية العظمي المعدل، ونسبة الاحتمالية التمهيدية لمقارنة ملاءمة النموذج المستهدف (مثلا افتراض أن الشخصية تتكون من نوعين، أو عدد المجموعات الكامنة تتكون مجموعتين) مع نموذج مقارنة يقل بدرجة واحدة عن النموذج المستهدف (أي يوجد نوع واحد من أنواع الشخصية أو مجموعة كامنة واحدة). فمثلا بافتراض وجود نوعين من أنواع الشخصية، يمكن أن تظهر في بيانات الدراسة، يحدد الباحث نموذج المقارنة بوجود نوع واحد من الشخصية. وهكذا يزيد الباحث عدد المجموعات في صفحة الأوامر لبرنامج (Mplus)، حتى يصل إلى عدد المجموعات المناسب المستخرج من النموذج الملائم لبيانات الدراسة تحت الفحص. ويفضل بالعادة أن يبدأ باختبار نموذج المجموعة الواحدة، ثم يجري تدريجيا زيادة عدد المجموعات، حتى يتوصّل إلى القرار المناسب لتحديد عدد المجموعات. وللتعرف على أيٍّ النماذج المشتقة (عدد المجموعات) أفضل وأكثر ملاءمة مع بيانات الدراسة، يتم فحص مستوى الدلالة الإحصائية (p-value) المحسوبة من اختباري نسبة الاحتمالية العظمى المعدل ونسبة الاحتمالية التمهيدية اللذين يفيدان في تحديد ما إذا كان الحل المستخرج يحتاج إلى زيادة عدد المجموعات (أي $p<.05$) أو تخفيض عدد المجموعات للوصول إلى أفضل اشتقاق للمجموعات (أي $p>.05$) وفق بيانات الدراسة المستهدفة. أما بالنسبة لمحكي أكاكي وبيزين للمعلومات، فيعدان محكين وصفيين، بحيث كلما قلّت قيمتاهما للنموذج المستهدف، كان النموذج أفضل مناسبةً لبيانات الدراسة المستهدفة.

وبعد تحديد عدد المجموعات الكامنة أو أنواع السمات الشخصية، ثم استخدام مربع كاي (chi-square) لدراسة العلاقة بين أنواع الشخصية وكل من المستوى التعليمي (ثانوي، جامعي)، والمستوى الأكاديمي (ممتاز، جيد، ضعيف)، والتخصص (علمي،

أدبي). وقد استعمل برنامج SPSS لحساب اختبار مربع كاي ومؤشراته (IBM Corp., 2010)

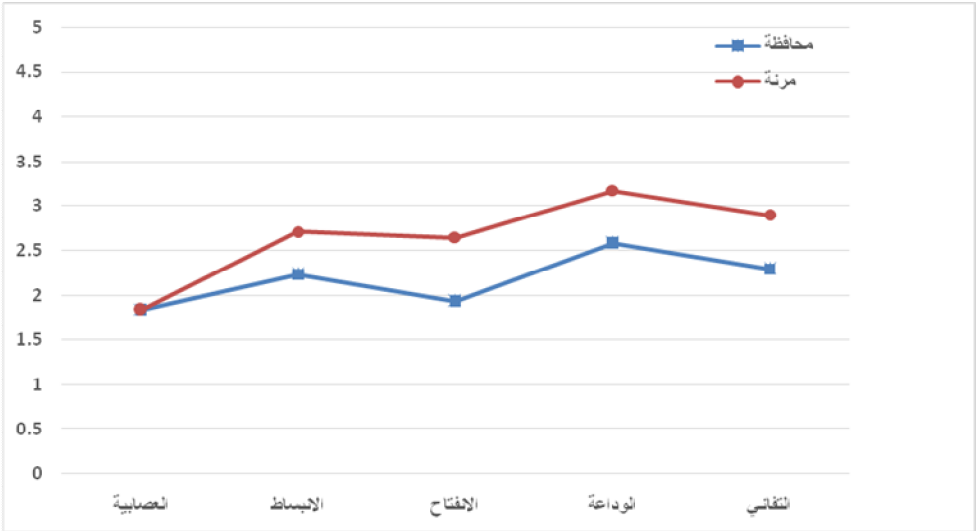
## النتائج

لاستخراج عدد المجموعات الكامنة أو أنواع الشخصية المفسرة من إجابات الطالبات على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، جرت مطابقة البيانات مع ثلاثة نماذج لتحليل المجموعات الكامنة. يتضمن الأول مجموعة كامنة واحدة، ويتضمن الثاني مجموعتين كامنتين، ويتضمن الثالث ثلاث مجموعات كامنة. وذلك باستخدام أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة الموجود ببرنامج Mplus (Muthén & Muthén, 2010). وقد قاد هذا التحليل إلى وجود مجموعتين كامنتين أو نوعين من الشخصية. ويبين الجدول (3) قيم مؤشرات المطابقة:

**جدول (3):** قيم مؤشرات المطابقة لتحديد عدد المجموعات الكامنة، أو أنواع الشخصية المقبولة إحصائيًا

| عدد المجموعات الكامنة | محك اكاكي | محك بيزين | اختبار نسبة الاحتمال العظمى | اختبار نسبة الاحتمال العظمى المعدل |
|---|---|---|---|---|
| مجموعة كامنة واحدة | 36398.442 | 36415.227 | — | — |
| مجموعتان كامنتان | 36036.909 | 36063.764 | 25.293 ($p < .0000$) | 364.666 ($p < .0000$) |
| ثلاث مجموعات كامنة | 35946.221 | 35983.146 | 90.391 ($p < .2977$) | 100 ($p < .3039$) |

ولتحديد عدد المجموعات الكامنة أو أنواع الشخصية من بيانات الدارسة الحالية من خلال المحكات المذكورة آنفًا، والموجودة إحصاءاتها في الجدول (3)، يتبين أن هناك مجموعتين من البروفايل أو نوعين من الشخصية يمكن قبولها. أي أن كلا اختباري نسبة الاحتمال العظمى يكونان دالّين إحصائيًا للنموذج ذي المجموعتين الكامنتين ($p < .0000$)، ولكنهما لم يكونا دالين في النموذج ذي المجموعات الكامنة الثلاث ($p=.2977$ لاختبار نسبة الاحتمال العظمى، و$p=.3039$ لاختبار نسبة الاحتمال العظمى المعدل). ويُعدُّ أيضا محكًا اكاكي وبيزين منخفضين للنموذج ذي المجموعتين الكامنتين، مقارنةً مع النموذج ذي المجموعة الواحدة. ونسبة المختبَرِين المُسكَّنين في المجموعتين الكامنتين أو النوعين من الشخصية هي (30.60%) (أي: عددهنّ يساوي 290 طالبة) في المجموعة الأولى، و(69.40%) (أي: عددهنّ يساوي 658) في المجموعة الثانية.




**الشكل (1):** المتوسطات المتوقعة للمجتمع لإجابات الطالبات في أبعاد الشخصية الخمسة للمجموعتين الكامنتين أو نوعي الشخصية.

فالمتوسطات المتوقعة للمجتمع (expected for the population) لإجابات الطالبات في أبعاد الشخصية الخمسة (العصابية، والانبساطية، والانفتاح، والوداعة، والتفاني) للمجموعتين الكامنتين المقدرتين باستخدام أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة الموجودة بالشكل (1) هي: (1.839) للمجموعة الأولى، و(1.838) للمجموعة الثانية، و(2.230) للمجموعة الأولى، و(2.705) للمجموعة الثانية، و(1.935) للمجموعة الأولى، و(2.643) للمجموعة الثانية، و(2.582) للمجموعة الأولى، و(3.171) للمجموعة الثانية، و(2.292) للمجموعة الأولى، و(2.895) للمجموعة الثانية، على الترتيب.

**جدول (4):** المتوسطات والانحرافات المعيارية لعوامل الشخصية الخمسة حسب المجموعتين الكامنتين أو نوعي الشخصية

| عوامل الشخصية | مجموعة 1(30.60%) | | مجموعة 2 (69.40%) | |
|---|---|---|---|---|
| | *المتوسط الخام | الانحراف المعياري | *المتوسط الخام | الانحراف المعياري |
| العصابية | 1.818 | 0.603 | 81.84 | 0.685 |
| الانبساط | 42.19 | 0.575 | 42.70 | 30.54 |
| الانفتاح | 51.85 | 0.474 | 22.65 | 20.49 |
| الوداعة | 2.521 | 70.43 | 3.175 | 0.338 |
| التفاني | 12.24 | 70.56 | 2.895 | 0.557 |
| **حجم العينة** | **290** | **658** | | |

* المتوسطات المحسوبة هي متوسط متوسطات المجموع الكلي للإجابات لجميع عبارات البعد الواحد، حيث تتراوح بين 1=لا تنطبق إلى 5=تنطبق دائما.

ويظهر الجدول (4) متوسطات الدرجات الخام للطالبات في عوامل الشخصية الخمسة حسب المجموعتين الكامنتين المقبولتين. وبمقارنة المتوسطات المتوقعة للمجتمع الموجودة في الشكل (1)، والتي حسبت وفق نموذج المجموعتين الكامنتين مع المتوسطات المحسوبة من الدرجات الخام لعينة الدارسة الموجودة في الجدول (4) لعوامل الشخصية الخمسة، يتبين أنها متقاربة تقاربًا واضحًا، وهذا يدل على أن أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة ذي المجموعتين مناسب جدًا لبيانات الدراسة الحالية وفق حجم العينة المستخدم فيها(Agresti ,2002).

وبفحص الشكل (1)، وجد أن مقياس العوامل الكبرى الخمسة المقنن على البيئة السعودية، كشف عن مجموعتين أو نوعين من الشخصية تمثل عينة الدراسة الحالية: المجموعة الكامنة الأولى أو النوع الأول من الشخصية: هي المجموعة التي حصلت على أداء منخفض في العصابية والانبساطية والانفتاح والتفاني، ولكن حصلت على أداء متوسط في الوداعة. أما المجموعة الكامنة الثانية أو النوع الثاني من الشخصية فوجدت بأنها منخفضة في العصابية، ومرتفعة في الوداعة، وفوق المتوسط في الانبساطية والتفاني، ومتوسطة في الانفتاح. وبناءً على ذلك، أطلق على المجموعة الأولى اسم الشخصية المحافظة، وعلى الثانية الشخصية المرنة. وجدير بالإشارة هنا أن محكات مستويات الأداء (منخفض، متوسط، مرتفع) المستخدمة في الدراسة الحالية أخذت من محكات الأداء الموجودة في الدراسات السابقة التي تم عرضها سابقاً (انظر مثلا محكات الأداء المستخدمة في دراسة فيرز ورويش ( Merz & Roesch, 2011).

وبتتبع مستويات أداء الطالبات المستهدفات في الدراسة الحالية في عوامل الشخصية الخمسة، نجد أن أعلى مستوى أداء حدث في عامل الوداعة في كلا النوعين من الشخصية (المرنة والمحافظة) مقارنة بمستوى الأداء في العوامل الأربعة الأخرى للشخصية، بينما كان أقلها أداءً في بعد العصابية في كلا الشخصيتين. ووُجِد أيضًا أن أكبر الفروق في المتوسطات بين مستويات الأداء في الشخصية المرنة والشخصية المحافظة وقع في عامل الانفتاح على الخبرة، يليه الفروق في بعد التفاني، والوداعة، والانبساطية، والعصابية على التوالي.

**جدول (5):** نتائج اختبار (ت) للعينتين المستقلتين لبحث الفروق بين مستويات الأداء في المجموعتين (الشخصية المرنة والشخصية المحافظة) في أبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية

| أبعاد الشخصية | المجموعات أنواع الشخصية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **العصابية** | **المرنة** | 290 | 1.82 | .60 | -.658 | 623 | .511 |
| | **المحافظة** | 658 | 1.85 | .69 | | | |
| **الانبساط** | **المرنة** | 290 | 2.19 | .58 | -13.10* | 946 | .000 |
| | **المحافظة** | 658 | 2.70 | .54 | | | |
| **الانفتاح** | **المرنة** | 290 | 1.85 | .47 | -23.24* | 946 | .000 |
| | **المحافظة** | 658 | 2.65 | .49 | | | |
| **الوداعة** | **المرنة** | 290 | 2.52 | .44 | -25.01* | 946 | .000 |
| | **المحافظة** | 658 | 3.18 | .34 | | | |
| **التفاني** | **المرنة** | 290 | 2.24 | .57 | -16.56* | 946 | .000 |
| | **المحافظة** | 658 | 2.90 | .56 | | | |

* فرق المتوسط دال عند مستوى معنوية 0.050

ولفحص الدلالة الإحصائية للفروق بين نوعي الشخصية المستخرجة من بيانات هذه الدراسة الحالية في كل عامل على مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، استخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين(كما في جدول 5)، حيث تم إجراء خمسة تحليلات لاختبار (ت)، فَحدد المُتَغيِّر المستقلّ نوع الشخصية (مرنة، محافظة) والمتغير التابع، وهو عوامل مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، والانبساطية، والانفتاح، والوداعة، والتفاني)، وقد استعمل برنامج SPSS لحساب اختبارات (ت) ومخرجاتها (IBM Corp, 2010).

يلاحظ من نتائج اختبارات (ت) الخمسة في الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشخصية المرنة والشخصية المحافظة في جميع عوامل مقياس الشخصية، ما عدا بعد العصابية، عند مستوى معنوية (α= 0.05). وهذا يعني أن اختبارات (ت) تشير إلى وجود فروق في الأداء بين متوسطي الشخصية المرنة والشخصية المحافظة ذات دلالة إحصائية (P=0.000) في العوامل الأربعة للشخصية: الانبساطية، والانفتاح، والوداعة، والتفاني. أما في عامل العصابية، فلا توجد فروق بين الشخصيتين ذات دلالة إحصائية (P=.511). وللتعرف على خصائص نوعي الشخصية المستخرجة من بيانات الدراسة الحالية وفق المستوى التعليمي، والتخصص، والمستوى الأكاديمي، يمكن تتبع مواقع وجود أفرادها في تصنيفات هذه المتغيرات، كما سيرد ذلك لاحقاً.

**العلاقة بين نوعي الشخصية والمستوى التعليمي**

لبحث العلاقة بين المستوى التعليمي للطالبات (جامعي، ثانوي) ونوعي الشخصية (المرنة، المحافظة) في محاور الاختبار، استخدام اختبار مربع كاي ( Chi-square test) للدلالة الإحصائية عند مستوى معنوية (α= 0.05). ولبحث دلالة تلك العلاقة بين المتغيرين للتصنيفين حسب المجموعات التصنيفية التي تتقاطع بينهما، تم استخدام مؤشر البواقي المعياري ( Standardized residuals) لتحديد مدى حجم وجود مجموعة معينة من الأفراد في التصنيفات المختلفة. فإذا وُجِدت مجموعة معينة وجودًا له دلالة إحصائية، عندئذ يقال: إن هذه المجموعة ممثلة تمثيلاً كبيرًا في المجموعة التصنيفية (Overrepresentation). ويحدد ذلك إذا زادت قيمة مؤشر البواقي المعياري على (1.96) . فإذا لم يوجد للمجموعة المستهدفة وجود له دلالة إحصائية، عندها يقال: إن هذه المجموعة غير ممثلة تمثيلاً كبيرًا في المجموعة التصنيفية (Underrepresentation). ويحدد ذلك إذا قلّت قيمة مؤشر البواقي المعياري عن (1.96-). فإذا كانت قيمة مؤشر البواقي المعياري مثلاً أكبر من 1.96 ، فهذا يشير إلى أن المجموعة المستهدفة (طالبات الثانوي مثلاً) ممثلة تمثيلاً جيدًا في المجموعة الكامنة. أما إذا كان أقل من (- 1.96)، فهذا يشير إلى أن هذه المجموعة غير ممثلة في هذه المجموعة الكامنة تماما. ولفحص العلاقة بين المستوى التعليمي ونوعي الشخصية، استخدم اختبار مربع كاي كما في الجدول(6) .

**جدول (6): اختبار مربع كاي لفحص العلاقة بين المستوى التعليمي ونوعي الشخصية المحافظة، المرنة.**

| المتغير | | المستوى التعليمي | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | الثانوي | الجامعي | |
| أنواع الشخصية | المحافظة | التكرار (العدد) | 174 | 116 | 290 |
| | | | 60.0% | 40.0% | 100.0% |
| | | مؤشر البواقي المعياري | 1.6 | -1.7 | |
| | المرنة | التكرار (العدد) | 329 | 329 | 658 |
| | | | 50.0% | 50.0% | 100.0% |
| | | مؤشر البواقي المعياري | -1.1 | 1.1 | |

قيمة مربع كاي دالة إحصائيا عند ($p < .05$)، $\chi^2(df = 1) = 8.082, p < .004$.

يكشف الجدول (6) مخرجات مربع كاي، التي تشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنواع الشخصية المقبولة في الدراسة والمستوى التعليمي للطالبات (ثانوي، جامعي) ( $\chi 2(df = 1) = 8.082, p < .004$ ). وهذا يعني وجود علاقة بين المستوى التعليمي للطالبات وعملية تسكينهن في أحدِ نوعي الشخصية لهذه الدارسة. ولكن تشير نتائج قيم مؤشر البواقي المعياري في الجدول (6) إلى غير ذلك. أي: أن طالبات الجامعة والثانوية العامة مثلت بنسب متساوية تقريبا على نوعي الشخصية (المرنة، والمحافظة)، وخصوصا في الشخصية المرنة. فوجد أن (60%) من المحافظات طالبات ثانوية عامة، و(40%) طالبات جامعة، ولكن هذه النتيجة ليست ذات دلالة إحصائية وفق مؤشر البواقي المعياري، حيث كانت قيمة مؤشر البواقي المعياري (1.6>1.96) للشخصية المحافظة لمستوى الثانوية العامة، وقيمة مؤشر البواقي المعياري (1.7-<1.96-) لمستوى الجامعة. وربما يعزى السبب في وجود الدلالة الإحصائية لاختبار مربع كاي وعدم وجودها ما بين خلاياه من خلال نتائج مؤشر البواقي المعياري إلى كبر حجم عينة الدراسة، وخصوصا أنه يعاب على اختبارات مربع كاي حساسيتها الشديدة للعينات الكبيرة (Steven, 2002).

**العلاقة بين نوعي الشخصية والتخصص**

لفحص العلاقة بين التخصص ونوعي الشخصية، استخدم اختبار مربع كاي كما في الجدول (7).

**جدول(7): اختبار مربع كاي لفحص العلاقة بين التخصص ونوعي الشخصية (محافظة، مرنة).**

| المتغير | | التخصص | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | علمي | ادبي | |
| أنواع الشخصية | المحافظة | التكرار (العدد) | 115 | 175 | 290 |
| | | | 39.7% | 60.3% | 100.0% |
| | | مؤشر البواقي المعياري | -.1 | .1 | |
| | المرنة | التكرار (العدد) | 265 | 393 | 658 |
| | | | 40.3% | 59.7% | 100.0% |
| | | مؤشر البواقي المعياري | .1 | -.1 | |

قيمة مربع كاي غير دالة إحصائيا عند ($p < .05$)، $\chi^2(df = 1) = .032, p < .858$.

ولفحص أثر اختلاف الطالبات في التخصص على تسكينهن في نوعي الشخصية المستقاة من بيانات هذه الدراسة الحالية، تبين أن نتائج اختبار مربع كاي، كما في الجدول (7) غير دالة إحصائيًا بين التخصص ونوعي الشخصية المقبولة ($\chi2(df = 1) = .032, p < .858$.) ؛ مما يعني أن اختلاف تخصص الطالبة ربما ليس له علاقه بعملية تسكينهن في أحد نوعي الشخصية (محافظة، مرنة).

**العلاقة بين نوعي الشخصية والمستوى الأكاديمي**

لفحص العلاقة بين التخصص ونوعي الشخصية، استخدم اختبار مربع كاي كما في الجدول (8).

**جدول(8): اختبار مربع كاي لفحص العلاقة بين المستوى الأكاديمي ونوعي الشخصية (محافظة، مرنة)**

| المتغير | | المستوى الأكاديمي | | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ممتاز | جيد جدا | جيد | ضعيف | |
| أنواع الشخصية | المحافظة | التكرار (العدد) | 96 | 112 | 66 | 8 | 282 |
| | | | 34.0% | 39.7% | 23.4% | 2.8% | 100.0% |
| | | مؤشر البواقي المعياري | -1.8 | .4 | 1.8 | .8 | |
| | المرنة | التكرار (العدد) | 285 | 242 | 109 | 12 | 648 |
| | | | 44.0% | 37.3% | 16.8% | 1.9% | 100.0% |
| | | مؤشر البواقي المعياري | 1.2 | -.3 | -1.2 | -.5 | |

قيمة مربع كاي ذات دلالة إحصائية، $\chi^2(df = 3) = 10.440, p < .015$.

يعرض الجدول (8) نتائج اختبار مربع كاي الذي يدرس العلاقة بين المستوى الأكاديمي للطالبات (ممتاز، جيد جدا، جيد، ضعيف) ونوعي الشخصية ، حيث تشير النتيجة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اختلاف المعدلات التراكمية أو النسبة المئوية ونوعي الشخصية المقبولة ($\chi2(df = 3) = 10.440, p < .015$).

أما نتائج مؤشرات البواقي المعيارية، فوجدت أن الطالبات الحاصلات على معدلات مرتفعة (ممتاز، جيد جدا) تتوزع بنسب متقاربة جدا على النوعين من الشخصية. كما ظهرت النتيجة نفسها لدى الطالبات الحاصلات على معدلات منخفضة. فمثلا نجد أن نسبة الطالبات اللاتي حصلن على معدلات ممتاز وجيد جدا حوالي (74%) في مجموعة الشخصية المحافظة (مؤشر البواقي المعيارية = (-1.8) للمعدلات الممتازة و(40.) لمعدلات الجيد جدا. فكلا المؤشرين يقل عن المحك (1.96))، و(81%) في مجموعة الشخصية المرنة (مؤشر البواقي المعيارية = (-1.1) للمعدلات الممتازة و(1.1) للمعدلات الجيد جدا. فكلا المؤشرين أيضا يقل عن المحك (1.96). أي أن نسبة تمثيل الطالبات ذوات المعدلات المرتفعة في كلا نوعي الشخصية (المحافظة، المرنة) ليست ذات دلالة إحصائية، أي أنها متساوية نسبيا إذا ما أُخذ في الحُسبان العدد الكلي لكل نوع (290) طالبة في مجموعة الشخصية المحافظة و(658) في مجموعة الشخصية المرنة.

**المناقشة**

هدفت الدراسة الحالية إلى استعمال أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة باستخدام مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (العصابية، والانبساطية، والانفتاح، والوداعة، والتفاني) للتعرف على أنواع بروفايل السمات الشخصية الكامنة، لعينة من طالبات المجتمع السعودي، ممثلة بعينة من طالبات الثانوية العامة وعينة من طالبات جامعة الملك سعود بمدينة الرياض، عندما يكون

مستواهن الدراسي والأكاديمي والتخصص معروفًا. وبما أن هذا الأسلوب القياسي الذي يعدّ أحد طرق المنهج المتمركز على الأفراد لديه القدرة على اكتشاف المجموعات الكامنة أو بروفايل السمات الكامنة للشخصية المستقاة من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (التي لم يحصل التعرف عليها سلفًا)، والتي من الممكن أن تتعرف على سمات خفية للمستهدفين من تطبيق المقاييس الشخصية عليهم، تفيد المتخصصين والمهتمين في مجال علم نفس الشخصية لعمل برامج تعليمية أو علاجية تفيد في التنمية المستدامة في المجتمع الواحد، سواء على المستوى الإقليمي عمومًا والوطني خصوصًا.

وبتحليل نتائج أسلوب تحليل بروفايل السمات الكامنة في مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، وُجِد أن هناك مجموعتين أو نوعين من السمات الشخصية ، يمكن الاستفادة منها بالتعرف على بعض السمات الشخصية لعينة من الطالبات السعوديات. حيث ظهرت المجموعة الكامنة الأولى أو البروفايل الأول المسمى بالشخصية المحافظة، وكانت نسبة المسكنات فيها من الطالبات (30.60%). وتقع فيها الطالبات اللاتي يتصفن بأداء منخفض في العصابية والانبساطية والانفتاح والتفاني، ولكن حصلن على أداء متوسط في الوداعة. أما المجموعة الثانية أو البروفايل الثاني المسمى بالشخصية المرنة وكانت نسبة المسكنات فيها من الطالبات (69.40%)، وتقع فيها الطالبات اللاتي يتصفن بأداء منخفض في العصابية، ومرتفع في الوداعة، وفوق المتوسط في الانبساطية والتفاني، ومتوسط في الانفتاح. وبالنظر إلى عوامل الشخصية الخمسة في ضوء نوعي الشخصية المستقاة من بيانات الدراسة الحالية، وجد أن أعلى مستوى أداء حدث في بعد الوداعة في كلا النوعين من الشخصية (المرنة والمحافظة) مقارنة بمستوى الأداء في العوامل الأربعة الأخرى للشخصية، بينما حدث أقلها أداءً في عامل العصابية في كلا الشخصيتين. ووُجِد أيضًا أن أكبر الفروق في المتوسطات بين مستويات الأداء في الشخصية المرنة والشخصية المحافظة وقع في عامل الانفتاح على الخبرة، يليه في مستوى الأداء والفروق عامل التفاني، والوداعة، والانبساطية، والعصابية، على الترتيب. وبمقارنة نتيجة الدراسة الحالية بالدراسات الأجنبية التي استخدمت المنهج المتمركز على الأفراد، وجد أنها - أي الدراسات الأخيرة- حصلت على ثلاثة أنواع من الشخصية وأكثر (Merz & Roesch, 2001; Rammsted et al., 2004)، بينما تمّ الحصول على نوعين من الشخصية في الدراسة الحالية. ولكن هذه النتيجة ربما يدعمها بعض المنطق المبني على نتائج الدراسات العربية التي بحثت شيوع العوامل الكبرى الخمسة للشخصية باستعمال المنهج المتمركز على المتغيرات.

وبالنظر إلى طبيعة المرأة العربية (يونس وخليل، 2007؛ McCrae, et al., 2005) وجد أن الشخصية المرنة ظهرت بقوة في هذه الدراسة، كما تواتر ظهورها في مختلف الأدوات القياسية، وعن طريق جميع التقديرات (الذاتية، والأقران، والملاحظين) وفي عدد من الثقافات واللغات، مثل الألمانية والإسبانية والفلبينية (Rammsted, et al., 2004; Aveye & Church, 2005; Boehm et al., 2002). ويضاف إلى ذلك أنها تميزت في عينة الدراسة الحالية بأن هذه الشخصية منخفضة انخفاضًا ملحوظًا بالعصابية، مقارنة بما كشفت نتايج الدراسات الأجنبية (Merz & Roesch, 2011)، كما جاءت مرتفعة في عامل الوداعة، ما يشير إلى أن هذه الشخصية متزنة انفعاليا، وهادئة وقادرة على مواجهة المواقف الضاغطة دون أن تشعر بإزعاج أو ارتباك، ولديها نزعة كبيرة لتكوين العلاقات الاجتماعية الحميمة مع الآخرين، وذات حسن نية في الآخرين، ولديها حب الإيثار، ومطيعة، ولديها الرغبة بمساعدة الآخرين. كما وجد أنّ لديها دافعية عالية للإنجاز، ومصممة وعنيدة في تحقيق أهدافها، لا سيما في تحقيق ذاتها من خلال العمل الأكاديمي الدراسي والوظيفية. ومن المثير أنها تمثل (69.40%) من مجموع أفراد عينة هذه الدراسة، آملين أن تكون نفس هذه النسبة أو أكثر في المجتمع الحقيقي للمجتمع السعودي خاصة والمجتمع العربي عامة.

أما الشخصية المحافظة فهي قريبة من الشخصية المسالمة التي وجدت في العديد من الدراسات السابقة( Herzberg; 2009; Herzberg & Roth, 2006)، ولكنها حصلت على درجات منخفضة في الانفتاح على الخبرة. وهذه السمة جعلتها ربما خجولة وتساورها بعض المخاوف من الانفتاح على الخبرة انفتاحا كبيراً. ولكن أفرادها يعدون مجتهدين في محاولتهم تحقيق ذواتهم، ويستطيعون أن ينجزوا مهمات معرفية بقدرة عالية. وقد وجدت هذه الشخصية في العديد من الدارسات السابقة( Caspi, Milne, Amell, Theodore, & Moffit, 2003; Herzberg & Roth, 2006; Merz & Roesch, 2011). ويدعم وجود الشخصية المحافظة في الدراسة الحالية أيضا، تلك الدراسات التي أجريت في البيئة العربية التي وجدت أن بعد الانفتاح على الخبرة، يعدّ ضمن العوامل الأقل شيوعا في المجتمع العربي (يونس وخليل، 2007؛ McCrae, Terracciano, et al., 2005).

أما الشخصية المتسلطة، فلم تستخلص من بيانات الدراسة الحالية. أي لم تظهر في البيئة الأنثوية في المجتمع السعودي، ربما لطبيعة المجتمع المحافظ، ولارتفاعها الكبير أيضا في عامل العصابية وانخفاضها في عامل الانبساطية، وهذه الشخصية غير شائعة بالمجتمع السعودي الأنثوي.

وبدراسة مدى تأثير العلاقة بين متغيرات المستوى التعليمي والمستوى الأكاديمي والتخصص مع نوعي الشخصية المقدرتين من بيانات الدراسة الحالية، وُجِد تساوي مقدار شيوع أفراد الشخصيتين بين التصنيفات المختلفة لهذه المتغيرات، حسب نسبة وجودها في عينة الدراسة الحالية، على الرغم من وجود علاقة دالة إحصائيًا بين نوعي الشخصية والمستوى التعليمي، وفق نتيجة اختبار مربع كاي، ولكن ليس على مستوى خلاياه. ويمكن عزو هذه الدلالة الإحصائية لكبر حجم عينة الدراسة، وليس إلى حجم التأثير

للعلاقة بين نوعي الشخصية والمستوى التعليمي. لذا يمكن اعتبار هذه العلاقة ليست ذات معنى يمكن الاعتماد عليها. وبهذا لم تشر نتائج الدراسة الحالية إلى أن الارتفاع في المستوى التعليمي له علاقة بشيوع أفراد عينتها على نوعي الشخصية (المحافظة والمرنة)، بخلاف ما وجد في الدراسات الأجنبية (Robins et al., 1996; Boehm et al., 2002). وربما يعود السبب إلى أن الشخصية المسيطرة لم تظهر من خلال عينة الإناث من المجتمع السعودي، والتي أشير إليها في تلك الدراسات الأجنبية بأنها الحاصلة على الأقل تعليمًا من بين أنواع الشخصية المكتشفة في بحوث الشخصية، مقارنة مع الشخصيتين المرنة والمحافظة اللتين توجد لهما احتمالية عالية بأن يحصلا على درجات عليا في التعليم. أضف إلى ذلك، أنّ الدراسة الأكاديمية سواء ذات العلاقة بالتخصص أو المستوى الأكاديمي ربما لا تؤثر مباشرة على تكوين تركيبة الشخصية في المجتمع السعودي خاصة والمجتمع العربي عامة، بل يقع التأثير الأكبر في محيط البيئة الأسرية أو المجتمع المحدود الذي يحيط بالأفراد، أو نتيجة لعوامل وراثية، إن صح التعبير في حدود سياق تعميم واهتمام الدراسة الحالية.

ولم تشر نتائج الدراسة الحالية أيضا إلى أن الارتفاع في المستوى الأكاديمي له علاقة بشيوع أفراد عينتها على نوعي الشخصية (المحافظة والمرنة)، وربما يعود السبب في عدم وجود ذلك إلى طبيعة خصائص عينة الدراسة المكونة من (77.53%) من ذوي المستويات الأكاديمية العالية. هذه الإرهاصات يمكن أن تُعدّ تساؤلات للباحثين وطلبة الدراسات العليا في المجتمع العربي تفتح الباب لاستخدام المناهج البحثية المتمركزة على الأفراد لدراسة الشخصية العربية والعوامل التي تؤثر عليها للوصول بها إلى أعلى المستويات بنفسية عالية.

## التوصيات والمقترحات

يمكن الاستفادة من نتائج الدارسة الحالية في تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

1) استخدام أساليب إحصائية متقدمة تركز على دراسة سمات الأفراد خصوصا أن المكتبة العربية غنية بالبحوث والدراسات المستخدمة المناهج المتمركزة على المتغيرات.

2) محاولة إعادة البحوث العربية الأصيلة المستخدمة المنهج المتمركز على المتغيرات، ولكن باستخدام أساليب المنهج المتمركز على الأفراد لمقارنة النتائج للوصول إلى فهم أعمق عن الشخصية العربية ومعرفة أسباب تكوينها وتتبع الاختلاف بين نتائج النوعين من المنهج لملاحظة تغير السمات الشخصية عبر الزمن.

3) استخدام الأدوات والمقاييس المقننة التي أثبتت ثباتا وصدقا عاليين عند تطبيقها على البيئة العربية، مثل: مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لإجراء دراسات شمولية باستخدام المنهج المتمركز على الأفراد، للتعرف على أنواع الشخصية في البيئة العربية وخصوصا الفردية بعمق وشفافية عالية.

4) إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية مع إضافة العديد من المقاييس النفسية (مثل: القلق، الدافعية، الاكتئاب، العنف، التنمر، الجنوح، الضعف الدراسي) للتعرف بدقة عالية على خصائص أنواع الشخصيات المستخرجة من الأسلوب الإحصائي. فضلاً عن إجرائها على أعمار مختلفة ومقارنة نتائجها بالدراسات المماثلة المستخدمة للمنهج المتمركز على المتغيرات.

## المراجع


الأنصاري، بدر (1997). مكونات الشخصية لدى الشباب الكويتي من الجنسين: دراسة عاملية. مركز *دراسات الخليج والجزيرة العربية*. (عدد خاص)، جامعة الكويت .

بقيعي، نافز ، (2015). العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد التعليمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 11 (4)، 427-447.

الرويتع، عبدالله (2007). مقياس للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: عينة سعودية من الإناث. *المجلة التربوية*، 83 (21)، 99-126.

عبدالخالق، احمد ، والانصاري، بدر (1996). العوامل الخمسة الكبرى في مجال الشخصية. *مجلة علم النفس*، 38، 6-19.

كاظم، علي (2001). نموذج العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: مؤشرات سايكومترية من البيئة العربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 11 (30)، 11-22.

يونس، فيصل وخليل، إلهام (2007). نموذج العوامل الخمسة للشخصية: التحقق من الصدق وإعادة الإنتاج عبر الحضاري. *دراسات نفسية، 17* (3)، 553-583.

Agresti, A. (2002). *Categorical data analysis (2nd ed.)*.New York: Wiley.

Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control, 19*, 716–723.

Akomolafe, M. (2013). Personality characteristics as predictors of academic performance of secondary school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (2), 657-664.

Asendorpf, J. & Aken, M. (1999). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality prototypes in childhood: Replicability, predictive power, and the trait-type issue. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 815–832.

Lanza, S.; Rhodes, B., Nix, R.; & Greenberg, M. (2010). Modeling the interplay of multilevel risk factors for future academic and behavior problems: A person-centered approach. *Development and Psychopathology, 22*, 313–335.

McCrae, R.; Terracciano, A., & 78 Members of the Personality Profiles of Cultures Project (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology, 88*, 547-561.

McFatter, R. (1994). Interactions in predicting mood from extraversion and neuroticism. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 570–578.

McLachlan, G., & Peel, D. (2000). *Finite mixture models*. NY: John Wiley.

Merz, E., & Roesch, S. (2011). A latent profile analysis of the five factor model of personality: Modeling trait interactions. *Personality and Individual Differences, 51*, 915-919.

Muthén, B. (2001). Latent variable mixture modeling. In G.A. Marcoulides& R.E. Schumacher(Eds.). *New developments and techniques in structural equation modeling* (pp. 1-33). NY: Lawrence Earlbaum Associates.

Muthén, L., & Muthén, B. (2010). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Poropat, A. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin, 135* (2), 322-338.

Rammstedt, B.; Reimann R.; Angleitner A. & Borkenau, P. (2004). Resilients, overcontrollers, and undercontrollers: The replicability of the three personality prototypes across informants. *European Journal of Personality, 18*, 1–14.

Robins, R.; John, O.; Caspi, A.; Moffitt, T. , & Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient,

overcontrolled, and undercontrolled boys: Three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 157–171.

Schwarz, G. (1978). Estimating the dimension of a model. *Annals of Statistics, 6*, 461–464.

Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences. 4th ed.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Swickert, R.; Hittner, J. & Foster, A. (2010). Big five traits interact to predict

perceived social support. *Personality and Individual Differences, 48*, 736–741.

Avdeyeva, T., & Church, A. (2005). The cross-cultural generalizility of personality types: A Philippine study. *European Journal of Personality, 19*, 475-499.

Block, J. (1971). *Lives through time*. Berkeley, CA: Bancroft.

Boehm, B.; Asendorpf, J. & Avia, M. (2002). Replicable types and subtypes of personality: Spanish NEO-PI samples. *European Journal of Personality, 16*, 25–41.

Caspi, A.; Harrington, H.; Milne, B.; Amell, J. Theodore, R., & Moffit, T. (2003). Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of Personality, 71*, 495–514.

Costa, P. & McCrae, R. (1992*). Revised NEO personality inventory (NEO-PIR) and NEO five-factor inventory (NEO-FFI)*. Professional manual Odessa: Psychological Assessment Resources.

Dayton, C. & Macready, G. (2002). Use of categorical and continuous covariates in latent class analysis. In J. A. Hagenaars& A. L. McCutcheon (Eds.) *Applied latent class analysis* (pp. 213-233). Cambridge, UK: Cambridge University.

DeYoung, C.; Peterson, J. & Higgins, D. (2002). Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health? *Personality and Individual Differences,* 33, 533–552.

Eysenck, H. (1987). The place of anxiety and impulsivity in a dimensional framework. *Journal of Research in Personality, 21*, 489–492.

Gershuny, B. & Sher, K. (1998). The relation between personality and anxiety: Findings from a 3-year prospective study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 252–262.

Hagenaars, J. & McCutcheon, A. (2002) . *Applied latent class analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Herzberg, P. & Hoyer, J. (2009). Personality prototypes in adult offenders. *Criminal Justice and Behavior, 36*, 259–274.

Herzberg, P. & Roth, M. (2006). Beyond resilients, undercontrollers, and overcontrollers? An extension of personality prototype research. *European Journal of Personality, 20*, 5–28.

IBM Corp. Released (2010). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 19.0. Armonk, NY: IBM Corp.

# أثر الإرشاد الجمعي في خفضِ أعراضِ الغضب لدى أطفالِ اللاجئين السوريين في الأردن

جهاد علاءِ الدين* هنادي الحيح**

تاريخ تسلم البحث 2017/8/29 تاريخ قبوله 2017/11/9

**ملخص:** سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر برنامج إرشاد جمعي في خفضِ أعراضِ الغضب لدى عينة من الإناثِ أطفالِ اللاجئين السوريين القاطنين في الأردن. تألفَ أفراد الدراسَة من (32) طفلة تراوحت أعمارهن بين (10- 13) سنة، تمَ توزيعُهن عشوائيا إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية (ن=16) وتلقت (14) جلسة تدريبية على مهاراتِ إدارة الغضب، والمجموعة الضابطة (ن=16) التي لم يشاركْ أفرادها في أي تدخل إرشادي. أشارت نتائجُ الدراسة إلى وجود فروق دالّة إحصائيا عند مستوى (α = 0.05)، بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة على مقياسِ الغضبِ بأبعاده الستة: مثيرات الغضب والمشاعر المصاحبة للغضب والأعراض السيكوسوماتية والغضب الذاتي والخارجي وحدة الغضب، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. فيما أشارت نتائج المقارنات بين نتائج القياس البعدي والتتبعي على مقياسِ الغضبِ بأبعاده الستة، إلى عدمِ وجود فروق دالّة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بينَ متوسّطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي، على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لمقياسِ الغضبِ.

**(الكلمات المفتاحية:** الإرشاد الجمعي؛ أعراض الغضب؛ أطفال اللاجئين السوريين في الأردن).

**مقدمة:** يتفقُ العلماء والباحثون على أنَ الأطفال الذين تعرضوا لخبرات مواقف الاعتداءات والحروب وغيرها من المواقف القاسية والمهددة (Brown, Pearlman, & Goodman, 2004; George, 2010)، والذين عاشوا خبرة الهجرة واللجوء من بلادهم، يُعدون من أكثر الفئات السكانية قابلية وضعفًا وتعرضا للإيذاء الجسدي والنفسي. ويُمْكِنُ أَنْ تَحْدُثَ الأحداث المؤلمة المحتملة لهؤلاءِ الأطفال في ثلاث مراحلِ مختلفةٍ: في موطنهم الأصلي وأثناء رحلتهم إلى مكان أكثر أمانا، وعند الاسْتِقْرار في بلاد اللجوءِ (Fazel, Doll, & Stein, 2009). حيث يعانون جراء هذه الخبرات المأساوية والصادمة لطفولتهم من أعراض الغضب والقلق والخوف والعزلة الاجتماعية والاكتئاب والاضطرابات السلوكية ومشكلات التحصيل الدراسي (Brown et al., 2004; Cohen, Mannarino, Berliner, & Deblinger, 2000).

* الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
** مدرسة الحجاز الأهلية، عمان، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

**Impact of Group Counseling in Reducing Symptoms of Anger Among Children of Syrian Refugees in Jordan**

***Jehad Alaedein,*** *Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Zarqa-Jordan.*
***Hanadi Alhih,*** *Al Hijaz Private Schools, Amman –Jordan.*

**Abstract**: This study sought to explore the impact of a group counseling program in reducing symptoms of anger in children of Syrian refugees living in Al-Rusaifa city- Zarqa Governorate in Jordan. In this study, 32 girl students with ages ranged between (10-13 years), were randomly assigned either to the intervention group (n=16) that received the 14 sessions of anger management skills training, or to control group (n=16) that did not receive any training. Results of pretest to posttest differences for the experimental and control groups on the anger scale revealed that the treatment group compared to control group, was significantly (α = 0.05) more likely to have lower levels of anger and its six sub-scales (*Anger stimulus; emotions accompanied with anger; psychosomatic symptoms; self-anger; external anger; and anger intensity*). Moreover, results of paired sample t-test, of posttest to follow-up differences for the experimental group on the study scale, indicated that there were no significant differences between post to follow-up tests scores on the anger scale and its subscales.

(**Keywords***:* Group Counseling; Anger Symptoms; Children of Syrian Refugees In Jordan).

وتشير منظمة اليونيسيف (United Nations Children's Fund: UNICEF)، في تقريرها الوارد في تقرير المفوضية العليا لشؤون اللاجئين (United Nations High Commissioner for Refugees: UNHCR, 2005)، إلى أن ما يقارب 80 % من ضحايا الحروب والصراعات المسلحة هم من النساء والأطفال الذين أُجبروا على مغادرة بلدانهم وأماكن سكنهم قسراً بسبب العنف والحروب، كما يقدر عدد الأفراد اللاجئين عام 2005 بما يقارب 19.5 مليون شخص؛ نصفهم من الأطفال (UNHCR, 2005)، وقد اقترحَ أحد التقارير الصادرة من منظمة الصليب الأحمر الدولية (International Committee of the Red Cross: ICRC, 2011)، مصطلح "الأطفال المتأثرين بالحروب والنزاعات المسلحة" (Children Affected By Armed Conflict: CBAC)، للإشارة إلى الأطفال في مناطق الحروب واللاجئين، حيث يتصفُ هؤلاء الأطفال بالمعاناة من المشكلات والصعوبات النفسية والجسدية والأسرية والأكاديمية.

ومنذ مارس/آذار 2011، أدى النِزاع المُسَلَّح الداخلي في سوريا لهجرة قسرية لأكثر مِنْ 4 مليون شخص من داخلِ سوريا، وأجبر مليون ونصف مليون آخرين لطَلَب اللجوءِ في البلدان المجاورةِ. وابتداءً مِنْ مايو/أيّار 2013، أصبحت الأردن تستضيفُ ما يفوق الأربعمائة وسبعين ألف (470.000) لاجئاً سورياً (سميران وسميران، 2014). وإبتداءً مِنْ مايو/أيار للعام 2015، أصبحَ أكثر من (628.000) من اللاجئين السوريين مسجّلين بالمفوضية العليا لشؤون اللاجئين التابعة للأمم المتحدةِ في الأردن. وتستقرُ الأغلبية الواسعة (ما يتجاوز 520.000) من اللاجئين السوريين في الأردن، خارج مخيّماتِ اللاجئين الدولية يتوزعون في المجتمعاتِ الحضريةِ والريفيةِ في كافة أنحاء المملكة الأردنية الهاشمية (UNHCR, 2016).

وتشيرُ الدراسات (Bridges, Margie, & Zaff, 2001)، إلى وجود ارتباط قوي بينَ تصميم التدخلات والبرامج الإرشادية الخاصة بتخفيف حدة الغضب والعزلة والعنف والعدوان لدى المراهقين، والمزودة بالأنشطة الإرشادية الموجهة نحوَ تحسين العافية النفسية العاطفية للمراهقين، من جانبٍ، وتوفير البيئة الإيجابية التي من شأنها أن توفر للطلبة في مرحلة المراهقة الإحساس بالانتماء والقبول وتدعيم الحكم الذاتي، وتسهم في التخفيف من مشاعر الإحباط وثورات الغضب، من جانبٍ آخر. ويشير شيرمان (Sherman, 1999) إلى ضرورة تزويد المراهقين بثلاث مهارات يحتاجونها للعيش بسلامٍ في بيئتهم، وهي إدارة الغضب (Anger Management) والتعاطف، والسيطرة على الدوافع الشخصية، والمبادرة بتصميم وتنفيذ برامج للوقاية من الغضب في المؤسسات التعليمية.

وقد أصبحَ الغضبُ معروفا كمشكلةٍ نفسيةٍ واجتماعيةٍ مهمة تستحقُ الانتباهَ والبحثَ المنظم (Fernandez & Beck, 2001). ويتعاملُ المعالجون الآن عبر أماكنِ ومؤسساتِ الصحةِ النفسيةِ المُختَلِفةِ بشكل دوري مع العديد من المسترشدينِ الذين يُواجهُون مشكلاتِ وصعوبات السيطرة على الغضبِ (DiGiuseppe & Tafrate, 2003). ويُعدُ الغضب حالة انفعالية تتحدد بوجود إثارة فسيولوجية وعنصر إدراكي معرفي. ويسير هذا الاتجاه مع تعريفات لازاروس وأنصار المدرسة المعرفية عموماً (Novaco, 1978). وقد اهتم سبيلبرجر (Spielberger, 1999; Spielberger, Reheiser, & Sydeman, 1995)، بدراسة العوامل البيئية التي تستثير حالة الغضب. وأشارَ إلى أن الأشخاص الذين لديهم استعداد عال للغضب يكونون قد تعرضوا في حياتهم إلى ظروف بيئية صعبة، فالمواقف التي مروا بها وكان بها خطر أو تهديد أو مضايقات تجعلهم يستجيبون بحالة مرتفعة من الغضب عند مواجهتهم للظروف الصعبة.

وتظهرُ نتائجُ مراجعاتِ ما بعدَ التحليل لصعوبات الغضب أهمية التركيز على توظيف صيغة الإرشاد الجمعي (Glancy, & Saini, 2005). وفي هذا الصدد، يشيرُ دايغوسبي (DiGiuseppe, 1999) إلى أنَ (80%) من جميع دراسات معالجة الغضب التي روجعت (ن=57) استخدمت المجموعات الإرشادية والعلاجية. وقد يعودُ ذلك إلى الحقيقة المتضمنة أنَ أغلبيةِ برامج المعالجةِ للغضبِ والعدوانِ المُصاحب له تُؤَدّى ضمن سياقاتِ مجموعات في المَدارس والمؤسساتِ التأهيليةِ والمستشفيات. وتستندُ معظم برامج الإرشاد الجمعي المصممة لمعالجة الغضبِ إلى العلاج المعرفي السلوكي (Glancy & Saini, 2005; Larson, & Lochman, 2010; Lochman, Wells, & Lenhart, 2008).

وقد برزَ العلاج المعرفي السلوكي (CBT) منذ السبعينيات من القرن الماضي بوصفه المنظور العلاجي الأكثر شيوعا لإدارة الغْضب (Anger Management), فقد وَجدِ الباحثان (Glancy & Saini, 2005)، من خلال مُرَاجَعَة الدِراساتِ التي أظهرت كفاءة فنيات العلاج المعرفي السلوكي المصمّمة لإنقاص الغضبِ والعدوانِ، أنَ النماذج التسعة الآتيةِ: العلاج المعرفي، والمعرفي السلوكي، والاسترخاء المعرفي، والتحصين ضد التوتر، والمواجهة بالاسترخاءِ، والتدريب على المهارات الاجتماعية، والتعليم النفسي، والعلاج النفسي، والعلاج المتعدّد المكوّنات، كانت الأساليب الأكثر استخداماً.

وقد تم تطوير نماذج عدة من التدخلات والبرامج الإرشادية الخاصة بالغضبِ المعدة جيداً لاستعمالِ المتخصصين والمعالجين العاملين مع الأطفال ذوي المشكلات السلوكية، ومنها برنامج قوة التعامل، وبرنامج التعامل مع الغضب (Larson, & Lochman, 2010; Lochman et al., 2008). ويعدّ برنامج التعامل مع الغضبِ (Anger Coping: AC) من الأمثلة الجيدة على تدخّلات المجموعات الإرشادية المستندة إلى النظرية المعرفية السلوكية، والمصمّمَة لتَخفيض السلوكِ العدوانيِ والتخريبي مِن خلال تَحسين قدراتِ الأطفالِ على تَحَمُّل المواقف والمشاعر الصعبة، والتعامل معها بصورة تكيّفية (Larson & Lochman, 2002; Lochman, FitzGerald, & Whidby, 1999; Lochman, Palardy, McElroy, Phillips, & Holmes, 2004). وقد طُوّرَ البرنامج ليكون صالحاً للتطبيقِ في المدارس مع طلبة الصفوفِ من الرابعِ وحتى السادس، ومع ذلك يُمْكِنُ أَنْ يُكيّفَ ليصلح لمجموعة أصغر أَو أكبر سناً.

وقد أجريت العديدُ من الدراسات التي سعت لفحصِ كفاءة برامج الإرشاد الجمعي في خفضِ مشاعر وسلوكِ الغضب لدى عينات من الأطفالِ والمراهقين، فقد أجرى دفنباشر ولنتش وأوتنج وكمبَر (Deffenbacher, Lynch, Oetting, & Kemper, 1996) دراسة بعنوان "تخفيض الغضبِ عند المُراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة"، على عينة (ن=120) من طلبة صفوفِ السادس والسابع والثامن، الذين أبلغوا عن مستويات مرتفعة من الغضب على مقياس سبيلبرغ لسمة الغضب، حيث تمَ توزيعهم عشوائياً إما إلى مجموعة (ن=39) التدريب على مهارات المواجهة بالاسترخاء المعرفي (Cognitive–Relaxation Coping Skills: CRCS)، أو مجموعة

(ن=40) التدريب على المهارات الاجتماعية أو المجموعة الضابطة (ن=41) بدون معالجة. وأظهرَت النتائجُ أنَ المجموعتين العلاجيتين مقَارنة بالمجموعة الضابطة، كانتا فعّالتين على حد سواء في تَخفيض سمة الغضبِ، والغضب العام، والشخصي-الموقفي والتعبير الخارجي عن الغضبِ السلبيِ. بالإضافة إلى زيادة التعبيرِ عن الغضبِ المسيطر عليهِ.

وأجرت سنَايدر وكايميسس وكسلَر (Snyder, Kymissis, & Kessler, 1999) دراسة بعنوان "إدارة غضبِ المُراهقين: كفاءة العلاج الجمعي القصير"، بهدفِ فحص فاعلية برنامج علاج جمعي لإدارةِ الغضبِ مؤلف مِنْ 10 إلى 12 جلسة كثفتْ جلساته لأربعِ جلسات نفذت خلال أسبوعين. وتم اختيار خمسين (50) مراهقاً ممن سجلوا مستويات مرتفعة مِن الغضبِ وزعوا بشكل عشوائي إلى مجموعتي المعالجة أَو الضابطةَ. وأشارت نتائج المقارنات بين القياس القَبلي والبعدي للتقريرِ الذاتي على مقاييس الغضب، بالإضافة إلى تقديراتِ السلوكِ مِن البالغين، إلى أن المراهقين الذين مَرّوا بسلسلةِ برنامج إدارةِ الغضبَ، أظهروا مستويات متحسنة على مقاييسِ الغضبِ بدرجة دالة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقامت شارب (Sharp, 2003) بدراسة بعنوان " فاعلية البرنامج التدريبي لإدارةِ الغضبِ المستند إلى العلاجِ العقلانيِ العاطفيِ السلوكِي للمشكلات السلوكية لدى طلابِ المدارس الإعدادية". تكونت العينة من ستّة عشرَ (16) طالباً في الصفين السابع والثامن الإعدادي مِنْ المنتظمين في مدرسة إعدادية ريفيةِ في أمريكَا. وقسمَ المشاركون إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، تضم كل منها ثمانية (8) طلاب. شارك أفراد المجموعة التجريبية في برنامج إرشاد جمعي للتدريبِ علَى إدارةِ الغضبِ استناداً إلى نظريةِ العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي. وتم تطبيق البرنامج الجمعي عليهم لمدة (10) أسابيع. وتبينَ أن المشاركين في المجموعة التجريبية سجلوا في القياس البعدي درجات أفضل بدرجة دالة إحصائياً مقَارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وبمستواهم في الاختبار القبلي على مقياسي مفاهيم النظرية والغضبِ. كما بَقيتْ المكاسب العلاجية دالة في قياسِ المتابعةِ بعد مرورِ ثمانية أسابيعِ.

وأجرت إليس (Ellis, 2008) دراسة بعنوان "فعالية الإرشاد بمجموعات التعليم النفسي على الغضبِ لدى طلابِ الصفِ السادس"، حيث فَحصتْ هذه الدراسةِ الغضب عندَ الأطفالِ والمراهقين وتأثير الإرشاد بمجموعات التعليم النفسي على تخفيضِ الغضبِ لدى عينة (ن=6) من الأطفالِ الأمريكيين في سن الثانية عشرة. وافترضَت الباحثة أنَ ست جلسات أسبوعية من الإرشاد الجمعي بالتعليم النفسي الجمعي لضبط وإدارةِ الغضبِ ستُخفّضُ المكوّنات الإدراكية والعاطفية والسلوكية للغضبِ. وأجريَ الاختباران القَبلَي والبَعدي باستخدامِ قائمة غضبِ المدرسةِ المتعددة الأبعادِ، لتقييم فعالية البرنامج عبر خمسة مقاييس فرعية للغضب هي: خبرة الغضبِ والعدائية والتعبير السلوكي والتعبير التدميري، ومهارات التعامل الإيجابي. وأشارتْ النتائجُ إلى وجود تغيير إيجابي في القياس البعدي على جميع المقاييس الفرعية باستثناء التعامل الإيجابيِ الذي سجل تغييراً طفيفاً.

وقامَ داون وويلنَر وواتس وغريفس (Down, Willner, Watts, & Griffiths, 2011)، بدراسة بعنوان" مجموعات إدارة الغضبِ للمُراهقين: دراسةَ متنوعة الطرقِ لتفضيلاتِ وكفاءة المعالجة"، لمقَارنةٌ كفاءةَ وتفضيلات عينة من المُراهقين (ن=25) لمجموعات العلاج المعرفي السلوكي والتطوير الشخصي لإدارة الغضبِ. وهدفتْ مجموعةُ العلاج المعرفي السلوكي لمُسَاعَدَة المُراهقين على تطوير المهاراتِ لإدارة العدوانِ التفاعليِ. بينما هدفتْ مجموعةُ التطويرِ الشخصي لتَحسين الحافزِ لتَطوير هويَات ذاتية أقل عدوانية واستعمالا للعدوانِ الاستفزازي. وتوزع ثمانية عشرَ (18) مُراهقا بريطانيا بشكل عشوائي إما إلى مجموعة العلاج المعرفي السلوكي لإدارةِ الغضبِ أَو مجموعة إدارةِ الغضبِ والتطويرِ الشخصي، وشكّلَ سبعة مُراهقين إضافيينِ المجموعة الضابطة. أشارت النتائج إلى أنَ مجموعتي المعالجةِ أظهرتا في القياسِ البعدي مستويات دالة من التحسن على مقاييس الغضب ومهارات التعامل معه وتقدير الذات، مقارنة بالمجموعة الضابطةِ.

وأجرَى الخوالدة وجرادات (2014) دراسة بعنوان" أثر برنامج علاج معرفي سلوكي في تخفيض الغضب وتحسين استراتيجيات التعامل معه". وتكونت عينة الدراسة من (36) طالباً من إحدى المدارس في مدينة عمان، بناءً على درجاتهم المرتفعة على مقياس الغضب، وتوزعوا عشوائياً في مجموعتين: التجريبية (ن=18) طالباً والضابطة (ن=18) طالباً. تلقت المجموعة التجريبية برنامج علاج جمعي معرفي سلوكي تكوّنَ من عشر جلسات، أما المجموعة الضابطة فلم تتلقْ أي برنامج علاجي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، أظهرت في القياسِ البعدي انخفاضاً أعلى بدرجة دالة على مقياسِ الغضب، وتحسناً أعلى بدرجة دالة على مقاييس استراتيجيات التعبير المباشر عن الغضب والتمعن والتوكيدية.

وهدفت دراسة جمعة (2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكودراما في التخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية عند طلاب المرحلة الإعدادية في مدينة رفح بغزة. تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا؛ تم تقسيمهم في مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (12) طالبا، ممن حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس المشكلات السلوكية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداءِ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسِ المشكلات السلوكية في الاختبار البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. فيما تبينَ عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية بين الاختبار البعدي والتتبعي بعد شهرين على مقياس المشكلات السلوكية.

وأجرى شخاترة (2016) دراسة هدفت إلى فحص أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج المعرفي السلوكي في تحسين مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات لدى المراهقين الذكور من أبناء أسر اللاجئين السوريين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من الطلاب السوريين في المرحلة الأساسية العليا من الصفين السابع والثامن الأساسي، والمسجلين في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمنطقة التربية والتعليم في محافظة إربد، ممن تم توزيعهم عشوائياً في مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية التي تعرض أفرادها إلى برنامج الإرشاد الجمعي، والمجموعة الضابطة التي لم يخضع أفرادها لأي تدخل إرشادي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في الاختبار البعدي بين متوسطات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختباري حل المشكلات وتوكيد الذات بأبعادهما، ولصالح المجموعة التجريبية. فيما تبينَ عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي حل المشكلات وتوكيد الذات ما بينَ الاختبار البعدي والاختبار التتبعي.

يلاحظ من الدراسات السابقة السابق عرضها أنها فحصت فاعلية برامج وتدخلات متنوعة من الإرشاد الجمعي، صممت لعينات مختلفة من الأطفال والمراهقين، لتحسين مهارات إدارة وضبطِ الغضب والمشكلات السلوكية. ومن جانب آخر ارتكزت هذه الدراسات على منظورات إرشادية وعلاجية متعددة منها العلاج المعرفي السلوكي الذي احتل الصدارة، بالإضافة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية واستخدام فنيات السيكودراما. ويلاحظ أيضاً، من خلال استعراضِ الدراسات السابقة، وحسب اطلاعِ الباحثتين، أنه لم تُوجد دراسة واحدة تطرقت إلى فحص أثر الإرشاد الجمعي في تحسين مستويات الغضب لدى عينة من المراهقات من أطفالِ اللاجئين السوريين في الأردن وخاصة على المستوى المحلي، والتي تعدُ محاولة جديدة أضافتها الدراسة الحالية لارتباط صعوبات التوافق النفسي كالغضب بالصعوباتِ التي يواجهها أفراد الأسر اللاجئة التي تعرضت لخبرات الحرب القاسية حديثا.

## مشكلة الدراسة

أظهرَت الدراسة الاستطلاعيَة الأولية التي أجريت لغايات الدراسة الحالية للكشفِ عن الصعوبات التي تواجهها الفتيات من أبناء أسر اللاجئين السوريين من طلبة المدارس، من المسجلات في صفوف المرحلة الأساسية المتوسطة في المركز السوري في إحدى المدارسِ الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم / لواء الرصيفة في محافظة الزرقاء في الأردن، أنَ هؤلاء الفتيات يظهرن العديد من الصعوبات الانفعالية التي تعترض تكيفهن النفسي والاجتماعي والدراسي، كالغضب وسرعة وحدة الانفعال. وحيثُ إنَ المرحلة الإعدادية أو المراهقة المبكرة التي تمثلها أفراد الدراسة، تعدّ من المراحل النمائية الحرجة، لما يحدث فيها من العديد من التغيرات الجسمية والعقلية والسلوكية والنفسية والاجتماعية، التي تعدّ مقدمة للدخول في مرحلة المراهقة، وما يُصاحبُ هذه المرحلة من ظهور العديد من السلوكيات الخارجة عن المألوف والمشكلات الانفعالية والسلوكية المختلفة، والتي تشكل تهديدا للمستقبل التعليمي والنفسي لهؤلاء الفتيات. هذا فضلا عمّا أبرزته الدراسات الخاصة بأطفال الحروبِ، وتحديدا فئة الأطفال والمراهقين منهم, بأنهم يكونون عرضة للعديد من الاضطرابات النفسية ومنها الغضب، التي تؤثر على مسارهم النمائي، وتطورهم العقلي والاجتماعي والعاطفي، جراء التعرض إلى العديد من مشاهد الأحداث والحروب وخبرات التهجير واللجوء القسري المريرة، والخبرات الصادمة التي واجهت أسر اللاجئين السوريين، فإنَ هذه الحقائق جميعها تؤكد الحاجة إلى تصميم برامج إرشادية لتقديم الخدمات النفسية والاجتماعية اللازمة لهذه الفئة، وللتخفيف من حدة المشكلات السلوكية المرتبطة بتعرض هؤلاء الأطفال لهذه الأحداث وللتغييرات الناتجة عنها.

وتُشيرُ المراجعة الدقيقة للأدب النفسي إلى ندرة الدراسات العربية التي تناولت أثر تطوير واستخدام برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مقومات الصحة النفسية لدى الأطفال اللاجئين. هذا بالرغم مما دعا إليه بعض الباحثين (Persson, Candidate, & Rousseau, 2009)، من أهمية فحصِ كفاءة وتطويرِ وتوظيفِ التدخلات الإرشادية والبرامج العلاجية للأطفال ضحايا الحروب، خاصة في الدول النامية. وبالتالي، فإن الدراسة الحالية قامت إستجابة لتلك الأوضاع بفحص أثر برنامج للإرشاد الجمعي في الخفض والتقليل من صعوبات الغضب و أعراضه، لدى عينة من الأطفالِ اللاجئين السوريين في الأردن. وتطرح الدراسة الحالية بناءً على ما سبق، السؤال البحثي الرئيسي الآتي: هل يوجد أثر لبرنامج الإرشاد الجمعي المطوّر لغاياتِ الدراسة الحالية في التقليل من صعوبات الغضب عندَ عينة من الأطفالِ الإناث في سن (10-13) سنة، من أبناءِ أسر اللاجئين السوريين المقيمين في الأردن؟

## فرضيتا الدراسة

- **الفرضية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، في الاختبار البعدي، على مقياسِ الغضب (الدرجة الكلية والفرعية).
- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسِ الغضب (الدرجة الكلية والفرعية) في الاختبار البعدي وبين متوسطات درجاتهن في الاختبار التتبعي على مقياسِ الغضب.

## أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة من خلال ما نتجَ عن اللجوء السوري السكاني إلى الأردنِ من آثار مأساوية امتدت على جميع الأصعدة

والمستويات الاقتصادية والاجتماعية، ما أقحمَ الأطفال والمراهقين من أبناء الأسر السورية اللاجئة في أزمات وصعوبات لا تتناسب مع إمكانياتهم النفسية والاجتماعية، واستدعى ضرورة تصميم وتجريب كفاءة التدخلات الإرشادية التي تتناول صعوباتِ التوافق النفسي والاجتماعي لدى فئات الأطفال والمراهقين. وانطلاقا مما سبق ذكره يمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية بما يلي:

1. تتعلق الأهمية النظرية للدراسة بما سوف تضيفه من معلومات حولَ فاعلية برامجِ الإرشاد الجمعي، وتوضيح كيفَ يمكن أن توظفِ مثل هذه البرامج في علاج الغضبِ والتخفيف من حدته لدى الأطفال اللاجئين، وهي من الجوانب التي لم يتم توضيحها من خلال البحوث التي أجريت في المجال نفسه. كما تعدّ الدراسة امتدادا للدراساتِ التي سعت لاستكشافِ فعالية برامج الإرشاد الجمعي المستندة إلى النظرية المعرفية السلوكية وتطبيق فنياتها وتزويد الأدب النفسي في مجال الإرشاد النفسي بنتائج استخدام مثل هذه البرامج.
2. وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في التعرّف على أثر برنامج للإرشاد الجمعي في التقليل من صعوبات الغضب لدَى عينة من الأطفالِ الإناث في سن (10-13) سنة، من أبناءِ أسر اللاجئين السوريين المقيمين في الأردن، وتسليط الضوء على أهمية إكسابهن بعض المهارات الإرشادية التي تساعدهن في خفض مستويات الغضب، ما قد يشجع الباحثين على إجراء دراسات مماثلة، ويدفع بالمرشدين العاملين مع هؤلاء الأطفال للاستفادة من تلك النماذج والفنيات الإرشادية التي تثبت كفاءتها من خلالِ نتائج الدراسة الحالية.

### هدف الدراسة

يتحدد هدف الدراسة الحالية في تطويرِ برنامج إرشاد جمعي والتحقق من أثره ومدى فاعليته في تحسين مستويات الصحة النفسية التي تتمثل في أعراضِ الغضب لدى عينة من أطفال اللاجئين السوريين.

### محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعاً لعدة شروط كما يلي: الخصائص الديموغرافية والتحصيلية لأفراد الدراسة من الإناث من أبناء الأسر السورية اللاجئة إلى الأردن القاطنة في مدينة الرصيفة، في محافظة الزرقاء، الأردن. كما تتحدد بنوعية تصميم الدراسة الخاص بمجموعة ضابطة وتجريبية وتوزيع عشوائي بقياسات قبلية وبعدية وتتبعية، وتبعاً للخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة، التي تستند إلى أسلوب التقرير الذاتي، بالإضافة إلى طبيعة وظروف وفترة تطبيق البرنامج الإرشادي الذي امتد خلال الفترة الواقعة من (2016/2/28-2016/3/31) من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2015-2016)

### التعريفات الإجرائية

**برنامج الإرشاد الجمعي (Group Counseling Program):** وهو عبارة عن برنامج الإرشاد الجمعي الموجّه في الدراسة الحالية لأفرادِ المجموعة التجريبية، والمكون من أربعة عشرة (14) جلسة إرشاد جمعي الذي قامت الباحثتان بإعداده استناداً إلى نماذج فنيّات العلاج المعرفي السلوكي، وفنيات نظرية التعلم الاجتماعي، ومنظور التعليم النفسي، وعمليات الإرشاد الجمعي (Yalom, 1995; Yalom & Leszcz, 2005)، الخاصة بإدارة الغضب، والتدريب على المهارات الاجتماعية للتقليل منه.

**أعراض الغضب (Anger Symptoms):** وتتضمن مشاعر ورود أفعال انفعالية وردود فعل نفسية وأخرى جسمية مصاحبة لها لدى التعرض للمواقف المثيرة للغضب، وتظهر في واحد من صورتين أو في كليهما: الغضب الخارجي الممكن ملاحظته، والغضب الذاتي الذي يرتبط بالتغيرات الفسيولوجية والنفسية (حمزة، 2012). ويعرف إجرائياً تبعا للدرجة التي يسجلها المفحوصون على مقياس الغضب المستخدم في الدراسة الحالية.

**أطفال اللاجئين السوريين في الأردن:** ويقصد بهم في الدراسة الحالية مجموعة (ن=32) من الإناث ممن تتراوح أعمارهن من سن (10-13) سنة، من أبناء الأسر السورية اللاجئة إلى الأردن القاطنة في مدينة الرصيفة، الأردن، من المسجلات في المركز السوري في إحدى المدارسِ الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليمِ /لواء الرصيفة في محافظة الزرقاء في الأردن.

## الطريقة

### أفراد الدراسة

تألفَت عينة الدراسة من (32) طالبة سورية من أبناءِ الأسر اللاجئة إلى الأردن، في مرحلة المراهقة المبكرة، تتراوح أعمارهن بين (10-13) سنة، وكنَ جميعاً من إحدى المدارسِ الحكومية الأساسيَة للبناتِ /المركز السوري التابعة لمديرية التربية والتعليم/لواء الرصيفة في محافظة الزرقاء، الأردن. ولقد تبينَ لدى تحليل المعلومات الديموغرافية فيما يتعلقَ بتوزيع أفراد العينة (ن=32)، حسب السن، وظهرَ أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري قد بلغَ بالسنوات كما يلي: (م=12.47؛ ع=1.11)، وبمدى عمري تراوح بين (10-13) عاماً. وتبعا للصفِ الدراسي توزعَ أفراد العينة كما يلي: معظمهن (71.13%) في الصفِ السادس، والبقية (28.88%) في الصفِ الخامس. وبالنسبة للحالة الاجتماعية للوالدين، كانَ معظمهن (ن= 32؛ 100%) لديهن والدان ما زالوا متزوجين وعلى قيدِ الحياة. وبالنسبة لمدة الإقامة في مدينة الرصيفة، محافظة الزرقاء، الأردن، تبينَ أن ثلث العينة من الفتيات (ن= 10؛ 31.25%) تقريباً قد مضى على وجودها في الأردن أربع سنوات؛ ومثلهن (ن= 10؛ 31.25%) مضى على

وجودها ما يُقاربُ ثلاث سنوات؛ في حين بلغَ عدد الفتيات اللواتي مضى على وجودهن في الأردن مدة سنتين (ن=7؛ 21.88%)؛ وأكثر من سنتين (ن=5؛ 15.63%).

وبالنسبة لمستوى الصعوبات والمشكلات السلوكية والاجتماعية داخلِ المدرسة، أبلغَت معظم الطالبات تقريباً (ن=30؛ 93.75%) بأنهن يظهرن صعوبات سلوكية في المدرسة؛ في حين أبلغَت طالبتان (ن=2؛ 6.25 %) بأنهما تظهران صعوبات سلوكية معتدلة. وأبلغَت جميع الطالبات (ن=32؛ 100%) عن رغبتهن في الاشتراك مع زميلات أخريات في برنامج الإرشاد الجمعي داخلِ المدرسة للتقليلِ من مشكلاتهن. كما أشارت درجات أفراد العينة الكلية (ن=32) على مقياس الدراسة إلى معاناتهن من مستوى مرتفع نسبياً من مثيرات الغضب (م=66/57.8؛ ع=3.1)؛ ومن المشاعر المصاحبة للغضبِ (م=36/29.2؛ ع=1.9)؛ والأعراض السيكوسوماتية (30/24.3؛ ع=1.6)؛ والغضب الذاتي (م=27/21.9؛ ع=1.5)، والغضب الخارجي (م= 27/21.1؛ ع=1.8)، ومن حدة الغضبِ (م=33/26.1؛ ع=1.9). وبوجه إجمالي معاناتهن من مستوى مرتفع من الغضب الكلي (م=193.6؛ع=8.9)، حيث تشير الدرجة من (168-219) إلى مستوى مرتفع من الغضب.

## أداة الدراسة

**مقياس الغضب للمراهقين:** لتقديرِ مستويات الغضب لدى المشاركات في الدراسَة الحالية، استخدم مِقياس الغضب للمراهقين من إعدادِ حمزة (2012). وقد صمِّمَ مقياس الغضب لتَمييز نمطَ المُراهقِ في التعبيرِ عن الغضبِ والسيطرة عليه لدى المُراهقين بأعمار 11 إلى 19 سنة. ويحتاج المقياس من (25- 30) دقيقةِ لتعبئته. يتألف مقياس الغضب للمراهقين من (73) فقرة للتقرير الذاتي تقيس المكون المتعدد الأبعاد للغضب. ويتكون من ستة (6) مقاييسِ فرعية وهي: مثيرات الغضب (22 فقرة)، والمشاعر المصاحبة للغضبِ (12 فقرة)، والأعراض السيكوسوماتية (10 فقرات)، والغضب الذاتي (9 فقرات)، والغضب الخارجي (9 فقرات)، وحدة الغضبِ (11 فقرة). وتُعَرَّفُ مثيرات الغضب بأنها العوامل التي تؤدى إلى التسببِ في إغضابِ الشخصِ الآخر. وتتعلق المشاعر المصاحبة للغضب بالعديد من المشاعر التي تصاحب وتنتاب الشخص الغاضب مثل الشعور بالإحباط والضيق. وتمثل الأعراض السيكوسوماتية وجود ترابط بين الجوانب النفسية والجسمية. فعندما يغضب الشخص (جانب نفسي) يصاحب ذلك جوانب جسمية مثل الصعوبة في التنفس. أما الغضب الذاتي فيعكس إسقاط الشخص لغضبه على ذاته، وقد يوجه غضبه نحو الأشياء الخاصة مثل خدش الوجه أو الضغط على الأسنان. ويتعلق الغضب الخارجي بالسلوك الظاهر الملاحظ أثناء غضب الشخص سواء كان ذلك بصورة لفظية مثل الصياح، أو بصورة بدنية مثل العنف الموجه نحو الزملاء الآخرين. وتشير حدة الغضبِ إلى فقدان السيطرة التامة على النفسِ أثناء الغضب، كالشعور بأن الدم يغلي في العروقِ.

## صدق المقياس

استخرج الصدق الظاهري لمقياس الغضب للمراهقين من خلال عرض صورته الأولية على ثمانية من المحكمين المتخصصين من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة من حملة الدكتوراه في الإرشاد والقياسِ النفسي والتربوي،. تألف المقياس بصورته الأولية من (73) فقرة، وطُلب إلى المحكمين إبداء آرائهم في الفقرات من حيث مدى ملاءمتها لمفهوم المقياس ولطبيعة المفحوصين وغايات الدراسة، و/أو إجراء تعديل على بعض الفقرات، وإضافة بعض الفقرات أو رفضها إذا كانت مكرّرة، أو تغيير صياغتها. وقد بلغت نسبة الاتفاق على صلاحية فقرات المقياسِ بين المحكمين (90%). وبالتالي بقيَ مقياس الغضب للمراهقين في صورته النهائية كما هو في صورته الأصلية يتكون من (73) فقرة. كما استخرجت قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد مقياس الغضب وبين الدرجة الكلية للمقياسِ، لحساب مؤشرات الصدق والاتساق الداخلي للمقياس، ويوضح الجدول (1) هذه القيم.

**الجدول (1):** معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الستة لمقياس الغضب والدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)

| الرقم | أبعاد مقياس الغضب | معامل الإرتباط | مستوى الدلالة | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| 1 | مثيرات الغضب | 0,68 | 0.01 | كبير |
| 2 | المشاعر المصاحبة للغضبِ | 0,73 | 0.01 | كبير |
| 3 | الأعراض السيكوسوماتية | 0,56 | 0.01 | كبير |
| 4 | الغضب الذاتي | 0,72 | 0.01 | كبير |
| 5 | الغضب الخارجي | 0,71 | 0.01 | كبير |
| 6 | حدة الغضبِ | 0,76 | 0.01 | كبير جداً |

ويتضح من الجدول أنَ جميع قيم معاملات الارتباط بينَ درجات كل بُعد من أبعاد مقياس الغضب والدرجة الكلية له كانت دالة إحصائيا عند مستوى 0.01. وهذا يدل على تمتع مقياس الغضب بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والتجانس.

## ثبات المقياس

استخرج ثبات مقياس الغضب للمراهقين بطريقتين هما:

أ. الثبات بإعادة الاختبار: طُبق مقياس الغضب للمراهقين بصورته النهائية، على عينة الدراسة الاستطلاعية (Pilot Sample) المكونة من ثلاثين (30) طالبة والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة). كما طُبق المقياس على العينة المذكورة نفسها مرة أخرى، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول. وباستخدام معادلة بيرسون، حُسب معامل الاستقرار (ثبات

الاختبار– إعادة الاختبار(Test- Retest) بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووُجدَ أنَ قيمة معامل الثبات لمقياس الغضب للمراهقين بلغَت (0.945)، وللمقاييسِ الفرعية الستة كما يلي: مثيرات الغضب (0.814)؛ والمشاعر المصاحبة للغضب (0.841)، والأعراض السيكوسوماتية (0.752)، والغضب الذاتي (0.823)، والغضب الخارجي (0.705)، وحدة الغضبِ (0.903). وتعد هذه القيم لثباتِ المقياسِ مقبولة لغاياتِ تحقيقِ أهداف الدراسة.

ب. أما الطريقة الثانية التي استخدمت لتقديرِ الثبات لمقياسِ الغضب للمراهقين فكانت عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل (كرونباخ ألفا) للمقياسِ الكلي (0.793)، وللمقاييسِ الفرعية الستة كما يلي: مثيرات الغضب (0.756)؛ والمشاعر المصاحبة للغضب (0.791)، والأعراض السيكوسوماتية (0.758)، والغضب الذاتي (0.801)، والغضب الخارجي (0.760)؛ وحدة الغضبِ (0.747). وبذلك تكون أداة الدراسة ثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

### تصحيح المقياس

تكون مقياس الغضب للمراهقين في صورته النهائية من (73) فقرة تقيّم بأسلوب التقرير الذاتي وتُصحح جميعها باتجاه الغضب المرتفع، وتوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (نعم؛ أحياناً؛ لا). ويقوم المفحوص بوضع إشارة (√) أمام الفقرة التي تناسب إجابته وتعطى الدرجات التالية: نعم=3؛ أحيانا=2؛ ولا =1. ويوضح الجدول (2) الأبعاد الفرعية الستة الممثلة في مقياس الغضب وعدد الفقرات لكل بُعد والحد الأدنى والحد الأعلى لدرجة كل بعد من أبعاد مقياس الغضب. وتتراوحُ الدرجة الكلية على المقياسِ بين (73-219) درجة. كما تتراوحُ الدرجات على المقياسِ الفرعي الأول: مثيرات الغضب بين (22-66) درجة؛ والثاني: المشاعر المصاحبة للغضبِ بين(12-36) درجة؛ والثالث: الأعراض السيكوسوماتية بين (10-30) درجة؛ والرابع: الغضب الذاتي بين (9-27) درجة؛ والخامس: الغضب الخارجي بين (9-27) درجة؛ والسادس: حدة الغضبِ بين (11-33) درجة.

وقد استخدمت لغايات الدراسة الحالية كلٌ من الدرجة الكلية (73 فقرة) لهذا المقياس ودرجات المقاييس الفرعية الستة (الجدول 2): البُعد 1: مثيرات الغضب (22 فقرة)؛ البُعد 2: المشاعر المصاحبة للغضبِ (12 فقرة)؛ البُعد 3: الأعراض السيكوسوماتية (10 فقرات)؛ البُعد 4: الغضب الذاتي (9 فقرات)؛ البُعد 5: الغضب الخارجي (9 فقرات)؛ والبُعد 6: حدة الغضبِ (11 فقرة). وحسب توجهاتِ مؤلف المقياس وموافقة المحكمين تُشيرُ الدرجات الكلية على الفقراتِ الثلاثة والسبعين (73) للمقياسِ من (73-119.9) درجة، إلى مستوى منخفض من الغضب، ومن (120-167.9) درجة إلى مستوى متوسط من الغضب، ومن (168-219) درجة إلى مستوى مرتفع من الغضب.

**الجدول (2):** الأبعاد الممثلة في مقياس الغضب وعدد الفقرات لكل بعد والحد الأدنى والحد الأعلى لدرجة كل بُعد من أبعاد المقياس

| الأبعاد الممثلة في مقياس الغضب | عدد الفقرات لكل بعد | الحد الأدنى للدرجة | الحد الأعلى للدرجة |
|---|---|---|---|
| 1- مثيرات الغضب | 22 | 22 | 66 |
| 2- المشاعر المصاحبة للغضبِ | 12 | 12 | 36 |
| 3- الأعراض السيكوسوماتية | 10 | 10 | 30 |
| 4- الغضب الذاتي | 9 | 9 | 27 |
| 5- الغضب الخارجي | 9 | 9 | 27 |
| 6- حدة الغضبِ | 11 | 11 | 33 |
| الدرجة الكلية للغضب | 73 | 73 | 219 |

### برنامج الإرشاد الجمعي

وُضعَ برنامج الإرشاد الجمعي الذي أعدته الباحثتان، تبعاً لمنظور العلاج المعرفي السلوكي (Sharf, 2011)، ومنظور التعليم النفسي (Yalom, 1995)، ونظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1977). كما استندَ تصميمُه إلى بعضِ البرامجِ المماثلة التي استهدفت الغضب، ومنها: برنامج التدريب على مهارات المواجهة والاسترخاءِ (Cognitive-Relaxation Coping Skills: CRCS; Fernandez, & Beck, 2001)، للمُراهقين، والمكيّفَ من تدخّل الاسترخاءِ المعرفي من إعداد ديفنبيشر وآخرين (Deffenbacher & Stark, 1992; Deffenbacher et al., 1996)، وبرنامج العلاقات الاجتماعية (Social Relations Program; Lochman, Coie, Underwood, & Terry, 1993)، لتدريب الأطفال على مهارة حل المشكلات والتحكّم في الغضب. وقد استفيدَ في هذه البرامج أيضاً من تكييّف العالِم نوفاكو (Novaco, 1978)، لمنظور ميشنبوم في التدريب على التحصين ضد التوتر (Meichenbaum's Stress Inoculation Training: SIT)، المصمم أوليا لمعالجةِ القلق (Meichenbaum, 1975)، ولاستخدامِه مع مشكلاتِ الغضبِ، باستعمال مهارات المواجهة والتدريب على التحصين ضد الغضب، بحيث تنظّم التدخلات نموذجياً إلى ثلاث مراحل: الاستعداد والتهيئة الإدراكية؛ واكتساب المهارة، والتدريب على التطبيقِ. وأثناء هذا التدخل المستند للأداء يتعرض المسترشد إلى إعادة الصياغة والتشكيل المعرفي، التدريب على الاسترخاءِ، التخيل، النمذجة ولعب الأدوار، لتَحسين القدرةِ على التعاملِ مع حالاتِ المشكلةِ. وقد تألف برنامج الإرشاد الجمعي من أربعة عشر (14) جلسة تضمنت المواضيع الآتية:

**الجلسة الأولى (التعارف والتعريف بالبرنامج الإرشادي):** تبادل التعارف ووضع أسس إنشاء علاقة ودية، والاتفاق على قواعد المجموعة، والتعرف على التوقعات من البرنامج الإرشادي. وكُرّسَ

جزء من الجلسةِ الأولى لتَطوير قائمة بالحالاتِ المثيرةِ للغضبَ (Anger-provoking situations)، وكيفيةِ رَدَّ المشاركين بغضب عليها.

**الجلسة الثانية (التعليم النفسي: إدارة الغضب وضبط النفس[1]):** تعلم تطبيع الغضب الصحي, والحث على تقديم تعليقات عن المشكلة (التجربة الشخصية عن ممارسات الغضب وكيفَ ارتبطت بالعدائية وعدم التوافق الاجتماعي) والتعرف على علامات الغضب الجسدية والمعرفية، وتقديم وممارسةْ تَسْمِيةِ حالاتِ مشاعر الغضب، ونموذج قياس درجة الغضب وممارسة مهارة التنفس العميق.

**الجلسة الثالثة (مهارات التدريبِ على الاسترخاءِ التدريجي):** نمذجة وتعليم وممارسة خطوات العنايةَ بالذات والاسترخاءِ، تطوير ثلاث مهارات معينة للمواجهة بالاسترخاء (الاسترخاء المُدار من نموذج, الاسترخاء بالتنفس العميقِ الملقن, الاسترخاء بدونِ شد العضلاتِ).

**الجلسة الرابعة: (إدارة الغضب وضبط النفس[2]):** فهم خبرة الغضب وتمييز سماتَ الغضب وأبعاده، ومهارات التعامل مع المشاعرِ المزعجةِ والمؤدية للغضب، وتحديد مهاراتَ المواجهة الحاليةِ وتمييزها وتقييمها، والتعليم النفسي حول الحديث الذاتي، والتعامُل مع الحديث الذاتيَ المزعج، وتقدّيمْ وممارسة استعمالَ مهاراتِ المواجهة المعرفيةِ.

**الجلسة الخامسة (تأثيرات العمليات والتحيزات الإدراكية على الغضبِ):** توضيح تأثير العمليات والتحيزات الإدراكية على الغضب, وتقديم حالة استفزازية والعمل على خفض الغضب بتغيير العمليات والتحيزات الإدراكية, والتعرف على الأفكار المسببة للغضب.

**الجلسة السادسة (التوكيدية والعدوانية والسلبية):** توضيح مفهوم تأكيد الذات والعدوانية والسلبية، وتسلسل وممارسة الاستجابة التوكيدية.

**الجلسة السابعة والثامنة والتاسعة (حَلَّ المشكلةِ الاجتماعيةِ، بالتَركيز على تَمييز حالاتِ المشكلةِ, حَلَّ المشكلةِ الاجتماعيةِ):** تضمنت تعليم كيفية تحديد المشكلة وتمييزها, وتعريف مهارات حل المشكلة وفوائدها وخطواتها، وتقديمها عمليا لتأمين السلامة الشخصية.

**الجلسة العاشرة (مهاراتِ اللعب الإيجابي والإبقاء على العلاقاتِ):** التعريف بقيمة الصداقة وأهميتها، وتعليم سلوكيات تعزيز الصداقة والحفاظ على الأصدقاء, واستخدام مهارات الاتصال الفعال من الأعضاء.

**الجلسة الحادية عشر (إستعمالِ الإتصالِ غير اللفظي):** تطوير القدرة على إثبات فعالية ووصف لغة الجسد الإيجابية والسلبية, وكيفَ أن هذه المهارة مرتبطة بتعزيز العلاقات والحفاظ عليها.

**الجلسة الثانية عشرة (المفاوضاتِ والتعاون وقبول الرفض):** إكساب القدرة على التعامل مع مشاعر الرفض, وتعليم دور التعاون والمفاوضات كبدائل للعدوان.

**الجلسة الثالثة عشر (مهارة الانضِمام إلى مجموعاتِ):** التدريب على كيفية الانضمام إلى مجموعة, وكيفية طلب المشاركة في مجموعة.

**الجلسة الرابعة عشرة (الدمج والتكامل /الإنهاء):** تضمنت مراجعة الاستراتيجيات التي تم تعلمها خلال الجلسات السابقة، والتعرف على المشاعر فيما يتعلق بخبرة المجموعة ومدى إنجاز التوقعات من البرنامج.

وقد تمَّ التحقّقَ من الصِّدق المنطقي للبرنامج الإرشادي المصمم لغايات الدراسة الحالية من خلال عرضه على ستة من المحكمّين المتخصصين، من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة من حملة الدكتوراه في الإرشاد والقياسِ النفسي والتربوي، لتحديد مدى مُناسبته للأهداف التي أُعدَّ منَ أجلها. وقد رأت لجنة المحكمين أنَ البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة, وعلى ضوئه تم تطبيق البرنامج بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

## إجراءات الدراسة

تمَ الحصول على الموافقات الرسمية والفنية اللازمة، وبشكل أساسي الحصول على موافقة مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء/الأردن. وتم الوصول لأفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم ست وثمانينَ (86) طالبة من خلال الدراسة الاستطلاعيَة التي أجريت في اثنتين من المدارس الحكومية الخاصة بأبناءِ الأسر السورية التابعتين لمديرية التربية والتعليم/لواء الرصيفة في محافظة الزرقاء. وهنَ اللواتي تَم ترشيحهنَ من الجهاز الإداري والتعليمي بوصفهن يظهرن أعراض الغضب. ومنهنَ تمَ اختيار (32) طالبة ممن أبلغن مستويات مرتفعة على مقياس الغضب، وذلك بعد الحصول على الموافقة الوالدية والمعرّفة الخطية على مشاركة الطالبات في إجراءات الدراسة, حيث كان اختيار العينة بأسلوب العينة الغرضية (Purposive), وقد وُضعتْ الشروط الآتية لمشاركةِ الأطفالِ في الدراسة: (1) أن يكونَ من الأطفال الإناثِ أبناءِ الأسر السورية اللاجئة المنتظمين في الدراسة بالمدارسِ الحكومية بأعمار تتراوح بينَ (10-13) سنة؛ (2) إتقانُ القراءة والكتابة باللغة العربية؛ (3) الخلو من صعوبات التعلم أو الحاجات الخاصة؛ (4) الإبلاغ عن صعوبات جدية تتعلق بالغضبِ، كما تشير التقارير الذاتية وعلى مقياسِ الغضب وتقارير المعلمات؛ (5) الرغبة الجدية في تحسين

مستويات التكيف النفسي والمشاركة في برنامج الإرشاد الجمعي، مع الموافقة الوالدية.

وتم تقسيم أفراد العينة عشوائياً بطريقة القرعة إلى مجموعتين متساويتين: التجريبية (ن=16) (شاركت في البرنامج الإرشادي)، والمجموعة الضابطة (ن=16) ( لم تشارك في أي تدخل إرشادي). وقد تمَ تنفيذ جلسات البرنامج على مدى خمسة (5) أسابيع، بمعدلِ ثلاث جلسات أسبوعياً، وتراوَح زمن الجلسة بين (45) دقيقة إلى ساعة. وقد تولى تنفيذ البرنامج وقيادة المجموعة العلاجية الباحثة الثانية بعدَ أن تمَ تدريبها من الباحثة الرئيسية بشكل عملي على تنفيذِ جلسات البرنامج وتزويدها بالمواد الخاصة به، ومتابعة تنفيذ أنشطة جلسات الإرشاد الجمعي وفق إعداد وترتيب مسبق معها. وقد عقدت الجلسات الإرشادية في إحدى قاعات المدرسة المعنية، في الفصل الدراسي الأولِ خلال الفترة الواقعة بين (2016/2/28- 2016/3/31). ومن ثم تم تطبيق مقاييس الدراسة تطبيقاً بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وإعادة تطبيقِ المقاييس مرة ثالثة على المجموعة التجريبية فقط بعدَ مرورِ شهرٍ واحد على القياسِ البعدي للحصول على درجات القياس التتبعي.

**منهج الدراسة**

تستند الدراسة الحالية إلى المنهجِ شبه التجريبي الذي يفحص أثر المتغير المستقل وهو: التعرّض لبرنامج الإرشاد الجمعي، على المتغير التابع وهو: درجات المشاركات على مقياس الغضب بأبعاده الكلية والفرعية. ولتنفيذِ ذلك اتبعَ التصميم التالي:

المجموعة التجريبية: تعيين عشوائي- قياس قبلي- برنامج تدخلّي- قياس بعدي- قياس تتبعي بعدَ شهر واحد.

المجموعة الضابطة: تعيين عشوائي - قياس قبلي- لا معالجة - قياس بعدي.

**المعالجة الإحصائية**

للتحقق من صحة فرضيتي الدراسة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، باستخدام التحليل الوصفي، واستخدام اختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات القبلية. كما استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي المُصاحب (ANCOVA) للمقارنة بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي والقبلي. بالإضافة إلى حسابِ قيمة مربع إيتا ($\eta^2$) لحساب حجم الأثر (Effect Size)، الذي سجله البرنامج الإرشادي المستخدم على المتغيرات التابعة، وإجراء تحليل التباين المصاحبِ المتعدد (MANCOVA) لمقياس الغضب (الدرجة الكلية والفرعية). هذا إضافة إلى استخدام اختبار (ت) للعينة المترابطة للمقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الغضب (الدرجة الكلية والفرعية).

**النتائج**

سيتم عرض النتائج التي تمَ الوصول إليها وفقاً لتتابع فرضيتي الدراسة الحالية.

**أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة،** "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**$\alpha = 0.05$**) ، بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة، على مقياسِ الغضب (الدرجة الفرعية والكلية) في الاختبار البعدي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للأداء على كل بعد من الأبعاد الفرعية الستة (مثيرات الغضب، والمشاعر المصاحبة للغضب، والأعراض السيكوسوماتية، والغضب الذاتي، والغضب الخارجي وحدة الغضب) والدرجة الكلية لمقياس الغضب وفي كل من القياس القبلي والبعدي، بالإضافة إلى المتوسطات الحسابية المعدلّة والأخطاء المعيارية المعدلّة لتلك المقاييسِ في القياسِ البعدي. وتتضح هذه النتيجة في الجدول (3).

**الجدول (3):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمعدلّة والأخطاء المعيارية المعدلّة لأبعادِ مقياس الغضبِ الستة والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي وفقاً لنوع المجموعة

| المقياس | المجموعة | العدد | القياس القبلي | | القياس البعدي | | القياس البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري المعدل |
| مثيرات الغضب | تجريبية | 16 | 58.54 | 2.99 | 28.52 | 1.86 | 28.36 | 0.583 |
| | ضابطة | 16 | 57.16 | 3.16 | 59.35 | 2.33 | 59.51 | 0.583 |
| المشاعر المصاحبة للغضب | تجريبية | 16 | 29.13 | 2.17 | 14.60 | 1.21 | 14.54 | 0.312 |
| | ضابطة | 16 | 29.26 | 1.68 | 31.07 | 1.26 | 31.13 | 0.312 |

| المقياس | المجموعة | العدد | القياس القبلي | | القياس البعدي | | القياس البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي المعدّل | الخطأ المعياري المعدّل |
| الأعراض السيكوسوماتية | تجريبية | 16 | 24.27 | 1.51 | 11.66 | 1.54 | 11.72 | 0.446 |
| | ضابطة | 16 | 24.33 | 1.66 | 24.91 | 2.01 | 24.84 | 0.446 |
| الغضب الذاتي | تجريبية | 16 | 21.60 | 1.63 | 10.05 | 1.15 | 10.07 | 0.276 |
| | ضابطة | 16 | 22.22 | 1.46 | 22.35 | 0.93 | 22.32 | 0.276 |
| الغضب الخارجي | تجريبية | 16 | 21.09 | 1.75 | 10.42 | 1.14 | 10.41 | 0.338 |
| | ضابطة | 16 | 21.17 | 1.88 | 22.54 | 1.36 | 22.55 | 0.338 |
| حدة الغضب | تجريبية | 16 | 26.20 | 2.33 | 13.10 | 1.13 | 13.14 | 0.288 |
| | ضابطة | 16 | 26.08 | 1.63 | 28.71 | 1.02 | 28.67 | 0.288 |
| الغضب | تجريبية | 16 | 193.82 | 9.9 | 94.62 | 3.79 | 94.45 | 1.230 |
| | ضابطة | 16 | 193.32 | 8.2 | 202.26 | 4.85 | 202.43 | 1.230 |

يتبين من الجدول (3) وجود فرقٍ ظاهري بين متوسطي الأداءِ المعدّلِ للمجموعة التجريبية (م=28.4؛ 14.5؛ 11.7؛ 10.1؛ 10.4؛ 13.1؛ 94.4) درجة على التوالي، بينما بلغَ المتوسط الحسابي المعدّل للمجموعة الضابطة (م=59.5؛ 31.1؛ 24.8؛ 22.3؛ 22.5؛ 28.7؛202.4) درجة على التوالي.

ولمعرفة ما إذا كانَ هذا الفرق دال إحصائيا، استخدم تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) باستخدام ولكس لامبدا (Wilks' Lambda) للأداءِ على الفقرات الممثلة لمقياس الغضب في القياسِ البعدي وفقاً لمتغير المجموعة. ويوضح الجدول (4) نتائج هذا التحليل الإحصائي.

**الجدول (4):** نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) للدرجات على مقياس الغضب تبعاً لمتغير المجموعة

| الأثر | ولكس لامبدا | قيمة ف | درجات الحرية | الافتراضية | مستوى الدلالة | مربع ايتا ($\eta^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة | 0.005 | 473.413 | 7 | 17 | 0.000 | 0.995 |

يتبين من الجدول (4) أن قيمة "ولكس لامبدا" للدرجة الكلية لمقياس الغضب بلغت (0.005). وتعدّ هذه القيمة منخفضة، ما يشيرُ إلى إمكانية وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأبعادِ مقياسِ الغضب، حيث تشير قيمة "ف" المحسوبة والبالغة (473.413) إلى وجود هذه الفروق، لأنّ قيمة مستوى الدلالة كانت أقل من (0.05) بدرجات حرية (7 و17). وتشير قيمة مربع إيتا ($\eta^2$) في الجدول (4) إلى حجم أثر البرنامج الإرشادي حيث بلغت هذه القيمة (99.5٪)، وهي نسبة عالية تشير للأثر الفعّال للبرنامج على متغير الغضب.

ولتحديدِ مواقع الفروق الدالّة إحصائياً، تمّ إجراء تحليل التباين الأحادي المشترك للأبعادِ الفرعية الستة لمقياسِ الغضب كما يتضح في الجدول (5).

**الجدول (5):** نتائج تحليل التباين الأحادي المشترك (One Way ANCOVA) للأبعاد الفرعية لمقياسِ الغضب في القياس البعدي تبعاً لمتغير المجموعة

| مصدر التباين | أبعاد الغضب | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة | مربع ايتا ($\eta^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي | (1) | 5.821 | 1 | 5.821 | 1.163 | 0.292 | 0.048 |
| | (2) | 1.843 | 1 | 1.843 | 1.283 | 0.269 | 0.053 |
| | (3) | 5.994 | 1 | 5.994 | 2.043 | 0.166 | 0.082 |
| | (4) | 4.087 | 1 | 4.087 | 3.641 | 0.069 | 0.137 |
| | (5) | 5.997 | 1 | 5.997 | 3.572 | 0.071 | 0.134 |
| | (6) | 0.368 | 1 | 0.368 | 0.301 | 0.589 | 0.013 |
| المجموعة | (1) | 6613.62 | 1 | 6613.62 | *1321.00 | 0.000 | 0.983 |
| | (2) | 1874.84 | 1 | 1874.84 | *1304.94 | 0.000 | 0.983 |
| | (3) | 1173.31 | 1 | 1173.31 | *399.96 | 0.000 | 0.946 |
| | (4) | 1022.24 | 1 | 1022.24 | *910.65 | 0.000 | 0.975 |
| | (5) | 1005.34 | 1 | 1005.34 | *598.85 | 0.000 | 0.963 |
| | (6) | 1643.50 | 1 | 1643.50 | *1344.73 | 0.000 | 0.983 |

| مصدر التباين | أبعاد الغضب | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة | مربع ايتا ($\eta^2$) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الخطأ | (1) | 115.150 | 23 | 5.007 | | | |
| | (2) | 33.045 | 23 | 1.437 | | | |
| | (3) | 67.471 | 23 | 2.934 | | | |
| | (4) | 25.819 | 23 | 1.123 | | | |
| | (5) | 38.612 | 23 | 1.679 | | | |
| | (6) | 28.110 | 23 | 1.222 | | | |
| المصحح | (1) | 7739.270 | 31 | | | | |
| | (2) | 2216.804 | 31 | | | | |
| | (3) | 1498.449 | 31 | | | | |
| | (4) | 1242.688 | 31 | | | | |
| | (5) | 1222.768 | 31 | | | | |
| | (6) | 1984.658 | 31 | | | | |

أبعاد الغضب: (1) مثيرات الغضب؛ (2) المشاعر المصاحبة للغضب؛ (3) الأعراض السيكوسوماتية؛ (4) الغضب الذاتي؛ (5) الغضب الخارجي؛ و(6) حدة الغضب.

يشير الجدول (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للأداء بينَ المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس البعدي للأبعاد الفرعية الستة لمقياس الغضب: (مثيرات الغضب والمشاعر المصاحبة للغضب والأعراض السيكوسوماتية والغضب الذاتي والغضب الخارجي وحدة الغضب)، وذلك عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى متغير المجموعة، إذ بلغت قيمة (ف) لهذه المقاييس (1321؛ 1304.9؛ 399.9؛ 910.6؛ 598.8؛ 1344.7) درجة على التوالي، وهي ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$). ما يشيرُ إلى وجود أثر للبرنامج الإرشادي في الأداء على الأبعاد الفرعية الستة لمقياس الغضب والدرجة الكلية. وتشير هذه النتيجة إلى قبول فرضية الدراسة.

ولتحديد نسبة مساهمة البرنامج الإرشادي في الأداء على الأبعاد الفرعية الستة لمقياسِ الغضب، تم استخراج قيمة مربع ايتا ($\eta^2$) لقياس حجم الأثر (Effect Size)، حيث يبين **الجدول (5)** أيضاً أن قيمة مربع ايتا ($\eta^2$) للأبعاد الفرعية الستة لمقياسِ الغضب جاءت كما يلي: مثيرات الغضب (98.3%)؛ والمشاعر المصاحبة للغضب (98.3%)؛ والأعراض السيكوسوماتية (94.6%)؛ والغضب الذاتي (97.5%)؛ والغضب الخارجي (96.3%)؛ و حدة الغضب (98.3%). كما يلاحظ أن أحسن نسبة تحسن في الأبعاد الفرعية الستة للغضب حدثت بشكلٍ متساوٍ (98.3%) لكلٍ من مثيرات الغضب، المشاعر المصاحبة للغضب، وحدة الغضب، تلاها الغضب الذاتي (97.5%)، وأخيراً، الغضب الخارجي (96.3%). ما يشير إلى وجود أثر ذي دلالة للبرنامج الإرشادي.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة، "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسِ الغضب (الدرجة الفرعية والكلية) في الاختبار البعدي، وبين متوسطات درجاتهن في الاختبار التتبعي على مقياس الغضب".**

للتحقق من صحة هذه الفرضية، حُسبتِ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية وعددهم (16) طالبة، للأداء على كل من الأبعاد الفرعية الستة (مثيرات الغضب، والمشاعر المصاحبة للغضب، والأعراض السيكوسوماتية، والغضب الذاتي، والغضب الخارجي وحدة الغضب) والدرجة الكلية لمقياس الغضب وفي كل من القياس البعدي والتتبعي، كما استخدم اختبار "ت" للعينة المترابطة، ويوضح **الجدول (6)** هذه النتيجة.

**الجدول (6):** المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياسين البعدي والتتبعي لمقياسِ الغضب (الدرجة الفرعية والكلية) لأفراد المجموعة التجريبية

| المقياس | الأبعاد | القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **مثيرات الغضب** | الدرجة الفرعية | بعدي | 28.52 | 1.86 | -0.743 | 0.469 |
| | | تتبعي | 28.77 | 1.183 | | |
| **المشاعر المصاحبة للغضب** | الدرجة الفرعية | بعدي | 14.60 | 1.21 | 0.978 | 0.344 |
| | | تتبعي | 14.22 | 1.27 | | |
| **الأعراض السيكوسوماتية** | الدرجة الفرعية | بعدي | 11.66 | 1.54 | -1.843 | 0.085 |
| | | تتبعي | 12.29 | 1.23 | | |
| **الغضب الذاتي** | الدرجة الفرعية | بعدي | 10.05 | 1.15 | -0.034 | 0.974 |
| | | تتبعي | 10.06 | 0.81 | | |
| **الغضب الخارجي** | الدرجة الفرعية | بعدي | 10.42 | 1.14 | -0.708 | 0.490 |
| | | تتبعي | 10.67 | 1.35 | | |
| **حدة الغضب** | الدرجة الفرعية | بعدي | 13.10 | 1.13 | 0.571 | 0.577 |
| | | تتبعي | 12.97 | 0.93 | | |
| **الغضب** | الدرجة الكلية | بعدي | 94.62 | 3.79 | -0.604 | 0.555 |
| | | تتبعي | 95.19 | 1.22 | | |

تشير بيانات الجدول (6) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا ($\alpha = 0.05$) بين درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية المشاركين في البرنامج الإرشادي بينَ القياسين البعدي والتتبعي على مقياسِ الغضب (الدرجة الكلية والفرعية). كما تبيّن النتائجُ أنَ التحسنِ استمرَ على مقياسين (المشاعر المصاحبة للغضب وحدة الغضب) من المقاييس الفرعية الستة للغضب، في القياسِ التتبعي. فقد انخفضت الدرجات في القياسِ التتبعي على هذين المقياسين، مقارنة بالدرجات في القياسِ البعدي. ما يشير إلى احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بالمكاسبِ العلاجية التي أنجزنها في القياسِ البعدي واستمرارها في التحسنِ إيجابياً في القياسِ التتبعي على هذين المقياسين. غير أنَ هذا التحسن لم يكن دالاً إحصائياً. بينما نجد أنَ التحسنِ تراجعَ بدرجة طفيفة نسبياً على بقية المقاييس الأربعة (مثيرات الغضب والأعراض السيكوسوماتية والغضب الذاتي والغضب الخارجي) من أصلِ المقاييس الفرعية الستة والدرجة الكلية لمقياسِ الغضب في القياسِ التتبعي. فقد ارتفعت الدرجات في القياسِ التتبعي على هذه المقاييسِ الخمسة مقارنة بالدرجات في القياسِ البعدي. غير أنَ هذا التراجع لم يكن دالاً إحصائياً. ويبين الجدول (6) أن قيمة "ت" المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد الفرعية الستة (مثيرات الغضب,والمشاعر المصاحبة للغضب والأعراض السيكوسوماتية والغضب الذاتي والغضب الخارجي وحدة الغضب) والدرجة الكلية على مقياس الغضب كانت غير دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$)، وعليه تمّ قبول فرضية الدراسة.

## مناقشة النتائج

سعت الدراسة الحالية إلى فحص أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى منهج الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي ومنظور التعليم النفسي، في خفضِ أعراضِ الغضب لدى عينة من الإناثِ من أطفالِ اللاجئين السوريين المقيمين في مدينة الرصيفة، محافظة الزرقاء، الأردن، من خلالِ التحقق من صحة اثنتين من الفرضيات. وتوصلتُ الدراسةُ فيما يتعلق بفرضية الدراسة الأولى، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة جاءت لصالحِ المجموعة التجريبية. فقد سجلت هؤلاءِ الفتياتِ مستويات أدنى بدرجة دالّة من أفراد المجموعة الضابطة وذلك على المقاييس الفرعية الستة: مثيرات الغضب والمشاعر المصاحبة للغضب والأعراض السيكوسوماتية والغضب الذاتي والغضب الخارجي وحدة الغضبِ، والدرجة الكلية لمقياسِ الغضبِ. وتتفقُ هذه النتائج وبوجه عام، مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي والتعليم النفسي في الحدّ من المشكلات السلوكية لدى عينات من الأطفالِ، ومنها بعض الدراسات العربية (جمعة، 2015؛ الخوالدة وجرادات، 2014؛ شخاترة، 2016)، وبعض الدراسات الغربية (Deffenbacher et al.,1996; Down et al., 2011; Ellis, 2008; Lochman, 1992; Sharp, 2003; Snyder et al., 1999).

ويمكن تفسير هذه النتيجة الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتأثير البرنامج الإرشادي الجمعي بالعلاج بالمعرفي السلوكي والتعليمِ النفسي في تحسين وخفضِ مستويات الغضبِ، في ضوءِ عواملِ عدة يتعلق بعضها بتسهيل قائدة المجموعة لعملياتِ

المجموعة أو ما يحْدثُ في داخلِ المجموعةِ، خصوصاً من ناحية تطورِ أنماطِ من العِلاقاتِ السوية لدى المشاركات في المجموعةِ وما بينهنَ (Yalom & Leszcz, 2005)، وتوظيف الشروط الميسرة (Rogers, 1963)، ومنها التقبل غير المشروط والتعاطف والأصالة والاحترام المتبادل وبناء عامل الثقة مع المسترشدات في بيئة آمنة. في حين قد يتعلق البعض الآخر بتأثير خبرة المجموعة الإرشادية التي كانت غنية بالأنشطة المقصودة والموجهّة لهدف الجلسة، التي اتضحت في كثير من الأنشطة التي قامَت المشاركات في البرنامج بها، كأنشطة اللعبِ الهادفة والتعبيرِ بالرسمِ والكلمات.

كما تبينُ هذه النتيجة التأثيرَ الواضح للتفاعلات التبادلية وخبرة المجموعة التي تقدمت بشكلٍ تدريجي عبر مراحل في تطورها، وانعكسَ ذلك خلال تأدية المشاركات لبعض الأنشطة التدريبية التي شملها البرنامج، وكانَ أهمُها التحدّث بصورة متحفظة، وأحياناً بانفتاح عن الخبرات الحياتية المتعلقة بالمشكلة (التجربة الشخصية عن الغضب والعدوان، وتأثيرات ذلك على العلاقات داخل الأسرة، وفي المدرسة مع المعلمات والزميلات)، خاصة أن العملية تمت بصورة منظمّة جداً من خلال قيام المشاركاتِ بالكشفِ عن معاناتهن من نتائجِ غضبهن خلالِ الجلسات بالاستعانة بفنياتِ الكشفِ عن الذات والتعبيرِ الحرِ والرسم، وعن التغييرات التي حدثت لهن بتجميعِ الخبرة التي توفرت لديهن عن الأوقات عندما كانَ سلوكهن يخلو أحياناً من الاستجابات الغاضبة، كما في الحاضر عندما أصبحت الشكاوى ترد من كل جانبٍ عنهن، ما ساعدَ على التأمل وإعادة النظر في معنى التجارب والخبرات التي كانت لديهن سابقاً داخلِ المدرسة. هذا بالإضافة إلى تسهيلِ التعبير عن المشاعر والتنفيس الانفعالي للمشاعر المؤلمة المرتبطة بتلك الخبرات أمام المجموعة الإرشادية.

ولقد ساعدت هذه الفنية معظم المشاركات على مواجهة مشكلاتهن ما بينَ الشخصية وانفعالاتهن المضطربة من خلال سردهن لخبراتهن؛ فقد شعرَت الطالبة عندهَا أنها ليسَت الوحيدة التي تعاني من تلك الخبرات المؤذية والمرفوضة، وذلك من خلالِ وجودها في مجموعة تشترك في نفسِ المشكلة، أو ربما كانَت لديها خبرات أكثر حدة. وبالتالي يُمكنُ القول أنَ خبرة المشاركة في مجموعة من هذا النوع قد أسهمت في التخفيفِ من مشاعرِ الرفضِ والمثيرة للغضب لديهن، وقادَت إلى تحسينِ وتعديل نظرتهن للمواقف المثيرة للغضب، وأدت إلى خفضِ مشاعر الغضب والسلوكات المرتبطة به وزادَتْ من دافعيتهن لتحسين مهاراتهن الإجتماعية، التي كانت جزءاً أساسياً في عناصر البرنامج الإرشادي. ويأتي هذا منسجماً مع القولِ بأنَ العواطف والتقييمات الإدراكية للموترات والمواقف المثيرة لمشاعر الغضبِ توجّهُ قدرات الفردِ على المواجهة والتعامل، وأن مُسَاعَدَة الطالبات لكَسْب ضبط النفسِ من خلال استعمالِ استراتيجياتِ المواجهة المتمركزة على المشكلةِ يحَسّنْ من تعاملهن مع الموقف الموترِ، ومن إجادتهن وبراعتهن في ذلكَ (Lazarus & Folkman, 1984).

كما أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً للأداء بين متوسط القياس البعدي ومتوسط القياس التتبعي بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي، لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج الإرشادي، على مقاييس الغضب (الكلية والفرعية). فقد تحسنت تقديراتُ الطالبات الذاتية من أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي، وتراجعت إيجابياً على فقرات إثنين فقط (المشاعر المصاحبة للغضب وحدة الغضب) من المقاييس الفرعية الستة للغضب. ولكن لم يكن هذا التحسن دالاً إحصائياً. بينما ارتفعت درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على بقية المقاييس الفرعية الأربعة للغضب (مثيرات الغضب والأعراض السيكوسوماتية والغضب الذاتي والغضب الخارجي)، وبالتالي، الدرجة الكلية للغضب. كما كانَ هذا الارتفاع غير دال إحصائياً.

وتشير هذه النتيجة بوجه عام إلى أنَ برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية قد برهنَ نسبياً على تأثيره في احتفاظ أفراد الدراسة في القياسِ التتبعي ببعض المكاسِب العلاجية التي أحرزوها في القياس البعدي، لكنه أخفقَ في الإسهام باستمرارِ التحسن والتغير العلاجي لديهم على معظم المقاييسِ الفرعية والدرجة الكلية للغضبِ، وذلك في فترة القياس التتبعي بعد مرور شهر على انتهاءِ البرنامج. وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أثبتت كفاءة برامج الإرشاد الجمعي في تحسين مستويات الغضب في القياسِ البعدي، واستمرار مستوى هذا التحسن نسبياً في القياس التتبعي والاحتفاظ النسبي للمشاركين بالنتائج العلاجية في قياسات المتابعة، وذلك على عينات من الأطفال والمراهقين الذينَ يعانون من المشكلات السلوكية وصعوبات الغضب ومنها بعض الدراسات العربية (جمعة، 2015؛ شخاترة، 2016)، والغربية (Lochman, 1992; Sharp, 2003)، التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقاييسِ الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتائج الإيجابية (المشاعر المصاحبة للغضب؛ حدة الغضب) لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الدراسة في قياسِ المتابعة في ضوء عوامل عدة منها تضمين البرنامج لمجموعة من الأنشطة التي شجعت على المشاركة وتفعيل عمليات المجموعة، ما كانَ له دور إيجابي، إذ إن العمل داخل جلسات المجموعة الإرشادية ضمن ثنائيات أو كمجموعة، والتأكيد على مبدأ احترام وجهة نظر الآخر، قد منحَ المشاركات الحرية والحماس والانفتاح للنقاش الجماعي واستغلال ما لديهن من معارف وخبرات وربطها مع المعرفة الجديدة التي كانت تقدم لهن ضمن المواقف والأنشطة الإرشادية. هذا بالإضافة إلى توفير مناخ داعم وآمن والتفاعل الهادف مع المشاركات، ما أحدثَ تأثيراً إيجابياً على مستوى الدافعية، ورفع من مستوى الحماسِ لدى المشاركات للمشاركة النشطة في جلسات البرنامج، التي وجدن فيها موضوعات ومعلومات تخص واقعهن الشخصي والنفسي، وتتعلق بما يُعوّق

حياتهن داخل المدرسة والأسرة في علاقاتهن مع الآخرين. كما أنَ تقديم التغذية الراجعة المستمرة للمشاركات أثناء تدريبهنَ على البرنامج مكنهن من الحصول على معلومات منظمة يسهل استيعابها ودمجها في بنائهن المعرفي، والتي بدورها تمثل إحدى الركائز الأساسية للنظرية المعرفية السلوكية. كما أتاحت الواجبات البيتية الفرصة للمشاركات لتطبيق ما تعلمنه في البيئة الحقيقية التي يظهرن فيها مشاكلهن، ما دعّمَ عمليات احتفاظهنَ بتأثيرات البرنامج.

وبوجه عام، يمكنُ القول إنَ نَتائجِ الدراسة الحالية تؤكدُ أنَ المجموعاتِ الإرشادية قد تكون فعالّة في مساعدة صغار المُراهقين الذين يكونون عرضة لتطوير المشكلات السلوكية ومنها صعوبات الغضبِ، ومن الذين يفتقرون للمهاراتِ الاجتماعية، كالمشاركين في الدراسة الحالية, ويَجِبُ أَنْ تُجرى بانتظام ضمن التدخلاتِ الإرشادية في بيئة المدرسةَ وضرورة إشراك المعلمين فيها. وهذا يَقترحُ إمكانيةَ دمج وتكاملِ هذا النوعِ مِنْ البرنامج ضمن الخدماتِ الإرشادية في المدارس التي يقوم بها المرشدون المدرسيون في الأردن.

## التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكنُ تقديمَ التوصيات الآتية:

- إجراء دراسة مماثلة مع الأطفال ذوي الصعوبات السلوكية، مع إضافة مكون الإرشاد الأسري عن طريقِ تقديم خدمات التعليم النفسي لأعضاءِ آخرين في الأسرة كأحد الوالدين أو الأشقاء بوصفهم البيئة الخصبة لتعلم وتعزيز السلوكات غير التكيفية.
- فحص كفاءة تصميم وتجريب برنامج إرشاد جمعي يستهدف تحسين المشكلات السلوكية داخلِ الصف الدراسي بإشراكِ المعلمين في خطة علاجية تستند إلى العمليات التفاعلية التي تدور في غرفة الصفِ.
- إجراء دراسة لفحص كفاءة برامج الإرشاد الجمعي خاصة بقضايا المحفزات البيئية الأسرية بحيث تركز على تعديل الممارسات التي تحدث بينَ أفراد الأسرة وتؤدي إلى تفاقم مشكلة الأبناء ذوي الطباع الحادة والعدوانيين.
- تجريب منظور مجموعات الأقران الأسوياء ودمجها مع الأطفال الغاضبين في البيئة المدرسية.

## المراجع


جمعة، أمجد. (2015). فعالية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية عند طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، الجامعة الإسلامية بغزة، 2 (1)، 228-258.

حمزة، أحمد. (2012). *مقياس الغضب للمراهقين*. الرياض: جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الخوالدة، عثمان، وجرادات، عبد الكريم.(2014). أثر برنامج علاج معرفي سلوكي في تخفيض الغضب وتحسين استراتيجيات التعامل معه. *مؤتة للأبحاث وللدراسات، سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة مؤتة، 29(2)، 315-346.

سميران، محمد، وسميران، مفلح. (2014). اللجوء السوري وأثره على الأردن. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لكلية الشريعة وكلية القانون في جامعة آل البيت "*الإغاثة الإنسانية بين الإسلام والقانون الدولي: واقع وتطلعات*" (الثلاثاء والأربعاء 17-18 يونيو/حزيران 2014)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

شخاترة، هاشم. (2016). *فاعلية الإرشاد الجمعي في تحسين مهارتي حل المشكلات وتوكيد الذات لدى المراهقين الذكور أبناء اللاجئين السوريين في محافظة إربد، الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (1), 191-215.

Bridges, L.; Margie, N.; & Zaff, J. (2001). Background for community-level work on emotional well-being in adolescence: Reviewing the literature on contributing factors. *Child Trends*, p.34. ERIC Number:ED465453.http://www.childtrends.org/PDF/KnightReports/KEmotional.pdf.

Brown, E.; Pearlman, M.; & Goodman, R. (2004). Facing fears and sadness: Cognitive-behavioral therapy for childhood traumatic grief. *Harvard Review Psychiatry*, 12, 187-198.

Cohen, J.; Mannarino, A.; Berliner, L.; & Deblinger, E. (2000). Trauma-focused cognitive behavioral therapy for children and adolescents: An empirical update. *Journal of Interpersonal Violence*, 15 (11), 1202-1223.

Deffenbacher, J.; & Stark, R. (1992). Relaxation and cognitive-relaxation treatments of general anger. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 158-167.

Deffenbacher, J.; Lynch, R.; Oetting, E.; & Kemper, C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (2), 149-157.

DiGiuseppe, R. (1999). End piece: Reflections on the treatment of anger. *Clinical Psychology*, 55, 365-379.

DiGiuseppe, R.; & Tafrate, R. (2003). Anger treatment for adults: A meta-analysis review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 70–84.

Down, R.; Willner, P.; Watts, L.; & Griffiths, J. (2011). Anger management groups for adolescents: A mixed-methods study of efficacy and treatment preferences. *Journal of Clinical Child Psychology Psychiatry,* 16 (1), 33-52.

Meichenbaum, D. (1975). Self-instructional methods. In F. Kanfer & A. Goldstein (Eds.), *Helping people change* (pp. 357-391). NY: Pergamon Press.

Novaco, R. (1978). Anger and coping with stress. In J. Foreyt & D. Rathjen (Eds.), *Cognitive behavior therapy* (pp. 135-173). NY: Plenum Press.

Persson, T.; Candidate, M.; & Rousseau, C. (2009). School-based interventions for minors in war-exposed countries: A review of targeted and general programs. *Torture, Research Article*, 19 (2), 88-101.

Sharf, R. (2012). *Theories of psychotherapy and counseling: Concepts and cases.* (5th, ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Sharp, R. (2003). Effectiveness of an anger management training program based on rational emotive behavior therapy for middle school students behavior problems. *Doctoral Dissertation*, University of Tennessee, Knoxville. http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2372

Sherman, L. (1999). Emotional lessons: Out on the tundra, kids learn to better understand their own and others' feelings. *Northwest Education*, 4 (3), 20-27.

Snyder, K.; Kymissis, P.; & Kessler, K. (1999).Anger management for adolescents: Efficacy of brief group therapy. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(11), 1409–1416.

Spielberger, C. (1999). *State-trait anger expression-2: Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Spielberger, C.; Reheiser, E.; & Sydeman, S. (1995). Measuring the experience, expression and control of anger. In H. Kassinove (Ed.), *Anger disorders: Definitions, diagnosis, and treatment* (pp. 49-67). Washington, DC.:Taylor & Francis.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2005). *Country operations profile-Jordan*. Accessed June 10, 2015. http://www.unhcr.org/pages/49e486566.html.

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016). *Registered Syrians in Jordan: External statistical report on UNHCR registered Syrians as of 15 May 2016.*

data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=107 ýSimilar

Yalom, I. (1995). *The theory and practice of group psychotherapy*. (4th, ed.) NY: Basic Books.

Yalom, I.; & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5th, ed.) NY: Basic Books.

Ellis, A. (2008). *The effectiveness of psycho-educational group counseling on sixth grade male students' anger.* Master Thesis, The College at Brockport, State University of New York.

Fazel, M.; Doll, H.; & Stein, A. (2009). A school-based mental health intervention for refugee children: An exploratory study. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 14 (2), 297-309.

Fernandez, E.; & Beck, R. (2001). Cognitive behavioral self-intervention versus self monitoring of anger: Effects on anger frequency, duration, and intensity. *Behavioral and Cognitive Psychotherapy*, 29, 345-356.

George, M. (2010). A theoretical understanding of refugee trauma. *Clinical Social Work Journal*, 38(4), 379-387.

Glancy, G.; & Saini, M. (2005). An evidenced-based review of psychological treatments of anger and aggression. *Research Commentary: Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5, 229–248.

International Committee of the Red Cross (ICRC). (October 2011). *Children affected by armed conflict and other situations of violence.* Geneva, Switzerland: ICRC.

Larson, J.; & Lochman, J. (2002). *Helping school children cope with anger: A cognitive behavioral intervention*. NY: Guilford Press.

Larson, J.; & Lochman, J. (2010). *Helping school children cope with anger: A Cognitive-behavioral intervention* (2nd, Edition). NY: Guilford.

Lazarus, R.; & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. NY: Springer.

Lochman, J. (1992). Cognitive behavioral interventions with aggressive boys: Three-year follow-up and preventive effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 426-432.

Lochman, J.; FitzGerald, D.; & Whidby, J. (1999). Anger management with aggressive children. In C. Schaefer (Ed.), *Short-term psychotherapy groups for children* (pp. 301-349). Northvale, NJ: Jason Aronson.

Lochman, J.; Wells, K.; & Lenhart, L. (2008). *Coping Power: Child group facilitator's guide*. NY: Oxford University Press.

Lochman, J.; Coie, J.; Underwood, M.; & Terry, R. (1993).Effectiveness of a social relations intervention program for aggressive and on aggressive rejected children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 1053-1058.

Lochman, J.; Palardy, N.; McElroy, H.; Phillips, N.; & Holmes, K. (2004). Anger management interventions. *Journal of Early and Intensive Behavioral Intervention*, 1(1), 47-56.

# مؤشرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيَّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظر معلّميها

سيسي أحَانَدُو * عبد الحكيم عبد الله *

تاريخ تسلم البحث 2016/11/16 تاريخ قبوله 2017/3/16

**ملخص:** هدفت الدّراسة إلى تقصّي مؤشّرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظر معلّميها. تشكلت عينة الدّراسة من (195) معلّمًا، وبنسبة بلغت (10%) من مجتمع الدّراسة، تمّ اختيارهم بطريقة عَشوائيّةٍ بسيطةٍ، في الفصل الأوّل من العام الدّراسيّ 2015-2016. وتمّ تطوير الاستبانة بعد التّأكد من صدقها وثباتها، وقد احتوت (34) مؤشّرًا لجودة الأداء موزعة على ثلاثة مجالات. وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ المتوسطات الحسابيّة على فقرات مجال جودة البنيَة المعرفيَّة بين (3.98-4.44)؛ أي بين (موافق وموافق بشدّة). وانحصرت المتوسطات الحسابيّة على فقرات مجال جودة المهارات الأساسيّة بين (3.40 - 4.58)، أي بين (محايد وموافق بشدّة)، كما تعاقبت المتوسطات لفقرات محور جودة الاتّجاهات والقيم فيما بين (3.39 - 4.51)؛ أي بين (محايد وموافق بشدّة). وفي ضوء النّتائج، أوصت الدّراسة بإيجاد قائمة لمؤشّرات الجودة في منظومة مرحلة التّعليم الأساسيّ التي يمكن استخدامها للحكم على مستوى أداء التّلميذ من خلال ما اكتسبه في العمليّة التّعليميّة.

**(الكلمات المفتاحية:** جودة الأداء، تلاميذ المرحلة الأساسيّة، ساحل العاج).

**مقدمة:** أضحى تطبيق نظام الجودة في التّعليم ضرورة عصريّة، لتلائم التّحوّلات والتّغيُرات المصاحبة للانفجار المعرفيّ والتّكنولوجيّ الذي حدث في الميادين المجتمعيّة المتعدّدة؛ ممّا يتطلّب منظومةً تعليميّةً قادرة على إعداد أفرادها لمواجهة التّغيُرات، وتوجيهها لخدمة مجتمعاتهم. كما يعدُّ التّوجُّه نحو الجودة من الأمور التي تجعل المؤسسة التّعليميّة تحظى بثقة المؤسسات المجتمعيّة الأخرى (حافظ، 2012).

ويتنوّع نظام تحقيق الجودة في التّعليم ليشمل: استخدام الأسس والمبادئ التي يستند إليها التّحسين المستمرّ، من خلال الالتزام بمعايير الجودة ومؤشّراتها؛ ممّا يُحدّد الأولويّات، ويقيس عمليّات التّعليم والتّعلُّم، ويكرس المدرسة كمنظّمة تعليميّة تعنى بشؤون الطّلبة، وتسعى إلى تحسين مستوى أدائهم في ضوء معايير الجودة (الأمير والعواملة، 2011)؛ ممّا يعني أنّ معايير الجودة التّعليميّة ومؤشّراتها تعدُّ من الأدوات الأكثر فعاليّة في تقييم المنظومة التّعليميّة، التي تُؤدّي إلى إقرار السّياسات والبرامج الكفيلة بتطوير أداء المؤسسات التّعليميّة.

## The Quality Indicators of Students' Educational Performance from Teachers' Viewpoint at Primary Schools in Côte D'Ivoire

***Cissé Ahanadou and Abdulhakim Abdullah,*** *University Sultan Zainal Abi din, Malaysia.*

**Abstract**: This study has aimed to investigate quality indicators of students' performance at primary schools in Côte d'Ivoire based on teachers' viewpoint. The study included (195) of participating teachers, with a rate of (10%) of the study total population; they were selected based on a simple random sampling technique from data of 2015 to 2016. The questionnaire was developed and tested to ensure its content validity, which included (34) indicators distributed into three themes. The study results are illustrated as follows: the average range for the section of knowledge quality structure occurred between (3.98 - 4.44), which is between (strongly agree and agree). The average range of skills' quality section was between (3.40 - 4.58); it appeared between (strongly agree and neutrality). In addition, the average range of the trends and value qualities section was between (4.51) and (3.39); that appeared between (strongly agree and neutrality). Based on the results, the study recommends the creation of a list for the primary educational schools, which could be used to assess the level of student's performance through what he has obtained from the educational process.

(**Keywords**: Quality of Performance, Student's Basic Education, Côte d'Ivoire).

ومن أهمّ مؤشّرات الجودة في المؤسسات التّعليميّة، مؤشّرات جودة أداء التّلميذ؛ لكونها وليدة حركة الإصلاح التّعليميّ، وآلية لتشكيل الخطوط الإرشاديّة للعمليّة التّعليميّة، وتصميم التّعليم، وتحديد المستوى المعرفيّ والمهارات، التي يمتلكها المعلّمون والمتعلّمون والإداريون في العمليّة التّعليميّة (حافظ، 2012). ويعكس ذلك محاور الرُؤية المستقبليّة لمستوى الأداء المطلوب من التّلميذ تحقيقه، من خلال فهمه ما قد يحتاج إليه، وتوظيف ما تعلّمه في مواقف الحياة المختلفة (Alston, 2001). كما يساعد المنظومة التّعليميّة بأسس التّقويم، والمتابعة المستمرّة للعمليّة التّعليميّة، بهدف الحصول على مخرجات تُلبّي متطلّبات سوق العمل.

* قسم التّربية، جامعة السّلطان زين العابدين، ماليزيا.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وهناك أسباب أساسيّة تدعو التّربويين إلى الأخذ بمعايير جودة أداء التّلميذ ومؤشّراتها، ومنها: ظهور ملامح الضّعف في المخرجات التّعليميّة، والحاجة إلى معايير عالميّة تسعى المؤسسة إلى تحقيقها في المنتج التّعليميّ، وغموض الأهداف لدى العاملين والقائمين بنظام الجودة حول ما هو المطلوب عمله؟ وما هي المتطلّبات التي يمكن تفعيلها؟ وما هو المنتج النّهائيّ الذي تعمل المدرسة على تحسينه؟ (طعيمة، 2006)، والبطالة المتزايدة في أعداد الخريجين لعدم مطابقة المخرجات لاحتياجات سوق العمل وخطّط التّنمية, إلى جانب ضعف قدراتها على مواكبة التّغيُرات التّكنولوجية والمعرفيّة (الصرايرة والعساف، 2008).

ونظرًا لأهميّة ذلك كلّه، ولما يُمثّله التّلميذ من دور مهمٍّ في بناء مستقبل الأمة، وتطوير المجتمع، تسعى المؤسسات التّعليميّة - وعلى رأسها مدارس التّعليم الأساسيّ - جاهدة إلى إعداد مواصفات قياسيّة للمنتج التّعليميّ الذي يتطلّبه المجتمع. وتُعرّف هذه المواصفات بمعايير جودة التّلميذ، التي تمثّل جميع ما ينبغي أن يعرفه التّلميذ من النّظريّات والمهارات والقيم، ويكون قادرًا على تطبيقها.

وتُعدُّ المرحلة الأساسيّة من أهمّ مراحل التّعليم العامّ التي تُلبّي الحدّ الأدنى من حاجات المتعلّم الأساسيّة من التّربية والتّعليم، بحيث يتقن استخدام أدوات التّعلُّم، ويكتسب قدرًا مناسبًا من المعرفة والمهارات والقيم والاتّجاهات التي يحتاج إليها في ميادين الحياة والعمل، ومواصلة التّعليم (الزامل، 2008). ممّا يعني أنّ جودة التّلميذ في هذه المرحلة يعدُّ هدفًا مركزيًّا لكافّة فعّاليّات التّربية، وتحقيق استمراريّة التّعلُّم.

وتعدُّ المرحلة الأساسيّة في نطاق السّياسات التّربويّة في ساحل العاج إحدى ركائز التّنمية، حيث تحتلُّ مكان الصّدارة في إبراز المواهب، والقدرات، والإمكانات البشريّة في المجتمع. وهي بمثابة الأداة التي تسهم في تكوين الفرد، وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معًا، وضمان طرق التّطوُّر السّليم للأُمّة في مسيرتها نحو تحقيق أهدافها في التّقدُّم والرُّقيّ. ويؤكّد بناتي ( Binaté, 2012) أنّ التّعليم الأساسيّ في ساحل العاج يتكوّن من عدّة محكات، أهمّها: الإدارة الإستراتيجيّة التي تختص برسم السّياسات العامّة للمدارس، وتتضمّن رؤيتها ورسالتها وأهدافها، ومؤشّرات الأداء والأولويات. أما المحك الآخر فهو تطوير الموارد البشريّة الذي يتضمّن التّدريب والتّعليم المستمرّين للعاملين؛ ليكونوا قادرين على أداء مهامهم بفاعليّة، وأصالة المناهج ومدى ارتباطها بواقع حياة التّلميذ، وإكسابه أدوات المعرفة، ومساعدته على تنمية ذهنه، وذكائه العلميّ، وحسه الفنيّ. إضافة إلى تعزيز المهارات الأساسيّة كالقراءة، والكتابة، والرّياضيات، وتمكينه من توظيف قدراته الكامنة على أرض الواقع، وصقل مهاراته العلميّة، وإكسابه المهارات الحياتيّة الأخرى؛ كالتّفكير النّاقد والإبداعيّ، وحلّ المشكلات، وتحمُّل المسؤوليّة، وإدارة الذّات، وغيرها.

ولأهمّيّة المرحلة التّعليميّة الأساسيّة، وتحقيق جودة أداء التّلاميذ فيها، فقد نصّ المؤتمرُ العالميُّ حول التّربية للجميع، الذي عُقد في جومتيين بتايلند عام 1999 على تمكين كلّ شخص من الانتفاع بفرص تعليميّة مصمّمة، على نحو يُلبّي حاجاته الأساسيّة للتّعلُّم. وتشمل هذه الحاجات كلاً من وسائل التّعلُّم الأساسيّة، مثل: (القراءاة، والكتابة، والتّعبير الشّفهيّ، والحساب، وحلّ المسائل)، والمضامين الأساسيّة للتّعلُّم، مثل: (المعارف، والمهارات الحياتيّة، والقيم، والاتّجاهات)؛ ممّا يحتاجها البشر من أجل البقاء، ولتنمية كافّة قدراتهم، والعيش، والعمل بكرامة، والمشاركة بشكل كامل في عمليّة التّنمية، وتحسين نوعيّة حياتهم، واتّخاذ قرارات مستنيرة، ومواصلة التّعلُّم (المؤتمر العالميّ حول التّربية للجميع، 1990). كما نادى المنتدى العالميُّ للتّربية بداكار عام 2000 بضمان تلبية حاجات التّعلُّم الأساسيّة لكافّة الصّغار والرّاشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتّعلُّم، واكتساب المهارات الحياتيّة اللازمة (UNESCO, 2000). وفي السّياق ذاته، جاء إعلان منتدى التّعليم العالميّ بمدينة إنشيون في كوريا الجنوبيّة عام 2015، الذي ينصُّ على: " حركة التّعليم العالميّ للجميع " و" الهدف الإنمائيّ للألفية بشأن التّعليم". ويهدف ذلك إلى تعزيز التّعلُّم مدى الحياة، وتحقيق اكتساب جميع المتعلّمين المعارف والمهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التّقنيّة لدعم التّنمية الشّاملة (التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع، 2015، ص302). ولتحقيق هذه الأهداف لدى المتعلّم، فإنّه يتطلّب أن تمارس مدارس التّعليم الأساسيّ عمليّة المراجعة الذّاتيّة المساندة، وأن تسعى إلى تطوير فهمٍ لمعايير الأداء ومؤشّراته في إطار ضمان جودة المتعلّم.

وظهر مفهوم مؤشّرات الجودة كنتاج لمجموعةٍ من العوامل والمتغيّرات العالميّة الجديدة التي تُشكّل في مجموعها معالم العصر الحديث، ومن أبرز هذه العوامل: التّكنولوجيا المتقدّمة والمعلوماتيّة، ما فرض على التّعليم مواكبة هذه التّغيُرات، باعتبار أنّ التّعليم أداة لتنمية الموارد البشريّة المبدعة التي تستطيع أن تحدث التّغيير، وتقوده بفعّاليّة وابتكار (طعيمة، 2006).

وقد تعدّدت المؤشّرات التي يتمُّ استخدامها في جودة أداء التّلميذ في المرحلة الأساسيّة. ويمكن توزيعها على المجالات الآتية: مُؤشّرات جودة المعارف والمهارات الأساسيّة (كمهارات التّفكير النّاقد، والإبداع والابتكار)، وجودة الاتّجاهات والقيم للمتعلّم من مثل: قبول الآخر، واحترام حقوقه، والالتزام الخلقيّ، والتّعلُّم مدى الحياة (السنيدي، 2012).

وتجدر الإشارة إلى عدم وجود نموذجٍ واحدٍ دون غيره، يُنصح الالتزام به في مجال قياس جودة أداء التلميذ. وتؤكّد اليونسكو (2002) عدم وجود معيار أو مؤشّر مطلق متّفق عليه لدى الجميع حول جودة أداء التّلاميذ، وأنّ لكلّ ميزاته وعيوبه. ويرجع اختياره وإقراره إلى الوضع الرّاهن للمنظومة التّعليميّة والأنسب لتطويرها وجودتها.

ويعرّف مؤشّر جودة أداء التّلميذ بأنّه: ما يقدّمه التّلميذ من معارف ومهارات أدائيّة لتحقيق العلامات الدّالة على المستويات المعياريّة. ويصف ما يقوم به من مهارات ومعلومات لتحقيق هذه المهمّة المطلوبة (Kansas State Board of Education, 2000).

بينما يرى محمود (2007) أنّ مؤشّرات الجودة لأداء التّلميذ، هي: عبارات تُحدّد مخرجات التّعليم والتّعلُّم للعمل المدرسيّ، متمثّلة فيما ينبغي أن يقوم به التّلميذ من أداءات، وما يصل إليه من معارف ومهارات وقيم واتّجاهات في نهاية المرحلة الدّراسيّة. فيما يحدّد فضل وعبد ربه (2008) المؤشّر الأساسيّ لجودة التّلميذ في المدرسة، في قدرته على تحمُّل المسؤوليّة، والمشاركة الاجتماعيّة، وامتلاكه لمهارات التّفكير النّاقد، والتّعلُّم مدى الحياة، والتّحلي بالقيم الاجتماعيّة.

وتنظر الدّراسة الحالية إلى مؤشّرات أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج باعتبارها مجموعة المعارف والمهارات الأساسيّة والاتّجاهات والقيم التي ينبغي أن تتوافر في التّلميذ نتيجة للعمليّة التّعليميّة والتّعلُّميّة، التي تعِدّ التّلميذ في التّعليم الأساسيّ لمواصلة تعليمه الثّانويّ والجامعيّ، وتهيئته لحياة أفضل.

ومن خلال الاطّلاع المتأني للدّراسات المتعلّقة بجودة أداء التّلميذ ومؤشّراتها، وأهمّيّة تطبيقها في منظومة التّعليم العامّ، وبالأخصّ التّعليم الأساسيّ، تبيّن أنّ هناك العديد من الدّراسات العربيّة والأجنبيّة ذات العلاقة بالدّراسة الحالية: فقد هدفت دراسة لاكويرين (Lukhwareni, 2003) إلى فحص مدى تحقُّق المعايير التّعليميّة التي استحدثتها منظومة التّعليم بجنوب إفريقيا منذ عام 1994 في ميدان تحسين أداء المدارس، وبالأخصّ جودة مستوى أداء المتعلّمين. استخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ من خلال استبانة وزّعت على عينة عشوائيّة مكوّنة من الإدارات المدرسيّة والمدرسين في مدارس جنوب إفريقيا. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ التّغيُّرات التي تمّ إحداثها، قد أسفرت عن تحسينات في الجودة التّعليميّة، والتي من أهمّها: جودة مستوى التّحصيل العلميّ للمتعلّمين. كما أنّ المدارس التي طبقت معايير الجودة الشّاملة أصبحت من المدارس التي تتميّز بنوعيّة التّعليم وفاعليّته، ما يعمل على التّحوُّل من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع، التي ترتكز على إنتاج المتعلّم للمعارف والمعلومات والمهارات الحياتيّة اللازمة.

وسعت دراسة موسيس ودافيد واستفين ( Moses, David & Stephen, 2006) إلى التّعرُّف على مدى تطبيق المدارس الثّانويّة في كينيا لإدارة الجودة الشّاملة. وتمّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ عن طريق الاستبانة. وتكوّنت عينة الدّراسة من (300) معلّم، وأظهرت الدّراسة نتائج عدّة، من أهمّها: أنّ مديري المدارس الثّانويّة لا يتمتعون بمهارات القيادة اللازمة لتعزيز تطبيق إدارة الجودة الشّاملة الضّروريّة، وما يحقّق التّحسين المستمرّ والجودة في أداء الطّلبة. وأنّ غالبية المدارس غير ملتزمة بالتّخطيط الاستراتيجيّ الجيّد، ومعايير الجودة التّعليميّة، التي يمكن أن تعزّز تنمية المعارف والمهارات الأساسيّة، والمهارات المهنيّة والتّقنيّة لدى الطّلبة.

وأجرى دَاردِين (Darden, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة المعايير الوطنيّة وفاعليّتها في جودة أداء التّلاميذ في نيويورك. تمّ توظيف المنهج التّحليليّ، من خلال التّقارير والوثائق المتعلّقة بالمعايير الوطنيّة لجودة التّعليم. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنّ وَضْعَ مستويات معياريّة ومؤشّراتها لمعرفة أداء التّلاميذ في المدرسة، يُحسّن من الإنجاز التّعليميّ لهم، من حيث استخدامها كأداة أساسيّة لملاحظة مستوى تقدُّمهم. كما يعمل على تعزيز نقاط القُوّة، وكبت نقاط الضّعف في منظومة التّعليم المعمول بها في المدرسة، ما يؤدّي إلى اكتساب التّلاميذ المهارات الحياتيّة اللازمة المتمثّلة في مهارات التّفكير النّاقد والإبداعيّ، والتّعلُّم الذّاتيّ.

وقام الشناوي وعيد (2010) بدراسة سعت إلى التّعرُّف على واقع تطبيق الجودة في مؤسسات التّعليم ما قبل الجامعيّ بمصر، وتحديد أهمّ المعايير والمقترحات للتّطوير، وتكوّنت عينة المقابلة من (300) فرد، بينما تكوّنت عينة الاستبانة من (500) فرد، وتمّ توظيف المنهج الوصفيّ من خلال الأدوات الآتية: (المقابلة المفتوحة وتحليل المحتوى والاستبانة) وكشفت النّتائج أنّ أهمّ المعايير لضمان الجودة في مؤسسات التّعليم ما قبل الجامعيّ ترتبط بمعايير جودة أداء المتعلّمين المتمثّلة بالقيم الأخلاقيّة، كالالتزام بالقوانين المدرسيّة ولوائحها، واحترام الآخرين، وحبّ للعمل الجماعيّ والتّطوعيّ.

وسعت دراسة بناتي (Binaté, 2012) إلى تقصّي معوّقات تحقيق جودة التّعليم العامّ بالمدارس الإسلاميّة في ساحل العاج، وتقديم مقترحات لضمان جودتها. وتمّ توظيف المنهج التّاريخيّ والتّحليليّ من خلال تحليل الوثائق والدّراسات والبحوث التي تناولت مشكلات التّعليم العامّ في ساحل العاج. وأظهرت الدّراسة نتائج عدّة، من أهمّها: ضعف معايير الجودة في المنظومة التّعليميّة، ما أثّر على أداء المنتج التّعليميّ (التّلاميذ)، وضعف اكتسابهم للمهارات الحياتيّة، كالتّفكير النّاقد والإبداعيّ، والتّعلُّم الذّاتيّ المستمرّ، وتحمُّل المسؤوليّة، وحلّ المشكلات.

وأجرى حافظ (2012) دراسةً هدفت إلى تحديد مُؤشّرات جودة أداء متعلّم التّعليم الثّانويّ في ضوء المعايير التّعليميّة في مصر. وتمّ توظيف المنهج الوصفيّ المسحيّ من خلال الاستبانة. وتكوّنت عينة الدّراسة من معلّمي التّعليم الثّانويّ. وأسفرت الدّراسة عن نتائج عدّة، من أهمّها: أنّ تحديد المستويات المعياريّة والمؤشّرات لجودة أداء التّلميذ يساعد على توجيه العمليّة التّعليميّة نحو الأفضل كونها: الأساس لوضع الخطّط الدّراسيّة المناسبة، والهدف للمناهج الدّراسيّة الملائمة لحاجات التّلاميذ وميولهم، والمرشِد للمواد التّعليميّة، والمتحكّم في أساليب التّعليم

والتَّعلُّم، والمحدَّد لأساليب التَّقييم. كما بيّنت نتائج الدّراسة أنَّ الهدف الأساسيَّ من وضع المؤشِّرات لأداء التّلميذ يتمثّل في امتلاكه الكفايات والمهارات التي تُؤهِّله للتّعايش مع المجتمع، وتُمكِّنه من الحصول على وظيفة، وممارسة مهنة، ما يعمل على تلبية احتياجات سوق العمل من الموارد المؤهَّلة والمدرَّبة.

أما دراسة السّيد (2012)، فقد سعت إلى تحديد أهمّ مجالات الإصلاح المؤسسي، والكشف عن مدى تحقّق مؤشّرات الأداء المؤسسيّ بمدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ في محافظة القليوبية بمصر. وتمَّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ من خلال الاستبانة التي وزِّعت على عينة الدّراسة المكوّنة من الهيئة الإداريَّة والمعلّمين. وقد أسفرت الدّراسة عن مجموعة من النّتائج، من أهمّها: أنَّ بعض مؤشّرات الأداء تحقّقت بدرجة مرتفعة في المدارس، وذلك يدلُّ على أنَّ واقع مؤشّرات الأداء المؤسسيّ لمدارس الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ به بعض جوانب القوّة يمكن تدعيمها، وخاصّة ما يتعلّق بمؤشّرات أداء المتعلّمين التي ترتبط بالقيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة.

وأجرى نيانغ (Niang, 2014) دراسة حول معرفة مدى تحقيق المنظومة التّعليميّة في المدرسة الابتدائيّة في السِنغال لمؤشّرات جودة أداء التّلاميذ، وضمان التّعليم للجميع. وتكوّنت عينة الدّراسة من (143) شخصًا في ثلاث مناطق هي: داكار، وديوربيل وتامباكوندا (Dakar, Diourbel & Tambacounda). وتمَّ استخدام المنهج الوصفيّ من خلال أداة المقابلة، والرُجوع إلى الأدبيات العلميّة والتّربويّة والدّراسات الاستقصائيّة، والتّقارير المنشورة من السُلطات الإداريّة في السّنغال. وأبرزت الدّراسة نتائج عدّة، من أهمّها: أنَّ هناك تقدّمًا كبيرًا في الالتحاق بالتّعليم الابتدائيّ، والذي ارتفع معدّله من (54%) عام 1995 إلى (93.9%) عام 2011. وعلى الرّغم من هذا التّقدُّم في الالتحاق بالمدارس الابتدائيّة، إلاّ أنَّ المنظومة التّعليميّة ما تزال تعاني من ضعف تحقيق الجودة في أداء التّلاميذ. ويعزى ذلك إلى قلّة الاهتمام بالمعايير الوطنيّة والدّوليّة لجودة التّعليم، والتي تؤدّي إلى إكساب التّلاميذ المعارف والمهارات اللازمة، والقيم الأخلاقيّة؛ ممّا يمكّنهم من التّكيُّف مع متطلّبات العصر، وتحقيق التّنمية الشّاملة في المجتمع وتقدُّمة.

وقام إبينزير وآخرون (Ebenezer et al, 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين جودة أداء المعلّمين ومؤشّرات جودة التّحصيل العلميّ لدى التّلاميذ في المدارس الإعداديّة في المناطق الغربيّة بدولة غانا. وتمَّ استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ عن طريق الاستبانة التي وزِّعت على عينة الدّراسة المكوّنة من (500) فرد من المعلّمين والمديرين في المدارس بطريقة العينة العشوائيّة. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أنَّ جودة أداء المعلّمين لها علاقة وثيقة في تحسين أداء التّلاميذ، وإكسابهم المهارات والمعارف، وتعزيز التّعلُّم الذّاتيّ لديهم، وتنمية قدراتهم الذهنيّة في التّعامل مع المتغيِّرات المحليّة والعالميّة المتسارعة، ومواجهة تحدّياتها، والمساهمة في تنمية المجتمع المحليّ.

وهدفت دراسة عبد المعطي (2015) إلى معرفة أثر الجودة والاعتماد على تطوير أداء المتعلّم وتحسينه بالمؤسسات التّعليميّة في العالم العربيّ. وتمَّ توظيف المنهج الوصفيّ التّحليليّ عن طريق الأدبيات والدّراسات والبحوث التي تناولت موضوع الجودة والاعتماد في التّعليم. وأبرزت الدّراسة نتائج عدّة، من أهمّها: أنَّ هناك إقبالاً واسعًا من المؤسسات التّعليميّة - بما فيها المدارس – على ضمان الجودة النّوعيّة في سعيها إلى استقطاب التّلاميذ، وجعل مخرجاتها أكثر إعدادًا وتميُّزًا، وأنَّ ضمان الجودة وتحقيق مؤشّراتها عمليّة مستمرّة، ما يؤدّي إلى إعداد تلميذٍ مؤهَّل ومُسلَّح بكافّة الكفايات اللازمة في الحياة العمليّة، وقادر على مواكبة تحدّيات العصر ومتطلّباته، وحلّ مشكلاته اليوميّة، وتحمُّل المسؤوليّة.

وأجرت السّيد (2016) دراسة سعت إلى تحديد أهمّ مُؤشّرات تقويم أداء المؤسسات التّعليميّة، والتّعرُّف على أهمّ استخدامات المؤشّرات التّعليميّة. وتمَّ توظيف المنهج الوصفيّ المعتمد على تحليل محتوى الأدبيات والدّراسات في المجال. وكان من أبرز النّتائج: أنَّ المؤسسات التّعليميّة في كافّة مراحلها التّعليميّة - سواء كانت مدارس أو جامعات - مسوؤلة عن تقديم نوعيّة جيِّدة من التّعليم للمتعلّمين، ويتطلّب ذلك استخدام مجموعة من المعايير والمؤشّرات للحكم على فعّالية أداء هذه المدارس، بغية الوصول إلى مستوى الجودة المطلوبة في أداء المتعلّمين، وبما يتناسب مع التّوجُهات الحديثة للنُظم التّربويّة والتّعليميّة، التي تسعى إلى إكساب المتعلّمين المعارف والمهارات، والقيم والاتّجاهات الإيجابيّة نحو التّعلُّم المستمرّ.

يتّضح من خلال استعراض الدّراسات السّابقة وجود علاقة بينها وبين الدّراسة الحالية، حيث أكّدت نتائجها أهمّيّة معايير الجودة التّعليميّة، التي تؤدّي إلى تحقيق أعلى مؤشّرات في أداء المنتج التّعليميّ (التّلميذ). وتميّزت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السّابقة في أنّها تناولت مُؤشّرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة من وجهة نظر المعلّمين، كونهم أقرب إلى التّلاميذ، وأدرى بخصائصهم ومستوياتهم الدّراسيّة، وميولهم وحاجاتهم.

كما يتبيَّن ممّا سبق، أنّ موضوع المستويات المعياريّة ومؤشّراتها لجودة أداء التّلميذ، ذو أهمّيّة واضحة في تحقيق جودة أداء منظومة التّعليم العامّ - تحديدًا التّعليم الأساسيّ - حيث تصف معايير الجودة ومؤشّراتها مستوى الأداء المتوقّع من التّلاميذ، الذي يساعدهم على مواكبة تحدّيات العصر، والتّكيُّف مع متغيِّراته، ويسهم أيضًا في بناء الاستراتيجيّات التّعليميّة والتّقويميّة التي يمكن استخدامها مع التّلميذ في المرحلة الأساسيّة، ويحتاج إلى دراسةٍ في المرحلة الأساسيّة في ساحل العاج، وذلك للعديد من المبرّرات، ومنها: مواكبة التّطوُرات العالميّة، التي تؤكّد الاهتمام بالجودة التّعليميّة ومؤشّراتها في المراحل التّعليميّة المختلفة، وتحدّيات

العصر التي باتت تُؤثّر على منظومة التّعليم العامّ - بالأخص التّعليم الأساسيّ - في ساحل العاج، وجودة مخرجاته.

**مشكلة الدّراسة وأسئلتها**

تهتم العديد من مؤسسات التّعليم العامّ - التّعليم الأساسيّ على وجه الخصوص- بإعداد التّلميذ القادر على التّعايش مع تغيُرات العصر، ومواكبة تحدّياته، من خلال ما تُقدّم من معارف ومهارات يمكن الرّبط بينها وبين تطبيقاتها في حياة التّلميذ اليوميّة. ويتطلّب هذا التّوجُه استحداث استراتيجيّات الإصلاح التّعليميّ، وتطبيق نظام مؤشّرات الجودة في التّعليم، لتقويم مستوى التّحصيل العلميّ لدى التّلاميذ.

وعلى الرّغم من أهميّة الأخذ بنظام مؤشّرات الجودة في العمليّة التّعليميّة لقياس أداء التّلاميذ، إلاّ أنّ واقع منظومة التّعليم في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج، يشير إلى غياب صيغة المعايير التّعليميّة، وضعف مؤشّرات الجودة في مخرجات المرحلة الأساسيّة؛ إذ أسفرت دراسة كُواديُو (Kouadio, 2007) عن ظهور ملامح النّقص في مخرجات المرحلة الأساسيّة في ساحل العاج، وضعف تأهليها لمرحلة التّعليم الثّانويّ التّقنيّ والمهنيّ. بالإضافة إلى عدم قدرتها على مواكبة التّغيُرات التّقنيّة والمعرفيّة، ما يستدعي تصميم معايير تعليميّة فعّالة، تسعى المدارس إلى تحقيقها في أداء التّلاميذ. كما توصلت دراسة دَالْميدا ( D'Almeida, 2012) إلى أنّ منظومة التّعليم في مدارس ساحل العاج تعاني من ضعف المعايير التّعليميّة، ممّا أدّى إلى ضعف تنمية مهارات الابتكار والإبداع والنّقد، وتحمُّل المسؤوليّة، وحلّ المشكلات لدى التّلاميذ. وأظهرت دراسة سيسي (2016) ضعف الاهتمام بمعايير الجودة التّعليميّة ومؤشّراتها في المؤسسات التّعليميّة في ساحل العاج؛ ممّا أدّى إلى ظهور سلبيّات عديدة في مرحلة التّعليم الأساسيّ، وشكّل خطورة كبيرة على منظومة التّعليم الثّانويّ والجامعيّ ومستقبلهما. إذ تمثّل مخرجات المرحلة الأساسيّة المدخلات الأساسيّة في التّعليم الثّانويّ والعالي، والتي تؤثّر في تدنّي مستوى نوعيّة التّعليم فيهما. وهذا بدوره يشكّل خطورة على المجتمع بشكل عامّ، وعلى قدرته في النُموّ والتّطوُر، ومواجهة التّحدّيات والصّعاب.

من خلال ما تمّ سرده، تتّضح أهمّيّة إصلاح منظومة المرحلة التّعليميّة الأساسيّة، وتحسين نوعيّة أدائها، من خلال تفعيل أسس ومعايير وطنيّة وعالميّة، ومؤشّرات جودة أداء، قابلة للتّعديل والقياس في ضوء المعارف والمهارات والقيم والاتّجاهات التي يمكن أن يكتسبها التّلميذ في المرحلة الأساسيّة، وتُمكّنه من مواصلة تعليمه الثّانويّ والجامعيّ، والتّكيُف مع مقتضيات العصر وتحدّياته. وبناء على ذلك يمكن أن تنحصر مشكلة الدّراسة في محاولة الإجابة عن السّؤال الرئيس الآتي: ما مؤشّرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظر معلّميها؟

ويتفرع من السّؤال الرئيس الأسئلة الفرعيّة الآتية:

1) ما مُؤشّرات جودة البنيَة المعرفيّة لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟
2) ما مُؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟
3) ما مُؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟

**أهداف الدّراسة**

سعت الدّراسة الحالية إلى التّعرُف على مُؤشّرات جودة البنيَة المعرفيّة لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج، وتحديد مُؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج، ورصد مُؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج.

**أهمّيّة الدّراسة**

تكتسب الدّراسة أهميّتها من خلال حداثة موضوع المستويات المعياريّة، ومؤشّرات الجودة في منظومة التّعليم كمدخل من المداخل المهمّة لقياس جودة أداء التّلميذ، وآلية لتوجيه التّطوير الشّامل في العمليّة التّعليميّة؛ التي من خلالها يمكن أن تسعى مدارس التّعليم الأساسيّ في ساحل العاج إلى معالجة المعوّقات التي تحول دون تحقيق جودة أداء التّلاميذ. كما تسهم نتائج الدّراسة في مساعدة المهتمين بجودة المراحل الأساسيّة، وصانعي السّياسات التّعليميّة، وأصحاب القرار، والقيادات التّربويّة في ساحل العاج، من خلال ما تقدّم من نتائج وتوصيات. وقد تلفت نتائج الدّراسة أنظار الباحثين والمهتمين بأدبيات الجودة إلى دراسة تطويريّة لواقع جودة أداء التّلاميذ في المراحل التّعليميّة الأخرى في ساحل العاج. وتكشف الدّراسة عن الواقع التّعلميّ في مجال الجودة الشّاملة للقائمين على التّطوير في الجهات الرّسميّة، من أجل اتّخاذ التّدابير والإجراءات الكفيلة لتفعيل معايير الجودة التّعليميّة المحليّة والدّوليّة؛ ممّا يضمن تطوير أداء التّلاميذ في المراحل الأساسيّة في ساحل العاج.

**حدود الدّراسة**

اقتصرت الدّراسة الحالية على تحديد مُؤشّرات جودة أداء التّلاميذ في مرحلة التّعليم الأساسيّ (الابتدائيّ والمتوسط) بالمدارس الإسلاميّة والنّموذجيّة في ساحل العاج من وجهة نظر المعلّمين. وتتمثّل جودة الأداء في: البنْيَة المعرفيّة، والمهارات الأساسيّة، والاتّجاهات والقيم الاجتماعيّة التي يكتسبها التّلميذ خلالَ التّعليميّة والتّعلُميّة. وتمّ إجراء الدّراسة في الفصل الأوّل من العام الدّراسيّ: 2015-2016.

**التّعريفات الإجرائيّة**

تضمّنت الدّراسة الحالية عددًا من المصطلحات التي يمكن تعريفها على النّحو الآتي:

**الجودة:** يعرّف ابن منظور (2003) كلمة الجودة بأنّ أصلها "جوَد" والجيّد نقيض الرّدئ، وجاد الشّيء جوده، أي صار جيّدًا، وأجاد أي أتى بالجيّد من القول والفعل، ويرى الفيروز آبادي (2005) أنّ كلمة الجودة من جادَ، يَجُودُ، جُودَةً: أي صار جَيِّدًا، وأجَادَه، وأجْوَدَهُ: أتَى بالجَيِّدِ، فهو مِجْوادٌ.

وتتحدّد الجودة في الدّراسة الحالية بعبارة تعبّر عن درجة الالتزام بالمعايير العالميّة، والإجراءات التي تؤدّي إلى مخرجات وخدمات تُحقّق متطلّبات الأداء الجيّد والنّوعيّ.

**مؤشّرات الجودة:** هي السّلوك أو الحال، أو المستويات المقننة التي يمكن قياسها لمعرفة مدى الأداء المتوقّع كميًا وكيفيًا وإجرائيًا، كما يدلُّ أيضًا على توافر وضع معيّن، وبلوغ هدف تعليميّ محدّد من خلال السّلوك الذي يمارسه التّلميذ (أبو زيد، 2007).

وتتحدّد مؤشّرات جودة أداء التّلاميذ في الدّراسة الحالية بمجموعة من المعارف، والنّظريّات، والمهارات الحياتيّة الأساسيّة، والاتّجاهات والقيم الاجتماعيّة التي ينبغي أن تتوافر في التّلميذ كنتيجة للعمليّةِ التّعليميّةِ والتّعلُّميّةِ التي تعِدّ التّلميذ في المرحلة الأساسيّة لمواصلة تعليمه الثّانويّ والجامعيّ، وتهيئته لحياة أفضل، إلى جانب قدرته في التّعامل مع المتغيّرات المحليّة والعالميّة.

**المرحلة الأساسيّة في ساحل العاج:** هي حلقتا التّعليم الابتدائيّ والتّعليم المتوسط بالمدارس الإسلاميّة والنّموذجيّة في ساحل العاج، وتهدف هاتان الحلقتان إلى تلبية الحدّ الأدنى من الحاجات التّعليميّة الأساسيّة من معارف ومهارات أساسيّة وحياتيّة، واتّجاهات تُمكّن التّلميذ من مواصلة تعليمه، والمشاركة بفعّاليّة في مجتمعه، ومواكبة التّغيُرات الحالية والمستقبليّة.

**كُوت ديفوار(Côte d'Ivoire):** باللّغة الفرنسيّة، وساحل العاج باللّغة العربيّة، وهي إحدى دول غرب أفريقيا، تحيطها ست دول، وهي مالي وبوركينا فاسو شمالاً، والمحيط الأطلسي جنوبًا، وغانا شرقًا، وليبيريا وغينيا كوناكري غربًا.

**الطّريقة**

**منهج الدّراسة**

إنّ طبيعة المشكلة المطروحة تحتم على الباحثيْن تَبَنِّي منهج معيّن دون غيره، تبعًا للأهداف التي تسعى الدّراسة إلى تحقيقها. ولما كانت الدّراسة تقصد إلى تحديد مؤشّرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج من وجهة نظر معلّميها، فقد تمّ تطبيق المنهج الوصفيّ المسحيّ عن طريق الاستبانة تَمّ توزيعها على أفراد عينة الدّراسة "بهدف الحصول على معلومات وافية ودقيقة حول موضوع الدّراسة، والخروج بنتائج ومقترحات وتوصيات يمكن أن يسترشد بها في التّطوير أو الإصلاح" (قنديلجي، 2008، ص99).

**مجتمع الدّراسة**

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي مرحلة التّعليم الأساسيّ (الابتدائيّ والمتوسط) بالمدارس الإسلاميّة والنّموذجيّة في ساحل العاج خلال الفصل الأوّل من العام الدّراسيّ: 2015-2016، والبالغ عددهم (1950) معلّمًا.

**عينة الدّراسة**

تكوّنت عينة الدّراسة من (195) معلّمًا، أي بواقع (10%) من مجتمع الدّراسة، تمّ اختيارهم بطريقة عَشوائيّةٍ بسيطةٍ. ويوضّح عباس وآخرون (2012، ص221) أنّ "العينةَ العشوائيّةَ البسيطَةَ: هي العينة التي يتمُّ اختيارها بطريقة يكون فيها لكل فردٍ في المجتمع فرصة الاختيار نفسها، دون ارتباط ذلك الاختيار باختيار فردٍ آخر من المجتمع، ويشترط أن يكون جميع أفراد المجتمع معروفين ومحددين، كما يجب أن يكون هناك تجانس بين جميع أفراد المجتمع". ويبيّن الجدول رقم (3) خصائص عينة الدّراسة وفقًا لمتغيري المؤهّل العلميّ ومدّة الخبرة في مجال مهنة التّعليم.

**أداة الدّراسة**

لتحقيق أهداف الدّراسة، قام الباحثان بتطوير استبانة لجمع المعلومات، وذلك بالرّجوع إلى الأدبيات التّربويّة والدّراسات السّابقة في مجال معايير الجودة الشّاملة ومؤشّراتها. ومن هذه الأدبيات والدّراسات: محمود (2005)، وأبو عبده (2011)، وحافظ (2012)، والتّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع (2015). وقد تضمّنت الاستبانة ثلاثة مجالات، هي:

المجال الأول: مُؤشّرات جودة البنْيَة المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة، وهي (10) مُؤشّرات.

المجال الثّاني: مُؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة، وهي (11) مُؤشّرًا.

المجال الثّالث: مُؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة، وهي (13) مُؤشّرًا.

وتمّ إعطاء كلّ مؤشّر من مؤشّرات المجال في الاستبانة وزنًا متدرجًا وفقًا لسلم ليكرت الخماسيّ (موافق بشدّة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدّة). وتمثّلت الاستجابات رقميًا (5، 4، 3، 2،1). ويوضّح الجدول (1) سلم إجابات الاستبانة ووصف البدائل.

**الجدول (1):** يبيّن توزيع للبدائل وفق التّدرج المستخدم في أداة الدّراسة

| سلم بدائل | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| **الوصف** | موافق بشدّة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدّة |
| **المتوسطات** | 4.21- 5.00 | 3.41- 4.20 | 2.61- 3.40 | 1.81- 2.60 | 1.00 -1.80 |

**صدق الأداة**

للتّحقُّق من الصّدق الظّاهريّ لأداة الدّراسة (الاستبانة)، تمّ عرضها على (12) اثني عشر محكّمًا من أعضاء هيئة التّدريس ذوي الخبرة الأكاديمية والتّربويّة. وطلب الباحثان إليهم إبداء الرّأي حول فقرات الاستبانة من حيث مدى مناسبة الفقرة (المؤشّر) للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرة، وسلامة الصّياغة اللّغويّة، والتّعديل والحذف والإضافة. وقد تمّ العمل بجميع ملحوظات المحكّمين والاستفادة منها لتصميم الاستبانة، فأضحت مكوّنة من (34) مؤشّرًا في شكلها النّهائيّ.

**ثبات الأداة**

للتّأكّد من ثبات أداة الدّراسة، تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronboch's Alpha)، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعيّة مكوّنة من (18) مُعلمًا، بقصد التّأكّد من صلاحيتها للتّطبيق على العينة نفسها، ويُبيّن الجدول (2) معامل كرونباخ ألفا لكلّ مجال من مجالات أداة الدّراسة.

**الجدول (2):** يوضّح قيمة معامل كرونباخ ألفا لكلّ مجال من مجالات أداة الدّراسة

| م | مجالات الاستبانة | عدد الفقرات | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|---|
| 1 | مُؤشّرات جودة البنيّة المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة | 10 | .656 |
| 2 | مُؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة | 11 | .527 |
| 3 | مُؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة | 13 | .603 |
| | **الثبات العامّ لأداة الدّراسة** | **34** | **.661** |

بالنّظر إلى الجدول (2)، يتبيّن أنّ معامل ثبات مجالات أداة الدّراسة، حيث تتراوح بين (656.) -(527.). وقد بلغ معامل الثّبات للاستبانة ككل (661.)؛ ممّا يَدُلُّ على أنّ أداة الدّراسة تتمتّع بدرجة مقبولة من الثّبات في مجالاتها.

**متغيّرات الدّراسة**

تتضمّن الدّراسة متغيّرًا تابعًا واحدًا موزعًا إلى ثلاثة مجالات، وتشمل: جودة البنية المعرفيّة، وجودة المهارات الأساسيّة، وجودة الاتّجاهات والقيم، ومتغيّرين تصنيفيين هما: المؤهّل العلميّ، وله ثلاثة مستويات، وهي (ثانويّة، وبكالوريوس، ومؤهّلات أخرى، ومدّة الخبرة، ولها ثلاثة مستويات أيضًا، وهي (أقل من (5) سنوات، وأقل من (10) سنوات، وأكثر من (10) سنوات).

**الجدول (3):** يبيّن توزيع أفراد عينة الدّراسة وفقًا لمتغيّري المؤهّل العلميّ ومدّة الخبرة في مهنة التّعليم

| م | المؤهّل العلميّ | التّكرار | النّسبة المئويّة | مدّة الخبرة في مهنة التّعليم | التّكرار | النّسبة المئويّة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | ثانويّة | 106 | 54.4 | أقل من (5) سنوات | 49 | 25.1 |
| **2** | بكالوريوس | 81 | 41.5 | أقل من (10) سنوات | 87 | 44.6 |
| **3** | مؤهّلات أخرى | 8 | 4.1 | أكثر من (10) سنوات | 59 | 30.3 |
| | **المجموع** | **195** | **100** | | **195** | **100** |

يلاحظ من خلال استقراء الجدول (3) أنّ غالبية أفراد عينة الدّراسة هم من حملة مؤهّلات ثانويّة بنسبة بلغت (54.4%)، يليهم حملة مؤهّلات بكالوريوس بنسبة بلغت (41.5%)، ثمّ مؤهّلات أخرى بنسبة بلغت (4.1%). كما يظهر من الجدول أنّ مدّة الخبرة في مجال مهنة التّعليم لغالبية أفراد عينة الدّراسة كانت (أقل من 10 سنوات)، بنسبة بلغت (44.6%)، ثمّ خِبرة (أكثر من 10 سنوات) بنسبة بلغت (30.3%)، في حين جاءت خِبرة (أقل من 5 سنوات) بنسبة بلغت (25.1). وقد يعود ذلك إلى أنّ معظم معلّمي المرحلة الأساسيّة (الابتدائيّة والمتوسطة) في ساحل العاج لديهم خبرة طويلة في مهنة التّعليم، ممّا يَدْعَم وجهة نظرهم حول مؤشّرات جودة أداء التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة.

**الأساليب الإحصائيّة**

لتحقيق أهداف الدّراسة، استخدمت الأساليب الإحصائيّة الآتية: المتوسطات الحسابيّة، والأوزان النّسبيّة لتحديد استجابات أفراد العينة، والانحرافات المعياريّة لمعرفة مدى انحراف استجابات

أفراد العينة لكلّ فقرة، ومعادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب الثّبات، وذلك عن طريق برنامج الرّزم الإحصائيّة الخاصة بالعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة (SPSS).

**نتائج الدّراسة ومناقشتها**

سعت الدّراسة إلى تحديد مؤشّرات جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج من خلال استجابات المعلّمين عن فقرات أداة الدّراسة (الاستبانة) التي صمّمت لأجلها. وفيما يأتي عرض النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة الحالية:

**النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: ما مؤشّرات جودة البنيَة المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟**

للإجابة عن هذا السّؤال استُخرجت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والأوزان النّسبيّة، والرُتب للفقرات. ويبيّن الجدول رقم (4) ترتيب فقرات المجال حسب المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة.

**الجدول (4):** المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النسبيّة ورُتب فقرات مجال مؤشّرات جودة البنيَة المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج

| رقم الفقرة | المؤشّرات | المتوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الوزن النّسبيّ | الرّتبة | وصف المقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | اكتساب التّلميذ المعارف التي تُؤهّله لمواصلة تعليمه في المرحلة الدّراسيّة التّالية | 4.44 | .618 | %88.8 | 1 | موافق بشدّة |
| 7 | تمكُّن التّلميذ من بناء تراكيب معرفيّة جديدة | 4.39 | .636 | %87.8 | 2 | موافق بشدّة |
| 1 | إتقان التّلميذ الحقائق والنّظريّات المتضمّنة في المواد الدّراسيّة | 4.38 | .666 | %87.6 | 3 | موافق بشدّة |
| 4 | قدرة التّلميذ على تفسير المعلومات وربطها بما لدية من معرفة سابقة | 4.36 | .777 | %87.2 | 4 | موافق بشدّة |
| 9 | تمكُّن التّلميذ من التّعبير عن فكرته بوضوح وفاعليّة | 4.36 | .677 | %87.2 | 5 | موافق بشدّة |
| 6 | توظيف التّلميذ المفاهيم والنّظريّات المكتسبة من المواد الدّراسيّة في المواقف الحياتيّة المختلفة | 4.28 | .638 | %85.6 | 6 | موافق بشدّة |
| 2 | قدرة التّلميذ على التّذكر والاستدعاء ممّا تعلّمها من المواد الدّراسيّة عند الحاجة إليها | 4.27 | .774 | %85.4 | 7 | موافق بشدّة |
| 10 | وعي التّلميذ بأساسيّات التّاريخ الوطنيّ والبيئة الجغرافية لمجتمعه | 4.14 | .861 | %82.8 | 8 | موافق |
| 8 | إجادة التّلميذ التّعلُّم الذّاتيّ من خلال مصادر المعلومات المتاحة داخل المدرسة وخارجها | 4.02 | .818 | %80.4 | 9 | موافق |
| 3 | امتلاك التّلميذ القابليّة في الحكم على نوع المعرفة بصورة نقديّة | 3.98 | .809 | %79.6 | 10 | موافق |

يظهر الجدول (4) أنّ المتوسطات الحسابيّة لفقرات مجال مؤشّرات جودة البنيَة المعرفيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة تراوحت بين (3.98-4.44)، أي بين (موافق وموافق بشدّة). وكانت أهمّ أربعة مؤشّرات من وِجهة نظر المعلّمين مرتبةً من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي:

1) "اكتساب التّلميذ المعارف التي تُؤهّله لمواصلة تعليمه في المرحلة الدّراسيّة التّالية"، حيث حصل هذا المؤشّر على أعلى متوسط حسابيٍّ بلغ (4.44)، وبوزن نسبيّ بلغ (88.8%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة)، وتتّفق هذه النّتيجة ما مع نصّ عليه التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع (2008) على أنّ تحقيق التّعليم للجميع يرتهن بالتّقدُّم المحرز في التّعليم الثّانويّ والجامعيّ، حيث يشكّلان جزءاً مهمًا من أهداف التّعليم للجميع، والأهداف الإنمائيّة للألفية فيما يتعلّق بتكافؤ الفرص والمساواة بين الجنسين. ويتمثّل هذا في اكتساب التّلاميذ التّدريب التّقنيّ والمهنيّ، والمهارات والمعارف الأساسيّة التي تمكّنهم من مواصلة تعليمهم الثّانويّ أو الجامعيّ؛ ممّا يمكن تفسيره بأنّ جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج تتمحور حول تلبية الحدّ الأدنى من حاجاته الأساسيّة من التّربية والتّعليم، بحيث يكسب قدرًا مناسبًا من الاتّجاهات والمعارف التي يحتاج إليها لمواصلة التّعليم الثّانويّ.

2) "تمكُّن التّلميذ من بناء تراكيب معرفيّة جديدة"، حيث حصل هذا المؤشّر على متوسط حسابيٍّ (4.39)، وبوزن نسبيّ بلغ (87.8%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). ويمكن عزو هذه النّتيجة إلى أنّ مجال الارتكاز في النّظريّة البنائيّة يتمثّل في استخدام الأفكار التي تستحوذ على لبّ التّلميذ لتكوين خبرات جديدة، والتّوصُّل إلى معارف جديدة، ويؤكّد الوهر (2002) أنّ النّظريّة البنائيّة للمعرفة تنظر إلى التّعليم بأنّه عمليّة بناء

مستمرّة وغرضيّة، تقوم على اختراع التّلميذ لتراكيب معرفيّة جديدة، أو إعادة بناء تراكيبه، أو منظومته المعرفيّة اعتمادًا على خبرته السّابقة. فالتعليم ليس عمليّة تراكميّة للمعرفة فحسب، بل عمليّة إبداع تحدث تغييرات جديدة في التّراكيب المعرفيّة لدى التّلميذ.

ويرى الجندي (2003) أنّ أهمّ ما تَتّسم به النّظريّة البنائيّة في التّعليم إعادة بناء التّلميذ لمعرفته، من خلال تفاوض اجتماعيٍّ مع الآخرين. ويعدُّ التّأكيد على دور المعرفة المسبقة أحد الدّعائم التي يرتكز عليها الفكر البنائيّ بهدف بناء تعلُّم ذي معنى، فعمليّة التّعليم ناتجة عن إعادة بناء للمعاني الموجودة لدى التّلميذ بدلاً من كونه اكتساب معلومات، ما يعني باختصار أنّ التّعليم يتحدّد في ضوء ما يحصل عليه التّلميذ من نتائج منسوبة لدرجة الفهم العلميّ. فكلّما تَمكّن التّلميذ من اختراع تراكيب معرفيّة جديدة، أو إضافة تراكيب إلى بنيته المعرفيّة، أو إعادة تنظيم الأفكار الموجودة في تلك البنية، كان ذلك مؤشِرًا من مؤشّرات جودة أدائه.

3) "إتقان التّلميذ الحقائق والنّظريّات المتضمّنة في المواد الدّراسيّة"، حيث أحرز هذا المؤشّر متوسطًا حسابيًا قدره (4.38)، وبوزن نسبيّ بلغ (87.6%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). وينسجم هذا المؤشّر مع المؤشّر السّابق الذّكر الذي مغزاه "اكتساب التّلميذ المعارف التي تؤهّله لمواصلة تعليمه في المرحلة الدّراسيّة التّالية"، إذ إنّ إلمام التّلميذ بالمعارف والحقائق والنّظريّات المتضمّنة في المواد الدّراسيّة يُعَدُّ الحلقة الأساسيّة للتّرشيح في التّعليم الثّانويّ، ذلك أنّ أساليب التّقويم في التّعليم العامّ غالبًا ما تركّز على الجانب النّظريّ والمفاهيميّ لدى التّلميذ. الأمر الذي يستلزم منه في المرحلة الأساسيّة عديدًا من المفاهيم والنّظريّات التي تتعلّق بالاستدعاء والاسترجاع، بهدف ترشيحه في المرحلة الدّراسيّة التّالية.

كما يساعد إتقان التّلميذ للمفاهيم والنّظريّات على تعامله مع المتغيّرات المعاصرة والمستقبليّة، التي تتطلّب أفرادًا قادرين على البحث والاستقصاء، والوصول إلى المعلومات والمفاهيم الجديدة بأنفسهم (حجي، 2008). ويعمل توافر الممارسات الخاصّة بمؤشّرات امتلاك التّلميذ بنية معرفيّة مناسبة على تكوين الأبعاد المختلفة لشخصيّته، وتمكينه من تطبيق المفاهيم والنّظريّات المكتسبة في المواقف الحياتيّة المتنوّعة، التي قد يواجهها التّلميذ داخل المدارسة وخارجها (حافظ، 2012).

4) "قدرة التّلميذ على تفسير المعلومات وربطها بما لديه من معرفة سابقة"، وقد حظي هذا المؤشّر بمتوسط حسابيٍّ بلغ (4.36)، وبوزن نسبيّ قدره (87.2%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). ويمكن تفسير هذه النّتيجة على أساس أنّ التّعلُّم لا يحدث نتيجة تراكم المعلومات الجديدة، وإضافتها إلى المعلومات التي سبق تعلُّمها. ولكنّه يحدث عندما يتمكّن التّلميذ من تفسير مضمونها ومغزاها، إلى جانب ربطها بالمفاهيم والنّظريّات الموجودة في بنيته المعرفيّة.

وجاء مؤشّر "إجادة التّلميذ التّعلُّم الذّاتيّ من خلال مصادر المعلومات المتاحة داخل المدرسة وخارجها" في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط حسابيٍّ (4.02)، وبوزن نسبي بلغ (80.4%) بمقياس الإجابة (موافق)، ومؤشّر "امتلاك التّلميذ القابليّة في الحكم على نوع المعرفة بصورة نقديّة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابيٍّ (3.98)، وبوزن نسبيٍّ (79.6%) بمقياس الإجابة (موافق)، وتتّفق هذه النّتائج مع نتائج دراسة داردين (Darden, 2007)، ودراسة بناتي (Binaté, 2012)، ودراسة إبينزير وآخرين (Ebenezer et al; 2016) التي توصلت إلى أنّ بناء مؤشّرات الجودة لمعرفة أداء التّلاميذ في المدرسة، يعمل على إكسابهم المهارات الحياتيّة اللازمة المتمثّلة في مهارات التّفكير النّقديّ والإبداعيّ، والتّعلُّم الذّاتيّ المستمرّ، وتحمُّل المسؤوليّة.

**النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني: ما مؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟**

للإجابة عن هذا السّؤال استُخرِجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرُّتب للفقرات، ويبيّن الجدول رقم (5) ترتيب فقرات المجال حسب المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة.

**الجدول (5):** المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة ورُتب فقرات مجال مؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج

| رقم الفقرة | المؤشّرات | المتوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الوزن النّسبيّ | الرّتبة | وصف المقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | إجادة التّلميذ مهارات القراءة والكتابة والرّياضيات | 4.58 | .525 | %91.6 | 1 | موافق بشدّة |
| 10 | اكتساب التّلميذ مهارة المحافظة على الصّحة والوقاية من الأمراض والمخاطر | 4.45 | .619 | %89 | 2 | موافق بشدّة |
| 9 | تمكُّن التّلميذ من مهارة تحمُّل المسؤوليّة | 4.44 | .732 | %88.8 | 3 | موافق بشدّة |
| 5 | ممارسة التّلميذ لمهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات | 4.43 | .649 | %88.6 | 4 | موافق بشدّة |
| 7 | اكتساب التّلميذ مهارة التّواصل اللّفظيّ وغير اللّفظيّ | 4.42 | .624 | %88.4 | 5 | موافق بشدّة |
| 4 | امتلاك التّلميذ مهارة الابتكار والإبداع | 4.26 | .855 | %85.2 | 6 | موافق بشدّة |

| رقم الفقرة | المؤشّرات | المتوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الوزن النّسبيّ | الرّتبة | وصف المقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | تمكُّن التّلميذ من مهارات التّعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات | 4.24 | .717 | %84.8 | 7 | موافق بشدّة |
| 8 | إتقان التّلميذ مهارات إدارة الذّات وصناع القرار | 4.17 | .716 | %83.4 | 8 | موافق |
| 2 | قدرة التّلميذ على مهارة تنظيم المعلومات التي اكتسبها في المواد الدّراسيّة | 3.99 | .815 | %79.8 | 9 | موافق |
| 6 | إلمام التّلميذ بمهارة العصف الذّهنيّ | 3.98 | 1.050 | %79.6 | 10 | موافق |
| 11 | قدرة التّلميذ على مهارة التّعامل مع البيئة المحيطة بشكل فعّال | 3.40 | 1.037 | %68 | 11 | محايد |

يتبيّن من الجدول (5) أنّ المتوسطات الحسابيّة لفقرات مجال مؤشّرات جودة المهارات الأساسيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة انحصرت بين (3.40-4.58)، أي بين (محايد وموافق بشدّة). وكانت أهمّ خمسة مؤشّرات من وِجهة نظر المعلّمين مرتبةً من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي:

1) " إجادة التّلميذ مهارات القراءة والكتابة والرّياضيات " بمتوسط حسابيٍّ (4.58)، وبوزن نسبيٍّ بلغ (91.6%)، بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). والدّافع إلى إحراز هذا المؤشّر المرتبة الأولى، هو أنّ الجانبَ العمليّ في مناهج التّعليم الأساسيّ يبدأ تعلُّمه بعد اكتساب الطّفل المهارات الأساسيّة (القراءة والكتابة والحساب) وإجادتها. وهذا يشير إلى أهمّيّة هذه المهارات التي تُعَدُّ النّافذة إلى الفكر الإنسانيّ، وتنمية القدرات العقليّة واللّغويّة، والموصلة إلى أنواع المعرفة المتنوّعة، والعكس كذلك، فأي ضعف في مهارات القراءة والكتابة والحساب، ستؤدّي نتيجته إلى الضّعف التّحصيليّ لدى التّلميذ في كافّة المواد النّظريّة والعلميّة.

وجديرٌ بالتّوضيح أنّ اتّفاق وجهة نظر معظم المعلّمين في هذا المؤشّر لم يكن مجرد اتّفاق في رؤى، بل يتناغم مع ما أوصى به مؤتمر جومتين عام 1990 حول التّربية للجميع، وتأمين حاجات التّعلُّم الأساسيّة. وتشمل هذه الحاجات كلاً من وسائل التّعلُّم الأساسيّة، مثل: القراءة والكتابة، والرّياضيات، وحلّ المسائل؛ ممّا يحتاجها الفرد من أجل تنمية كافّة قدراته، وتحسين نوعيّة حياته، ومواصلة التّعلُّم (المؤتمر العالميّ حول التّربية للجميع، 1990). وينسجم مع ما أقرّه منتدى داكار عام 2000 بضمان تلبية حاجات التّعلُّم لكافّة الصّغار والرّاشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتّعلُّم، واكتساب المهارات الحياتيّة الأساسيّة، والتي تتألف من مهارات القراءة والكتابة والحساب اللازمة للحصول على وظيفة تُدَر أجرًا لتلبية الحاجات اليوميّة (UNESCO, 2000). كما يؤيِّده كذلك إعلان منتدى التّعليم العالميّ بمدينة إنشيون عام 2015، الذي قصد ضمان التّعليم الجيّد والمنصف والشّامل، والتّعلُّم مدى الحياة، مع التّركيز على المهارات الأساسيّة المتمثّلة بالقراءة والرّياضيات والكتابة، وحلّ المشكلات بحلول عام 2030 (التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع، 2015).

2) "اكتساب التّلميذ مهارة المحافظة على الصّحة والوقاية من الأمراض والمخاطر"، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لهذا المؤشّر (4.45)، ووزنه النّسبيّ بلغ (89%)، بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). ويمكن تفسير هذه النّتيجة بأنّ الإنسان يُعدُّ مسؤولاً عن صحته، وعن الوقاية من الأمراض، ولأهمّيّة ذلك، فإنّ النّاشِئَ في المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج، أجدر بإكسابه بعض المهارات التي تعينه على التّعامل مع الحياة وبيئتها الصّحيّة. وكلّما تمكّن النّاشِئ من معرفة أهمّيّة المحافظة على سلامة الجسم بالتّعرُّف على المخاطر التي تتهدّده، ومهارة الوقاية منها، وآليات تطبيق ذلك في واقعه المعيش، كان ذلك دليلاً ومؤشّرًا على تحسين أدائه.

3) "تمكُّن التّلميذ من مهارة تحمُّل المسؤوليّة" بمتوسط حسابيٍّ (4.44)، وبوزن نسبيٍّ (88.8%)، بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة فضل وعبد ربه (2008) التي أبرزت أنّ المؤشّرَ الأساسيَّ لجودة التّلميذ في المدرسة، يتحدّد في قدرته على تحمُّل المسؤوليّة، والمشاركة الاجتماعيّة، ودراسة عبد المعطي (2015) التي أظهرت نتائجها أنّ ضمان الجودة وتحقيق مؤشّراتها عمليّة مستمرّة، وتؤدّي إلى إيجاد تلميذ مؤهّل ومُسلّح بكافّة الكفايات اللازمة في الحياة العمليّة، وقادر على حلّ مشكلاته اليوميّة، وتحمُّل المسؤوليّة. ويمكن تفسير هذه النّتيجة بأنّ من أهمّ أهداف تعليم المستقبل، تعويدُ التّلاميذ على تحمُّل مسؤوليّاتهم، وذلك يُعزِّز وِجهة نظر المعلّمين في المؤشّر.

4) "ممارسة التّلميذ مهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات". نال هذا المؤشّر متوسطًا حسابيًا قدره (4.43)، ووزنًا نسبيًا بلغ (88.6%)، ومقياس الإجابة عليه (موافق بشدّة). ويعود ذلك إلى أهمّيّة امتلاك التّلميذ لمهارات التّفكير العليا باعتبارها إحدى المهارات الأساسيّة التي تمكّنه من مواجهة تحدّيات العصر التّقنيّ والمعلوماتيّ، وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة مصطفى (2005) التي أظهرت أنّ من أبرز المهارات التي ينبغي على التّلاميذ اكتسابها في القرن الحادي والعشرين، هي مهارات التّفكير المناسبة لمستوى نضجهم وقدراتهم، حيث يقوم التّفكير على معالجة القضايا العلميّة والفكريّة، وعندما يمتلك التّلميذ هذه المهارات، فإنّه يمتلك أساليب النّقد

والتّحليل، والاستدلال التي تستند على البرهان"، ممّا يحقّق أكبر قدرٍ من عمليّة التّعلّم لحلّ جميع المشكلات التي قد يواجهها، وتتّفق هذه النّتيجة أيضًا مع نتائج دراسة لاكويرين (Lukhwareni, 2003) التي أظهرت أنّ المدارس التي طبقت معايير الجودة الشّاملة أصبحت من المدارس التي تتميّز بنوعيّة التّعليم وفاعليّته، ما يعمل على التّحوّل من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع، والنّقد، وحلّ المشكلات، وإثراء الخبرات، التي ترتكز على إنتاج المتعلّم للمعارف والمعلومات والمهارات وممارستها. ويؤكّد شقير (2006) أنّ ممارسة التّلميذ لمهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات، تُنمي لديه الالتزام بالعمل والمثابرة، والرّغبة في اقتحام الأشياء واستكشافها، والثّقة بالنّفس، والانفتاح على الجديد، وحبّ التّجريب، والرّغبة في ممارسة المهمة الصّعبة، وتوليد سريع للأفكار.

5) "اكتساب التّلميذ مهارة التّواصل اللّفظيّ وغير اللّفظيّ"، حظي بمتوسط حسابيٍّ (4.42)، وبوزن نسبيّ قدره (88.4%)، بمقياس الإجابة (موافق بشدّة)، ويمكن عزو ذلك إلى أنّ مهارات التّواصل تُحقّق للفرد وعيًا بذاته وبالآخرين، وتمكّنه من الاندماج في الحياة الاجتماعيّة. الأمر الذي يساعده على التّأثير في المجتمع والتّأثّر به، حيث يتبادل الفرد مع أفراد المجتمع الأفكار، والمشاعر، والاتّجاهات لفظيًا وغير لفظيٍّ بدرجة تؤدّي إلى الفهم العميق المتبادل، والتّيقن من أهميّة مهارة التّواصل اللّفظيّ وغير اللّفظيّ، وما يتمتّع به التّلميذ من إيجابيّة تجاه ذاته وتجاه الآخرين؛ لذا فإنّ اكتسابها لديه مؤشّرٌ من أهمّ مؤشّرات جودة أدائه.

وأتى المؤشّر الذي فقرته "قدرة التّلميذ على مهارة التّعامل مع البيئة المحيطة بشكل فعّال" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابيٍّ (3.40)، وبوزن نسبي بلغ (68%) بمقياس الإجابة (محايد)، ولعلّ تفسير ذلك يكمن في تدني أهمّيّة هذا المؤشّر من وجهة نظر المعلّمين على الرّغم من تناغمه وانسجامه مع بعض المؤشّرات السّابقة الذّكر، ومنها: اكتساب التّلميذ مهارة المحافظة على الصّحة والوقاية من الأمراض والمخاطر، ومهارات تحمّل المسؤوليّة وحلّ المشكلات.

**النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث: ما مؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج؟**

للإجابة عن هذا السّؤال، استُخرجت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة والرُتب للفقرات، ويبيّن الجدول رقم (6) ترتيب فقرات المجال حسب المتوسطات الحسابيّة لكل فقرة.

**الجدول (6):** المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والأوزان النّسبيّة ورتب فقرات مجال مؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج

| رقم الفقرة | المؤشّرات | المتوسط الحسابيّ | الانحراف المعياريّ | الوزن النّسبيّ | الرّتبة | وصف المقياس |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 10 | التزام التّلميذ بسلوكيّات تتناسب مع القيم الإسلاميّة النّبيلة | 4.51 | .578 | %90.2 | 1 | موافق بشدّة |
| 11 | ممارسة التّلميذ قيم التّسامح والسّلام وقبول الآخر | 4.38 | .697 | %87.6 | 2 | موافق بشدّة |
| 5 | حرص التّلميذ على استثمار وقت فراغه | 4.37 | .716 | %87.4 | 3 | موافق بشدّة |
| 4 | وجود دافعيّة لدى التّلميذ في التّعلّم مدى الحياة | 4.37 | .656 | %87.4 | 4 | موافق بشدّة |
| 1 | اعتزاز التّلميذ بقيم المواطنة والانتماء إليها | 4.14 | .859 | %82.8 | 5 | موافق |
| 9 | قدرة التّلميذ على العمل الجماعيّ والعمل بروح الفريق | 4.11 | .808 | %82.2 | 6 | موافق |
| 13 | قدرة التّلميذ على محافظة البيئة ومقاومة تلوّثها | 4.09 | .874 | %81.8 | 7 | موافق |
| 3 | توفّر جوانب تقدير الذّات والثّقة بالنّفس لدى التّلميذ | 3.88 | .862 | %77.6 | 8 | موافق |
| 12 | اكتساب التّلميذ أخلاقيّات التّعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات | 3.85 | .923 | %77 | 9 | موافق |
| 8 | احترام التّلميذ للوائح والأنظمة المدرسيّة | 3.47 | .668 | %69.4 | 10 | موافق |
| 2 | مشاركة التّلميذ في القضايا القوميّة والمجتمعيّة المتنوّعة | 3.40 | 1.168 | %68 | 11 | محايد |
| 7 | إظهار الوعي لدى التّلميذ بحقوقه وواجباته في المجتمع المدرسيّ | 3.40 | 1.012 | %68 | 12 | محايد |
| 6 | مشاركة التّلميذ بإيجابيّة في الأنشطة المدرسيّة | 3.39 | 1.211 | %67.8 | 13 | محايد |

يتّضح من الجدول (6) أنّ المتوسطات الحسابيّة لفقرات مجال مؤشّرات جودة الاتّجاهات والقيم لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة تراوحت بين (3.39-4.51)؛ أي بين (محايد موافق بشدّة). وكانت أهمّ خمسة مؤشّرات من وجهة نظر المعلّمين مرتبةً من الأعلى إلى الأدنى كما يأتي:

1) "التزام التّلميذ بسلوكيّات تتناسب مع القيم الإسلاميّة النّبيلة"، بمتوسط حسابيٍّ (4.51)، وبوزن نسبيٍّ (90.2%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). ولعل ذلك يعود إلى أنّ جوهر رسالة التّربية والتّعليم هو توجيهُ أخلاقيُّ بالدّرجة الأولى، والبحث عن الكيفية التي يتمُّ بها غرس القيم الأخلاقيّة في نفوس التّلاميذ، وأبرزت دراسة حافظ (2012) أنّ تحلي التّلميذ بالقيم الأخلاقيّة يسهم في تكوين شخصيّته، ويُنمي لديه الدّافعيّة والتّفاعل في العمليّة التّعليميّة التّعلُميّة، ويُوفّر قدرًا مناسبًا من المناخ التّربويّ الآمن الذي يساعده في تحسين مستوى أدائه. كما استنتجت دراسة الشناوي وعيد (2010)، ودراسة السّيد (2012)، ودراسة نِيَانغ (Niang, 2014) أنّ أهمّ المعايير لضمان الجودة في مؤسسات التّعليم العامّ ترتبط بمعايير جودة أداء المتعلّمين المتمثّلة بالقيم الأخلاقيّة. ويُوضّح سيسي وعبد الله (2015) أنّ جودة التّربية في المدارس تحتوي على تشكيل شخصيّات النّاشئين، وتزويدهم بالقيم الأخلاقيّة النّبيلة، والمثل العليا والمبادئ الدّينيّة؛ ممّا يُوجّه عقولهم ونفوسهم توجيهًا صالحًا نحو المستقبل الزّاهر، والنّهوض بالمجتمع والرّقي به إلى سلم المجد والمعرفة والوعي.

2) "ممارسة التّلميذ قيم التّسامح والسّلام وقبول الآخر"، حصل هذا المؤشّر على متوسط حسابيٍّ بلغ (4.38)، وبوزن نسبيّ (87.6%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). ومن الممكن أن تقود هذه النّتيجة إلى القول بأنّ تحقيق قيم التّسامح والسّلام هدفٌ إنسانيٌّ، وغاية نبيلة تسعى الإنسانيّة لتحقيقها على امتداد تاريخها. ويكون الدّورُ الأساسيُّ للتّعليم مساعدةَ الأفراد على فهم الآخر، واحترام حقوقه، وتعزيز التّسامح والسّلام اللذين يمثلان أساسًا للتّعايش السّلميِّ، والاستقرار الأمنيِّ. ويضطلع التّعليم كذلك بدور حيويٍّ فيما يخصُّ درء الصّراعات والنّزاعات. فمن الأهمّيّة غرس هذه القيم في نفوس النّاشئين من أجل تحقيق السّلام والتّسامح، وفهم حقوق الآخرين.

3) "حرص التّلميذ على استثمار وقت فراغه"، أحرز هذا المؤشّر متوسطًا حسابيًا (4.37)، ووزنًا نسبيًا (87.4%)، ومقياس الإجابة (موافق بشدّة)، ولعلّ تفسير ذلك من وجهة نظر أفراد العينة، يكمن في أنّ التّربية السّليمة يجب أن تساهم فى تحديد كيفية استغلال وقت الفراغ استغلالاً ممتعًا ومفيدًا، وتنمية القدرات والمهارات الكامنة داخل التّلميذ، وتطويرها ليصبح فردًا فعّالاً في دفع عجلة التّقدُّم في المجتمع وتنميته.

4) "وجود دافعيّة لدى التّلميذ في التّعلُّم مدى الحياة"، حظي هذا المؤشّر بمتوسط حسابيٍّ بلغ (4.37)، وبوزن نسبيٍّ (87.4%) بمقياس الإجابة (موافق بشدّة). وتتّفق هذه النّتيجة مع دراسة السّيد (2016) التي أظهرت أنّ إيجاد معايير ومؤشّرات لأداء التّلميذ، يُمثّل أساس الإصلاحات المطلوبة لتأسيس بيئة تعليميّة تُحفّز التّلميذ على التّعلُّمِ المستمرِّ مدى الحياة، وتُعزّز لديه البحث والاستقصاء والوصول إلى المعلومات والمعارف بنفسه، ومن إيجابيّات هذا الاتّجاه لدى التّلميذ أنّه عمليّة ديناميكية مستمرّة منفتحة على المبادرات والجهود الذّاتيّة في سبيل تحقيق أكبر قدر ممكن من التّكيُّف في جميع الأماكن والأوقات، والإفادة من الفرص المتاحة للتّعلُّم، والتّزوُّد بأهمِّ ما وصل إليه العلم من معارف لمتابعة التّطوُّرات في المجال العلميِّ والتّكنولوجيِ.

5) "اعتزاز التّلميذ بقيم المواطنة والانتماء إليها"، وقد حصل على متوسط حسابيٍّ (4.14)، ووزن نسبيٍّ (82.8%) بمقياس الإجابة (موافق). ويمكن عزو هذه النّتيجة إلى أهمّيّة تربية المواطن، حيث تتطلّب ضرورة العمل على تلبية احتياجات الفرد ومتطلّباته النّفسيّة على حدٍّ سواء، وتوفير كافّة الإمكانات الماديّة والبشريّة اللازمة لتحقيق الكفاءة والفاعليّة من جانب المواطنين، ويذكر فرج (2004): أنّ ممارسة المواطنة تثير اهتمام التّلميذ، ووعيه الاجتماعيّ والسّياسيّ بطبيعة العلاقة التّبادليّة بين الفرد والمجتمع، وتدعم شعوره بأهمّيّة الفرد للوطن، والوطن للفرد من خلال إكسابه قاعدة عريضة من المعارف والقيم والاتّجاهات التي تساعده على فهم العالم المحيط به. ويذكر الشبول والخوالده (2014) أنّ قيم المواطنة تعَدُّ جانبًا مهمًّا في حياة الفرد، لكونها عمليّة متواصلة لتعميق الحس بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشّعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به، وغرس حبّ النّظام والاتّجاهات الوطنيّة، والأخوة والتّفاهم والتّعاون بين المواطنين، واحترام النُظم والتّعليمات، والتّعليم يعدُّ أفضل الوسائل لتنمية الشّعور بالمواطنة. لذا فقد عملت الكثير من المؤسسات التّعليميّة على تطوير مناهجها الدّراسيّة؛ بهدف إعداد التّلميذ المزوّد بقيم المواطنة والاتّجاهات الإيجابيّة نحو الوطن الذي يعيش فيه. ويمثّل ذلك الهدف الأساسيّ من منظومتها التّعليميّة (Wing, 2004). ومن نافلة القول: إنّ ممارسة الظّواهر والسّلوكيّات الدّالة على المواطنة بما تتضمّنه من شعورٍ بالولاء وانتماءٍ للوطن، واعتزازٍ بقيمها النّبيلة مؤشّرٌ إيجابيٌّ من مؤشّرات نواتج عمليّة تربية المواطنة.

وحصلت المؤشّرات الآتية على المراتب الثّلاث الأخيرة بمقياس الإجابة على كلٍ منها (محايد)، وهي: "مشاركة التّلميذ في القضايا القوميّة والمجتمعيّة المتنوّعة" بمتوسط حسابيٍّ بلغ (3.40)، وبوزن نسبيّ قدره (68%)، و"إظهار الوعي لدى التّلميذ بحقوقه وواجباته في المجتمع المدرسيّ" بمتوسط حسابيٍّ (3.40)، وبوزن نسبيٍّ (68%)، و"مشاركة التّلميذ بإيجابيّة في الأنشطة المدرسيّة" بمتوسط حسابيٍّ قدره (3.39)، وبوزن نسبيّ بلغ (67.8%). ولعلّ هذه النّتائج تعزى إلى عدم قناعة المعلّمين بتأثير

هذه المؤشّرات على جودة أداء تلاميذ المرحلة الأساسيّة في مدارس ساحل العاج.

## التّوصيات

في ضوء النّتائج التي كشفت عنها الدّراسة، أوصت بما يأتي:

1) تثقيف القائمين على الجهات الرّسميّة (وزارة التّربية الوطنيّة) والمدارس بأهمّيّة تطبيق معايير الجودة ومُؤشّراتها في منظومة التّعليم بالمرحلة الأساسيّة.

2) تبنّي المدارس قائمة لمؤشّرات الجودة في منظومة المرحلة الأساسيّة التي يمكن استخدامها للحكم على مستوى أداء التّلاميذ في ضوء ما أسفرت عنه الدّراسة الحالية.

3) إعادة النّظر في مناهج التّعليم الأساسيّ، وبالأخصّ المناهج الدّراسيّة للحلقة الثّانية منه، والتّركيز على اكتساب التّلاميذ البنية المعرفيّة، والمهارات الأساسيّة، والاهتمام بالقيم الأخلاقيّة والاجتماعيّة.

4) التّركيز على إجادة التّلاميذ التّعلُّم الذّاتيّ من خلال مصادر المعلومات المتاحة داخل المدرسة وخارجها، وامتلاكهم للقابليّة في الحكم على نوع المعرفة بصورة نقديّة.

5) إجراء المزيد من الدّراسات لتحديد مؤشّرات جودة أداء المتعلّمين في المرحلة الدّراسية الأخرى، وبخاصّة تلك المؤشّرات ذات الصّلة بجودة المهارات الحياتيّة.

## المراجع


ابن منظور. (2003). *لسان العرب*. القاهرة: دار الحديث للطّباعة والنّشر.

أبو زيد، لمياء. (2007). *مدى تحقيق الجودة في برنامج التّربية الميدانيّة القائم وانعكاس ذلك على الأداء التّدريسيّ والاتّجاه نحو المهنة لدى الطّالبات المعلّمات بمنطقة القصيم*، الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس، ورقة مقدّمة في المؤتمر العلميّ السّابع عشر لتطوير مناهج التّعليم في ضوء معايير الجودة. جامعة عين شمس. (4)، في الفترة: 25-26 يوليو 2007.

أبو عبده، فاطمة. (2011). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلّيّة الدّراسات العليا. جامعة النّجاح الوطنيّة.

الأمير، محمود والعوامله، عبد الله. (2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنيّة من وجهة نظر المشرفين التّربويين. *المجلة الأردنية في العلوم التّربوية*. 7(1)، 59-76.

التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع. (2008). *التّعليم للجميع بحلول عام 2015، هل سنحقّق هذا الهدف؟* فرنسا: منظّمة الأمم المتحدة للتّربية والعلم والثّقافة (اليونسكو).

التّقرير العالميّ لرصد التّعليم للجميع. (2015). *التّعليم للجميع 2000-2015: الإنجازات والتّحدّيات*. فرنسا: منظّمة الأمم المتحدة للتّربية والعلم والثّقافة (اليونسكو).

الجندي، أمنية. (2003). أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التّحصيل ومهارات عمليّات التّعليم الأساسيّة والتفكير العلميّ لتلاميذ الصّف الخامس الابتدائيّ. *مجلة التّربية العلمية*، الجمعية المصريّة للتّربية العلميّة، جامعة عين شمس، 6(1)، 3-25.

حجي، أحمد. (2008). *تطوير التّعليم الثّانويّ وسياسات القبول بالتّعليم العالي*. ورقة مقدّمة في المؤتمر القوميّ لتطوير التّعليم الثّانويّ وسياسات القبول بالتّعليم العالي. وزارتا التّربية والتّعليم والتّعليم العالي والبحث العلميّ. جمهورية مصر العربيّة. في الفترة: 12-10 مايو 2008.

حافظ، محمود. (2012). *مؤشّرات جودة التّعليم في ضوء المعايير التّعليمية*. دسوق: دار العلم والإيمان.

الزامل، محمد. (2008). *تصوُّر مقترح لمواجهة مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السّعودية في ضوء صيغة التّعليم الأساسيّ "دراسة مستقبلية"*. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلّيّة التّربية. جامعة الملك سعود.

سيسي، أحاندو وعبد الله، عبد الحكيم. (2015). *نحو رؤية تربوية في مواجهة تحدّيات العولمة الثّقافية وتعزيز الحضارة الإسلامية*. ورقة مقدّمة في المؤتمر العالميّ لتعزيز الحضارة الإسلاميّة في القرن الحادي والعشرين. جامعة السّلطان زين العابدين بماليزيا. في الفترة:6 -7 سبتمبر 2015.

سيسي، أحاندو. (2016). قراءةٌ تحليليّة لإسهام القطاع الحكوميّ في إصلاح التّعليم العربيّ الإسلاميّ النّظاميّ في كُوتْ دِيفُوار. *مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي بالأغواط*. (44)، 16- 36.

السنيدي، عمر. (2012). *معوقات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية للمرحلة الابتدائية في مدارس التّعليم العامّ الحكوميّ للبنين بمدينة الرّياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعيّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة.

السّيد، هناء. (2012). *إصلاح مرحلة التّعليم الأساسيّ في ضوء مؤشّرات الأداء المؤسسيّ مع التّطبيق على محافظة القليوبية*. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلّيّة التّربية، جامعة بنها.

السِّيد، هناء. (2016). *دور المؤشّرات التّعليمية في تقويم أداء المؤسسات التّعليمية*. ورقة مقدّمة في المؤتمر العربيّ الدّولي السّادس لضمان جودة التّعليم العالي. في الفترة: 9-11 فبراير 2016، جامعة السّودان للعلوم والتّكنولوجيا - السّودان.

الشبول، هيام والخوالده، محمد. (2014). دور مديرات ومعلّمات المرحلة الأساسيّة في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى الطّالبات في مدارس إقليم الشّمال. *المجلة الدّولية التّربوية المتخصّصة*. 3(5)، 59- 88.

شقير، زنيب. (2006). *الاكتشاف المبكر والرّعاية المتكاملة للتّفوّق والموهبة والإبداع*. القاهرة: الأنجلو المصريّة.

الشناوي، أحمد وعيد، هالة فوزي. (2010). تحقيق الجودة بمؤسسات التّعليم ما قبل الجامعي بمصر (تصور مقترح). *مجلة كلّيّة التّربية بالزقازيق*. (67)، 207-282.

طعيمة، رشدي. (2006). *الجودة الشاملة في التّعليم بين مؤشّرات التّميُّز ومعايير الاعتماد: الأسس والتّطبيقات*. عمان: دار المسيرة للصّحافة والطّباعة والنّشر.

عبد المعطي، هشام. (2015). *أثر الجودة والاعتماد على تطوير وتحسين المؤسسات التّعليمية*. ورقة مقدّمة في المؤتمر السّنويّ السّابع لأثر الجودة والاعتماد في التّعليم. دار البيضاء – المغرب. في الفترة: 8-9 ديسمبر 2015.

عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (2012). *مدخل إلى مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس*. عمان: دار المسيرة.

العساف، ليلى؛ والصرايرة، أحمد. (2011). أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التّعليميّة في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشّاملة. *مجلة جامعة دمشق*. 27(3-4). 589- 645.

فرج، هاني. (2004). التّربية والمواطنة - دراسة تحليليّة -. *مجلة مستقبل التّربية العربية*. المركز العربيّ للتّعليم والتّنمية. 35(10). 9-19.

فضل، نبيل وعبد ربه، عزة. (2008). *نموذج التّعلُّم المتكامل والكفايات المهنية لمعلّمي التّعليم الثّانويّ*. ورقة مقدمة في المؤتمر القوميّ لتطوير التّعليم الثّانويّ وسياسات القبول بالتّعليم العالي. وزارتا التّربية والتّعليم والتّعليم العالي والبحث العلميّ. جمهورية مصر العربيّة. في الفترة: 10-12 مايو 2008.

الفيروز آبادي، محمد. (2005). *القاموس المحيط*، تحقيق مؤسسة الرّسالة. بيروت: مؤسسة الرّسالة.

قنديلجي، عامر. (2008). *البحث واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. عمان: دار المسيرة للنّشر والطّباعة.

المؤتمر العالميّ حول التّربية للجميع. (1990). *الإعلان العالميّ حول التّربية للجميع وهيكلة العمل لتأمين حاجات التّعلّم الأساسية*. باريس: منظمة اليونسكو.

محمود، حسين. (2005). *حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التّعليم*. ورقة مقدّمة في المؤتمر السّنويّ السّابع عشر للمناهج والمستويات المعياريّة القوميّة للتّعليم. الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس. جامعة عين شمس، في الفترة:26 -27 يوليو 2005.

محمود، حسين. (2007). *حول المستويات المعيارية والاعتماد المهنيّ*. ورقة مقدّمة في المؤتمر السّنويّ التّاسع عشر لتطوير مناهج التّعليم في معايير الجودة. الجمعية المصريّة للمناهج وطرق التّدريس. جامعة عين شمس. في الفترة:25 -26 يوليو 2007.

مصطفى، فهيم. (2005). *الطّفل وأساسيات التفكير العلميّ*. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

اليونسكو. (2002). *إحصاءات ومؤشّرات التّربية 1999- 2000*. بيروت: التّقرير الإقليميّ.

الوهر، محمود. (2002). درجة معرفة معلّمي العلوم النّظريّة البنائيّة وأثر تأهيلهم الأكاديميّ والتّربويّ وجنسهم عليها، *مجلة مركز البحوث التّربوية*، جامعة قطر. 11(22)، 93- 126.

Alston, K. (2001). *Re/Thinking critical thinking: The seduction of everyday life*. Studies in Philosophy and Education, Netherlands: Kluwer Academic.

Binaté, I. (2012). L'enseignement Islamique en Côte d'Ivoire: Debats et Evolutions. *Les Lignes de Bouaké-La-Neuve*. (3), 213-239.

D'Alameida, E. (2014). *Technologie: La Côte d'Ivoire à l'École de l'innovation*. Consulté le 12\02\2017. URL : (http://www.jeuneafrique.com/7587/economie/technologie-la-c-te-d-ivoire-l-cole-de-l-innovation/).

Darden, E. (2007). *The National Learning Standards. Help or Hindrance to Improving Student Achievement?*. New York State School Boards Association. Forecast 6, Issue 2, and June. From: (www.nyssba.org). Accessed 20 December 2016.

Ebenezer, A; Daniel, F; Amoah, S; Micah, C; & Margaret, B. (2015). The Relationship between the Quality of Teachers and Pupils Academic Performance in the STMA Junior High Schools of the Western Region of Ghana. *Journal of Education and Practice*. 6(24). 139-150.

Kansas State Board of Education. (2000). *Curricular standards for foreign language, Available on line*: from: (http://www.ksde.org). Accessed 23 December 2016.

Niang, F. (2014). *L'école primaire au Sénégal : éducation pour tous, qualité pour certains*. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs [En ligne], 13 | 2014, mis en ligne le 02 juin 2014, consulté le 13 février 2017. URL : http://cres.revues.org/2665.

UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action: Education for all- meeting our collective commitments*. Dakar: World Education Forum.

Wing, W. (2004). Globalization & Citizenship Education in Hong Kong. *Comparative Education Review*, 48(3). 4-15.

Kouadio A. (2007). L'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire : quelle articulation pour quels enjeux ?. *Carrefours de l'éducation*, 2/2007 (24), 217-232.

Lukhwareni, M. (2003). *Total quality management as a response to educational in school management.* Doctoral Dissertation,University of Pretoria, South Africa.

Moses, N; David, W; & Stephen, O. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya :Extent of practice, *Quality Assurance in Education*, 4(14). 339-362.

# أثر برنامج إرشادي باللعب في مستوى التكيف الاجتماعي والعزلة لدى عينة من الأطفال الأيتام المحرومين

أسماء علاونة* أحمد صمادي**

تاريخ تسلم البحث 2017/3/12 تاريخ قبوله 2017/7/13

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى قياس أثر برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد باللعب في مستوى التكيف الاجتماعي والعزلة لدى عينة من الأطفال الأيتام المحرومين. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأطفال المقيمين في قرى الأطفال (SOS) من الولادة إلى (14) سنة في محافظة إربد. وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين (10-14) سنة ممن حصلوا على أقل الدرجات على مقياس التكيف الاجتماعي، وأعلى الدرجات على مقياس العزلة، قُسِّموا عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) في كل منهما (15) طفلاً وطفلة. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإعداد مقياس التكيف الاجتماعي ومقياس العزلة، حيث تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً إرشادياً يستند إلى اللعب، تكون من (17) جلسة.أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أية معالجة، وأجري القياس البعدي على المجموعتين بعد أسبوع من تاريخ آخر جلسة، والتي تمت في 2016/6/18. أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج الإرشادي في تحسين مستوى التكيف الاجتماعي وخفض مستوى الشعوربالعزلة في القياس البعدي. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف الإرشاد باللعب ضمن برامج قرى الأطفال (SOS).

(**الكلمات المفتاحية:** الإرشاد باللعب، الأيتام المحرومين، التكيف الاجتماعي، العزلة).

**مقدمة:** يساعد اللعب في كشف مشاعر الأطفال. ويحدّ من مخاوفهم، ويساعد في فهم بعض الأحداث غير الواضحة. كما أنّ للعب دوراً مهماً في النمو الجسمي والحركي والمعرفي والوجداني عند الأطفال. فاللعب هو مفتاح التعلم والتطور، إذ لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية فقط، بل أصبحت أداة مهمة يحقق من خلالها الأطفال نموهم العقلي، ولهذا اعتبر بياجيه اللعب جزءً لا يتجزأ من عملية النمو العقلي والذكاء (قنديل و بدوي، 2007).

وقد تعددت تعريفات اللعب، و على الرغم من اختلافها لكن معظمها تركز على أنه نشاط له أهمية ترويحية، وقيمة تربوية واجتماعي، وفيه يعبر الفرد عن حاجاته المكبوتة. فيرى البعض أن اللعب نشاط قد يكون موجهاً أو غير موجه، يساعد في تصريف الطاقة الزائدة، ويساعد في نمو الجسم، ويتم في إطار اجتماعي. كما ينظر إلى اللعب كنشاط فسيولوجي اجتماعي ونفسي حر، يؤديه الفرد بغرض الاستمتاع والترويح. وقد يكون هذا النشاط عفويا، أو منظما بقوانين وشروط، وفي معظم الأحيان يحقق اللعب بعض ميول الفرد ويشبع بعض حاجاته (سلامة، 2006).كما يعد اللعب نشاطا تعويضيا، ويظهر ذلك مثلا في حالة الطفل الذي يُفضل اللعب في خارج المنزل، حيث يمكنه اللعب مع رفاقه، وهذا يعوض ما يفتقده الطفل من عطف وحنان واهتمام داخل المنزل.

*مدربة في برنامج التدخل المبكر في جمعية الياسمين لأطفال الداون، عمان الأردن.

** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

**The Effects of Play-Based Counseling Program in Improving Social Adjustment and Isolation Among Deprived Orphan Children**

*Asmaa Allawneh, Trainer in the Early Intervention Program at the Jasmine Association for Down Children, Jordan.*
*Ahmad Smadi, Yarmouk University, Jordan.*

**Abstract**: The present study aimed to examine the effects of play based- counseling program in improving social adjustment and social isolation among a sample of deprived orphan children. To achieve aims of the study, the researchers developed a Social Adjustment Scale (SAS) and a Social Isolation Scale (SIS). Validity and reliability of both scales were ensured. The study sample consisted of (30) child aged (10-14) years, who were equally and randomly assigned either to an experimental or a control group. The experimental group received a play- based counseling program, which consisted of (17) sessions for eight weeks. The control group did not receive any treatment. Post-test after one week of the last session, was conducted by applying the measures of (SAS) and (SIS) on both groups. The results showed that the play- based counseling program has significant effects on the two studied variables. Several recommendations were suggested.

(**Keywords** Play-Based Counseling; Deprived Orphans Children, Isolation, Social Adjustment).

كما يعد العلاج باللعب من الطرق المهمة في علاج الأطفال المضطربين نفسياً، واللعب هو أي سلوك يقوم به الفرد دون غاية عملية مسبقة، وهو أحد الأساليب المهمة التي يُعبر بها الطفل عن نفسه، ويفهم بها العالم من حوله.

ويتنقل الطفل في اللعب من لعب يركز على الترابط مع الآخرين إلى لعب يتضمن أنشطة آمنة وغير آمنة إلى لعب يركز على حل المشكلات (Bieck, 2007).

ومع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، بدأ بعض المعالجين النفسيين باستخدام اللعب كوسيلة لمعالجة بعض مشكلات الأطفال النفسية، وخاصة ممن هم دون سن الخامسة عشرة في الولايات المتحدة الأمريكية على يد المعالجة فرجينيا أكزلين ( Virginia Axline, 1964) مع الطفل ديبس.

وأظهرت هذه الجهود في كتابها المعنون "ديبس: البحث عن الذات" (Dips: In searching of self)، الذي حقق مبيعات تجاوزت المليون، ونشر في طبعات عدة. ونتيجة لجهودها ظهرت طرائق عدة للعلاج باللعب. منها ما يتعامل مع الطفل بشكل فردي، ومنها ما يتعامل مع الطفل من خلال أسرته أو مع جماعة الرفاق. ويرى روجرز(Rogers) أن من أساسيات العلاج باللعب المتمركز على الطفل هو اللعب غير الموجه، وهو تقنية تشدد على القبول الكامل للطفل كما هو. ويشجعه على اختيار ما يريد اللعب به، ويعطي له حرية مطلقة لتطوير أو توقيف اللعب حينما يشاء (Landreth, 2012).

وفي استخدام اللعب كطريقة لإرشاد الطفل في غرفة الألعاب، استخدم روجرز فنية الإصغاء ومهارة الانعكاس، ما يساعد الأطفال على الاندماج وسرد قصتهم، خاصةً في المراحل الأولى من العلاقة الإرشادية. وتشير جيلدرد و جيلدر (2005) إلى أن فرجينيا أكزلين قد عملت مع الأطفال متوازيا بطريقةٍ ما مع عمل روجرز، حيث ترى أكزلين أن الطفل لديه قدرة على حل مشاكله الخاصة حين تكون العلاقة الإرشادية آمنة تماماً. كما استخدمت أكزلين فنيات روجرز في الإصغاء وعكس المشاعر القائمة على المبادئ الإرشادية الخاصة بالتفهم والدفء والأصالة والتقبل غير المشروط.

وقد حددت أكزلين (Axline,1964) الخطوات التي يجب أن يتبعها المرشد النفسي بالعملية الإرشادية في العلاج باللعب بما يلي:

1- بناء علاقة صداقة تتسم بالدفء والتقبل مع الطفل الذي يخضع للإرشاد باللعب.
2- ايجاد جو من الألفة والمحبة بين المرشد والطفل.
3- تقبل الطفل كما هو.
4- ترسيخ مشاعر التسامح في العلاقة الإرشادية.
5- استعداد المرشد لمعرفة المشاعر التي يعبر عنها الطفل والقدرة على عكس تلك المشاعر بطريقة تحقق للطفل التبصر بسلوكه.
6- ثقة المرشد بقدرة الطفل على حل مشكلاته إذا أُتيحت له الفرصة لذلك.
7- التدرج في العملية الإرشادية دون التسريع.
8- تحديد السلوك المُشكل عند الطفل من أجل أن تصبح العملية الإرشادية أكثر واقعية، بحيث يدرك الطفل مسؤوليته في العلاقة الإرشادية.

يقوم المعالج السلوكي المعرفي بشكل غير مباشر بواسطة اللعب بإحداث تغيير معرفي، وتأسيس سلوك أكثر تكيفاً لدى الطفل، ما يمكّن الطفل من السيطرة على المخاوف من خلال التدرب على لعب الدور، للتغلب على المثيرات المخيفة (حطيط، 2006).

وبما أن اللعب يحدث في بيئة اجتماعي، فإنه يتطلب أن يكون الطفل منسجما مع بيئته التي يعيش فيها، حتى يحقق التكيف الاجتماعي. وقد اهتم علماء النفس بدراسة التكيف الاجتماعي لارتباطه بسلوك الإنسان. فالتكيف عملية ديناميكية مستمرة يحاول من خلالها الفرد تحقيق المواءمة بين دوافعه وحاجاته من جهة ومتطلبات البيئة من جهة أخرى. فالفرد يسعى منذ ولادته للعمل بطريقة إيجابية. لأن ذلك يبعث في نفسه الإرتياح والشعور بالرضا، ويحقق له المزيد من التقبل الاجتماعي، ويشعره بقدرته على التكيف السليم مع المواقف الحياتية المختلفة. ويقتضي ذلك منه تعديل سلوكه ليتمكن من تحقيق الانسجام بين واقعه الداخلي ومحيطه البيئي الخارجي. وإذا فشل في تحقيق الانسجام، فإنه يلجأ إلى محاولات وأساليب مثل: اليأس، والتبرير، والانسحاب وغير ذلك من السلوكيات غير السوية (كوري،2011).

ويعرف المعايطة (2000) التكيف الاجتماعي بأنه تلك العملية الدينامية المستمرة التي تتضمن محصلة التفاعل بين الفرد وبيئته، ضمن علاقات وتأثيرات متبادلة، تؤدي إلى إشباع الفرد لحاجاته المتعددة، مع المحافظة على التلاؤم التام بين هذه الحاجات ومتطلبات البيئة وظروفها المختلفة. وهذا بالتالي يقتضي من الفرد تعديل سلوكه لتحقيق الانسجام والتناغم بين واقعه الداخلي ومحيطهِ البيئي الخارجي.

وفي حال عدم قدرة الطفل على التكيف في البيئة الاجتماعي، يصبح عرضة لاضطرابات العزلة. وتشير نيومان ونيومان (Newman & Newman, 2011) إلى أن العزلة تنتشر بين الأفراد في مرحلة البلوغ، وتظهر الحدود بوضوح أكثر عندما يكتمل تطور الأنا في الشخصية، وهنا يبدأ الاستقلال الذي يمنح الشعور بالإنفصال عن الآخرين، وخلال هذه الفترة، يزيد اهتمام الفرد بالمشاعر والأفكار المتعلقة بشخصيته الفردية، والتي لا يمكنه مشاركتها بسهولة مع الآخرين. وقد ينتج عن ذلك مشاعر الذنب أو الاغتراب. إذ يرى البعض أن العزلة هي شعور الفرد بالوحدة وعدم الإحساس بالانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه (المعموري والمعموري، 2011).

وترى المعيني(2002) أن العزلة خبرة غير سارة، يعيشها الفرد، وتسبب له إحساسا مؤلما بوجود نقص في نسيج العلاقات الاجتماعي، لعدم وجود العدد الكافي من الأصدقاء، إذ تسبب له عزلته صعوبات في مجالات الاندماج والمحبة والارتباط.

وكشف تحليل محتوى (93) دراسة أجريت خلال الأعوام 1953 - 2000 م حول فعالية الإرشاد باللعب مع الأطفال، أن طرق العلاج النفسي الكلاسيكي أكثر فعالية من العلاج الدوائي، وخاصة عند إشراك الوالدين في الأنشطة، بغض النظر عن الجنس أو العمر أو المشكلات التي يعاني منها الأطفال (Barton, Ray, Rhine, & Jonse, 2005).

كما كشفت بعض الدراسات فعالية البرامج الإرشادية التي تستند إلى أنشطة اللعب والسيكودراما مع الأطفال المقيمين في بعض مؤسسات الرعاية، انخفاض متوسط الصعوبات الإنفعالية والسلوكية والاجتماعي، ممن تعرضوا إلى صدمة التفكك الأسري

(أبو عميرة، 2005)، في حين أثبتت بعض الدراسات فعالية العلاج باللعب في معالجة مشكلات الأطفال من مختلف المراحل العمرية (Dougherty, 2006)، والناتجة عن انفصال الوالدين (Camstral, 2008). وكذلك في معالجة مشكلات الأطفال الذين تعرضوا للصدمات (Paone, 2008).

كما انخفضت السلوكيات العدوانية باستخدام بعض الأنشطة الفنية والتشكيلية لدى الأطفال الأيتام المقيمين في إحدى المؤسسات الإيوائية في القاهرة (السيد، 2011). وتبين أن الأطفال الأيتام في تركيا يفتقرون إلى مهارة حل المشكلات، وأن خبراتهم السابقة تؤثر بشكل سلبي في قدرتهم على حل المشكلات (Karabulut & Ulucan, 2011). كما تحسنت المهارات الاجتماعي والمرونة النفسية لدى الأطفال المساء معاملتهم من مقدمي الرعاية في إحدى المؤسسات الاجتماعي في الأردن (الحويان وداود، 2015). كما ثبتت فعالية برنامج إرشادي يستند إلى القصص الثقافية في تعزيز مستويات المرونة والتوافق الايجابي لدى الأطفال الأيتام المقيمين في بعض دور الرعاية في جنوب أفريقيا من الذين فقدوا والديهم بسبب مرض الإيدز (Lesley, Nokhanayo & Theron, 2012).

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعدُ دراسة المشكلات التي يتعرض لها الأطفال الأيتام والمحرومين ذات أثر كبير في المجتمع، فهي لا تساهم في تقديم الحلول فقط، بل تعمل على الوقاية من المشكلات، ومن أكثر المشكلات التي يواجهها هؤلاء الأطفال والتي تكون سببا للتعرض لمخاطر عديدةٍ هي عدم القدرة على التكيف مع البيئة المحيطة ومتطلباتها.

ومن هنا جاء أساس مشكلة الدراسة والرغبة في إجرائها بعد اطلاع الباحثين على بعض الدراسات السابقة مع الأيتام, وملاحظة حجم المعاناة التي يواجهها الأطفال الأيتام والمحرومون خاصةً أثناء تواجدهم خارج دور الرعاية، أي في المدارس والمراكز، ومشاركاتهم في الأنشطة المجتمعية المختلفة. ومن خلال مقارنات بسيطة وأسئلة من الآخرين، يجد الطفل نفسه حائرا وعاجزا وقد يصل به الحال إلى اعتزال المجتمع لتجنب المتطفلين. وبما أن إمكانية الإجابة عن تساؤلات هؤلاء الأطفال حول الأهل ووجودهم وأسباب تخليهم عن أبنائهم غير ممكنة، جاءت الفكرة في تقديم المساعدة لهؤلاء الأطفال من خلال أسلوب الإرشاد باللعب لبساطته وقربه من الأطفال.

فموضوع الإرشاد باللعب يحظى باهتمام بالغ من علماء النفس والباحثين منذ زمن طويل، لا سيما علاقته بكثير من المتغيرات النفسية والشخصية والاجتماعي التي تسهم في نجاح الفرد في شتى مجالات الحياة المختلفة كالتعلم والعلاقات الاجتماعي والتواصل وغيرها، غير أن الدراسات، سواء كانت عربية أم أجنبية، لم تتطرق بشكل مباشر لعلاقة الإرشاد باللعب في رفع مستوى التكيف الاجتماعي وخفض العزلة لدى الأيتام والمحرومين، حيث ما زال هناك قلة في عدد الدراسات التي تتناول أثر الإرشاد باللعب في التكيف الاجتماعي والعزلة.

وبناءً على ذلك، تبرز أهمية الكشف عن أثر برنامج الإرشاد باللعب في رفع مستوى التكيف الاجتماعي وخفض العزلة لدى الأطفال الأيتام المحرومين. لذلك فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن السؤالين الآتيين:

**أولاً:** هل توجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha=0.05$) في متوسط درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي( الدرجة الكلية والفرعية) في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

ثانياً: ثانياً: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha=0.05$) في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العزلة (الدرجة الكلية) تعزى للبرنامج الإرشادي؟

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. تحسين مستوى التكيف وتخفيض مستوى العزلة الاجتماعي لدى بعض الأطفال المقيمين في قرى SOS في مدينة إربد من خلال برنامج الإرشاد باللعب.
2. فحص أثر برنامج الإرشاد باللعب في تحسين مستوى التكيف وخفض مستوى العزلة لدى بعض الأطفال المقيمين في قرى SOS في مدينة إربد.
3. تقديم برنامج إرشادي يستند إلى الإرشاد باللعب بعد أن تم التأكد من فعاليته بطريقة علمية لخدمة بعض الأطفال المقيمين في المؤسسات المشابهة لعينة الدراسة .

## اهمية الدراسة

إن دراسة فعالية برنامج إرشادي يستند إلى اللعب في معالجة بعض المشكلات كالتكيف الاجتماعي والعزلة لدى الأطفال عامة والمقيمين في قرى SOS خاصة، يمكن أن يثري المعرفة الإنسانية من خلال تقديم دليل عملي على فعالية الإرشاد باللعب مع الأطفال عامة وخاصة ذوي المشكلات السلوكية. هذا فضلاً عن تزويد المكتبة العربية ببرنامج علمي وعملي يستند إلى اللعب كوسيلة للتواصل مع الأطفال في معالجة مشكلات التكيف الاجتماعي والعزلة.

كما أن للدراسة الحالية فوائد تطبيقية وعملية تتمثل في تقديم خدمة إنسانية علاجية لفئة محرومة اجتماعياً، وهم الأطفال المقيمون في قرى SOS والأطفال المماثلين لهم من حيث العمر والخصائص النفسية والمشكلات المماثلة. كما توفر دليلا عمليا للعاملين في مجال الخدمات النفسية والإرشادية المقدمة لهذه الفئة

ولغيرهم من الأطفال المحرومين في مؤسسات الرعاية الاجتماعي الأخرى.

**محددات الدراسة**

تتحدد امكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

- محددات زمانية: لا يمكن تعميم نتائج الدراسة على أطفال قرى SOS المقيمين في فترات سابقة أو لاحقة لوقت اجراء الدراسة الحالية.
- محددات مكانية: لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على الأطفال الآخرين المقيمين في مؤسسات اجتماعي أخرى.

**التعريفات الإجرائية**

استخدم في هذه الدراسة بعض المصطلحات كالتكيف الاجتماعي والعزلة التي سبق أن تم تعريفها اصطلاحياً، أما اجرائياً فهي تعرَف كما يلي:

- التكيف الاجتماعي إجرائيا: هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التكيف الاجتماعي المستخدم في هذه الدراسة.
- العزلة إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس العزلة المستخدم في هذه الدراسة.

**الطريقة**

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان بإختيار عينة الدراسة وتحديد أدواتها وإجراءاتها، وفيما يلي وصف لعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة، وإجراءاتها.

**عينة الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً وطفلة من عمر (10-14) سنة ممن حصلوا على أقل الدرجات على مقياس التكيف وأعلى الدرجات على مقياس العزلة من الأطفال المقيمين في قرى SOS في مدينة إربد، قُسمّوا بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) في كل منهما (15) طفلاً وطفلة. ولضمان تكافؤ المجموعات والعشوائية في التوزيع، قام الباحثان بكتابة أسماء الأطفال عينة الدراسة والبالغ عددهم (30) طفلاً في قائمتين منفصلتين وإعطاء رقم متسلسل لكل اسم، وذلك بكتابة قائمة خاصة بالإناث وأخرى خاصة بالذكور، مرتبين من الأصغر إلى الأكبر، ثم تم اختيار الأرقام الفردية من القائمتين (ذكور، إناث) ليكونوا في المجموعة التجريبية وعددهم (15)، وتم اختيار الأرقام الزوجية من القائمتين(ذكور وإناث) ليكونوا في المجموعة الضابطة وعددهم(15). واعتبر هؤلاء الأطفال الفئة المستهدفة، وهم موضوع البرنامج الإرشادي، وهم موضوع التقييم من الأمهات البديلات، حيث قامت الامهات البديلات بناءً على معايشتهن وملاحظاتهن بالإجابة عن فقرات المقياسين في القياسين القبلي والبعدي.

**أداتا الدراسة**

للإجابة عن سؤالي الدراسة طور الباحثان مقياس التكف الاجتماعي ومقياس العزلة والبرنامج الإرشادي، وفيما يلي وصف لكل منها:

**أولاً: مقياس التكيف الاجتماعي**

أعد الباحثان هذا المقياس باتباع الخطوات التالية :

أ. الإطلاع على مقاييس تتعلق بالتكيف الاجتماعي للأطفال الأيتام المحرومين التي تضمنتها بعض الدراسات (الزعبي، 2003؛ والمعموري والمعموري، 2011؛ وتلاحمة، 2006).

ب. مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة في حدود ما توفر من معلومات في مجال التكيف الاجتماعي للأيتام، وذلك للتعرف على خصائص الأطفال في هذه المرحلة وحاجاتهم.

ج. تحديد ثلاثة أبعاد للتكيف الاجتماعي وهي: التكيف الأسري، والتكيف الشخصي الانفعالي، والتكيف المدرسي.

وبناء على ذلك تم إعداد هذا المقياس بصورته النهائية من (27) فقرة تتم الإجابة عنها على مقياس ليكرت الرباعي: (دائمًا =4، وغالبًا =3 ،وأحيانًا =2، ونادرًا =1)، علمًا بأن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (27- 108) درجة. وتتوزع الفقرات على ثلاثة أبعاد، تقوم الأمهات البديلات بالإجابة عنها.

**صدق المقياس**

للتاكد من صدق المحتوى لمقياس التكيف الاجتماعي، قام الباحثان بعرض المقياس بصورته الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال (القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والإرشاد النفسي) في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، حيث طُلب إليهم تقديم ملاحظاتهم حول فقرات المقياس وقياسها لمفهوم التكيف، ومن حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، ومدى مناسبة الفقرة للبعد الذي تنتمي اليه. إضافة إلى تقديم أية تعديلات قد تكون مناسبة حسب رأيهم. وقد اتخذ الباحثان معيار اتفاق (80%)، وأجريت التعديلات اللازمة وفقاً لملاحظات المحكمين. وتمثلت مقترحاتهم في إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات جديدة.

وللتأكد من صدق البناء للمقياس، فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) طفلاً وطفلة في قرى الأطفال (SOS) من خارج عينة الدراسة، حيث قامت الأمهات البديلات بالإجابة عن الفقرات. وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرات والدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تنتمي اليها كمؤشر لصدق البناء. وقد تم قبول الفقرات التي كان معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس والأبعاد التي تتبع لها (0.20) فأكثر. تبين أن معاملات ارتباط الفقرات بأبعادها الفرعية تراوحت بين( 0.34- 0.84). كما بلغت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على المقياس بين( 0.22 - 0.80 ). ويلاحظ من القيم سالفة الذكر

الخاصة بصدق البناء أنّ معامل ارتباط بيرسون لعلاقة كل فقرة من فقرات الأبعاد التابعة بالأداة الكلية وبالأبعاد التابعة لها لم يقل عن معيار (0.20)؛ما يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة (عودة، 2010).

بالإضافة إلى ما تقدم فقد تم حساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الأبعاد بالأداة ككل، علاوة على حساب معاملات ارتباط بيرسون البينية (Inter-correlation) لعلاقة الأبعاد ببعضها البعض، كما هو مبين في الجدول(1).

**جدول(1):** قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الأبعاد بالأداة ككل، وقيم معاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد ببعضها البعض

| العلاقة بين: | الإحصائي | التكيف الأسري | التكيف الشخصي الانفعالي | التكيف المدرسي |
|---|---|---|---|---|
| التكيف الشخصي الانفعالي | ρ | **0.80** | | |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 | | |
| التكيف المدرسي | ρ | **0.73** | **0.78** | |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 | 0.00 | |
| التكيف الاجتماعي | ρ | **0.91** | **0.94** | **0.90** |
| | احتمالية الخطأ | 0.00 | 0.00 | 0.00 |

يلاحظ من الجدول (1) أنّ قيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية على مقياس التكيف الاجتماعي قد تراوحت بين(0.90 – 0.94). كما يلاحظ أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد ببعضها البعض قد تراوحت بين (0.73 - 0.80)، وتعد هذه مؤشرات إضافية مقبولة لصدق بناء المقياس.

**ثبات المقياس**

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للأداة والأبعاد التابعة لها تم استخدام معادلة كرونباخ- ألفا (Cronbach -alpha) بالاعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية. ولأغراض التحقق من معامل الاستقرار للأداة، تمت إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الإختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وذلك عن طريق حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، كما هو مبين في الجدول(2).

**جدول(2):** قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الأبعاد بالأداة، وقيم معاملات ارتباط بيرسون البينية لعلاقة الأبعاد ببعضها البعض

| المقياس وأبعاده | ثبات الاتساق الداخلي | ثبات الإعادة | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| التكيف الأسري | 0.85 | 0.77 | 10 |
| التكيف الشخصي الانفعالي | 0.89 | 0.81 | 9 |
| التكيف المدرسي | 0.83 | 0.86 | 8 |
| الكلي للمقياس | 0.95 | 0.87 | 27 |

يلاحظ من الجدول(2) أنّ قيمة ثبات الاتساق الداخلي للأداة كانت (0.95) وتراوحت بين (0.83 - 0.89 ) للأبعاد. كما يلاحظ من الجدول (2) أنّ قيمة ثبات الإعادة للأداة كانت (0,87) وتراوحت بين (0.77 - 0.86) للأبعاد. وهي مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

**ثانياً: مقياس العزلة**

أعد الباحثان هذا المقياس باتباع الخطوات التالية:

أ. الاطلاع على مقاييس تتعلق بالعزلة الاجتماعي لدى الأطفال التي تضمنتها بعض الدراسات (مزاهرة، 2002؛ المعيني، 2002).

ب. مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة في حدود ما توفر من معلومات في مجال العزلة للأطفال والأطفال الأيتام وذلك للتعرف على خصائص الأطفال في هذه المرحلة وحاجاتهم.

ج. في ضوء ذلك تم بناء فقرات مقياس العزلة.

**وصف المقياس**

يتكون مقياس العزلة من (12) فقرة تتم الإجابة عنها من الأمهات البديلات على مقياس ليكرت الرباعي (دائماً=4، غالباً=3، احياناً =2، نادرا =1)، علمًا بأن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (12-48) درجة.

**صدق المقياس**

قام الباحثان بإجراءات التأكد من صدق المحتوى لمقياس العزلة، بعرض المقياس بصورته الأولية والذي تكون من (14) فقرة على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والإرشاد النفسي في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم حول ملاءمة فقرات المقياس ومدى قياسها لمفهوم العزلة الاجتماعي، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى. إضافة إلى تقديم أية تعديلات قد تكون مناسبة حسب رأيهم. وقد اتخذ الباحثان معيار اتفاق (80%). ووفقاً لملاحظات المحكمين، أجريت التعديلات اللازمة. وتمثلت مقترحاتهم في إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات، وإضافة فقرات جديدة، وقد أصبح عدد فقرات المقياس النهائي (12) فقرة.

وللحصول على مؤشرات اضافية لصدق المقياس، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (30) طفلاً وطفلة في قرى الأطفال (SOS) من خارج عينة الدراسة قامت الأمهات البديلات بالإجابة عن الفقرات، وتم حساب معامل الارتباط للفقرة مع

الدرجة الكلية للمقياس كأحد مؤشرات صدق البناء، وقد تم قبول الفقرات التي كان معامل ارتباطها بالدرجة الكلية (0.20) فأكثر. وتبين أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على المقياس قد تراوحت بين (0.26– 0.71)، ما يشير إلى جودة بناء فقرات الأداة (عودة، 2010).

**ثبات المقياس**

لأغراض التحقق من الاتساق الداخلي للأداة؛ تم استخدام معادلة كرونباخ - ألفا (Cronbach- alpha) بالإعتماد على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته(0,72). ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للأداة (معامل الاستقرار)، تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية سالفة الذكر بطريقة الإختبار وإعادة الاختبار ( Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعان بين مرتي التطبيق، وذلك عن طريق حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، وتبين أن قيمته (0,87) وهي كافية لأغراض الدراسة.

**برنامج الإرشاد باللعب**

قام الباحثان بإعداد برنامج الإرشاد باللعب بعد الرجوع إلى الأدب والدراسات السابقة فيما يتعلق بهذا الموضوع، ومنها دراسات: الزعبي (2003)؛ وزقوت وصالح (2009)؛ والشلول (2003)؛ ومصطفى (2003)، بالإضافة إلى دراسة منظمة اليونيسف العالمية (2003). ويهدف هذا البرنامج إلى تدريب الأطفال وإكسابهم مهارات اجتماعية، تساعدهم على تحقيق تكيف اجتماعي أفضل، بحيث يحقق الطفل حاجاته وينمي مهارته اللغوية والتعبيرية التي تسهل وتنظم عملية التواصل مع الذات والآخرين. وللتأكد من صدق البرنامج. قام الباحثان بعرضه على خمسة من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في الإرشاد في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك والاستفادة من أفكارهم وآرائهم ومقترحاتهم للخروج بالبرنامج بصورته النهائية.

يتكون البرنامج من (17) جلسة، مدة كل جلسة (60) دقيقة، بواقع جلستين في الأسبوع، و لمدة ثمانية أسابيع. وكان الهدف العام للبرنامج: تدريب الأطفال على بعض المهارات الاجتماعية من خلال اللعب، باعتباره وسيلة تعليمية ترفيهية تشخيصية وعلاجية لرفع مستوى التكيف وتقليل العزلة. تتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف والإجراءات والنشاطات والألعاب المتنوعة، بالإضافة إلى الواجبات المنزلية. وفيما يلي ملخص لجلسات البرنامج:

**الجلسة الأولى:** وهي الجلسة الإفتتاحية، و تهدف إلى التعارف والاندماج بين المرشدة والأطفال، وبين الأطفال مع بعضهم. بالاضافة إلى التعريف بالبرنامج وأهدافه، والتأكيد على ضرورة الالتزام بالجلسات.

**الجلسة الثانية:** هدفت هذه الجلسة إلى بناء علاقة تعاونية تفاعلية مبنية على الاحترام من خلال شبكة التعارف، وتدريب الأطفال على تحديد المطالب الخاصة بالمستقبل.

**الجلسة الثالثة:** هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على المسؤولية الاجتماعية من خلال العمل مع المجموعة والتعبير بالرسم.

**الجلسة الرابعة:** هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأطفال بدور القدوة في اكتساب المهارات الاجتماعية، من خلال تمثيل الأدوار واستضافة شخص كقدوة للأطفال.

**الجلسة الخامسة:** هدفت هذه الجلسة إلى تعليم الأطفال بعض المهارات الاجتماعي من خلال القصص لتدريبهم على السلوكات الاجتماعية الإيجابية.

**الجلسة السادسة:** هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على بعض مهارات الاتصال الفعّال، وتم ذلك من خلال مشهد درامي قام الأطفال بتمثيله، والاستعانة بلقطات تفاعلية من الحياة اليومية.

**الجلسة السابعة:** هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على مهارة حل المشكلات من خلال التعرف على طرق حل المشكلات، والتي تشمل: تحديد المشكلة، ودراسة العوامل المؤثرة فيها، وتحديد الخيارات والبدائل، وتقييم البدائل. من خلال لعبة الخط الفاصل ونموذج انظر قبل أن تقفز.

**الجلسة الثامنة:** هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على الاستبصار والوعي بسلوكياتهم من خلال سرد قصصهم الخاصة، باعتماد الرحلة التخيلية والرسم كأسلوب لتحقيق الهدف.

**الجلسة التاسعة:** هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على بعض أسس بناء الصداقات، من خلال الحديث عن الصفات الإيجابية والسلبية لكل طفل، وطرح مواقف من الحياة اليومية للمناقشة.

**الجلسة العاشرة:** هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على بعض مهارات العمل الجماعي من خلال سرد القصص وكتابة قصص لمواقف خاصة بالأطفال.

**الجلسة الحادية عشرة:** هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على مهارة إدارة الذات من خلال التعرف على عواقب ونتائج السلوك، والتدرب على كيفية تقدير الإنجازات الخاصة، من خلال تمرين لو.. إذن.. لكن.. ورسم أشكال كأوسمة يُقدّر فيها الأطفال أنفسهم.

**الجلسة الثانية عشرة:** هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على التعبير عن مشاعرهم من خلال الرسم والتعبير الكتابي.

**الجلسة الثالثة عشرة:** هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على التعامل الإيجابي مع الأحداث من خلال الإصغاء الفعّال بالإعتماد على القصص الناجحة لمواقف خاصة بالأطفال والتعرف على نقاط القوة في هذه المواقف.

**الجلستان الرابعة والخامسة عشرة:** هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على إعداد الأفكار وتنظيمها من خلال الخارطة الذهنية.

**الجلسة السادسة عشرة:** هدفت هذه الجلسة إلى مراجعة بعض الخبرات التي تم تعلمها في الجلسات الماضية من خلال الرسم ولعبة الكراسي.

**الجلسة السابعة عشر:** وهي الجلسة الختامية، وهدفت إلى استعراض ما تم تعلمه وإنهاء البرنامج الإرشادي من خلال الرسم والتعبير اللفظي عن الرسم.

**قيادة المجموعة التجريبية**

قام بقيادة أطفال المجموعة التجريبية أحد الباحثين المتخصصين في الإرشاد النفسي، ولديه خبرة في مجال العمل مع الأطفال، وكان يقوم مع الأطفال بتوجيه جميع الأنشطة، التي استخدمت اللعب وسيلة لتحقيق أهداف البرنامج.

**النتائج والمناقشة**

**نتائج السؤال الأول:** هل توجد فروق دالة إحصائيًا ($\alpha=0.05$) في متوسط درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التكيف الاجتماعي( الدرجة الكلية والفرعية) في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟ ومناقشتها.

للاجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للتكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج (بدون برنامج، برنامج الإرشاد باللعب)، كما هو مبين في الجدول (3).

**جدول (3):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للتكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج

| المجموعة | العدد | القياس القبلي | | القياس البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الضابطة | 15 | 2.97 | 0.44 | 2.75 | 0.58 |
| التجريبية | 15 | 2.69 | 0.40 | 3.49 | 0.38 |

يلاحظ من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين للقياس البعدي للتكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين ناتج عن اختلاف البرنامج. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري، فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي للتكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج بعد تحييد أثر القياس القبلي، كما هو مبين في الجدول (4).

**جدول (4):** تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للتكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | ف | احتمالية الخطأ | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي للتكيف الاجتماعي (مصاحب) | 2.25 | 1 | 2.25 | 13.89 | 0.00 | 33.98% |
| البرنامج | 5.77 | 1 | 5.77 | 35.66 | 0.00 | 56.91% |
| الخطأ | 4.37 | 27 | 0.16 | | | |
| الكلي | 10.73 | 29 | | | | |

يتضح من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,5$) بين المتوسطين الحسابيين للقياس البعدي للتكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين يُعزى للبرنامج. ولتحديد لصالح أيٍّ من مجموعتي الدراسة كان الفرق الجوهري، حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي للتكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج والأخطاء المعيارية لها، كما هو مبين في الجدول (5).

**جدول (5):** المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي للتكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج والأخطاء المعيارية لها

| المجموعة | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري |
|---|---|---|
| الضابطة | 2.66 | 0.11 |
| التجريبية | 3.59 | 0.11 |

يتضح من الجدول (5) أنّ الفرق الجوهري كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم باستخدام برنامج الإرشاد باللعب، مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتم تدريبهم على البرنامج.

علمًا أن حجم الأثر للبرنامج قد بلغ (56,91%)؛ مما يُعني وجود أثر مرتفع للبرنامج في رفع مستوى التكيف الاجتماعي لدى عينة من الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا لمعيار ليكنز ( Lakens, 2013).

كما حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج (دون إرشاد باللعب)، كما هو مبين في الجدول (6).

**جدول (6):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج

| الأبعاد | البرنامج | العدد | القياس القبلي | | القياس البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري |
| التكيف الأسري | الضابطة | 15 | 3.08 | 0.54 | 2.98 | 0.58 |
| | التجريبية | 15 | 2.85 | 0.69 | 3.57 | 0.40 |
| التكيف الشخصي الإفعالي | الضابطة | 15 | 2.61 | 0.63 | 2.39 | 0.67 |
| | التجريبية | 15 | 2.38 | 0.49 | 3.40 | 0.45 |
| التكيف المدرسي | الضابطة | 15 | 3.23 | 0.43 | 2.89 | 0.73 |
| | التجريبية | 15 | 2.85 | 0.44 | 3.50 | 0.38 |

يلاحظ من الجدول (6) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين للقياس البعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين ناتج عن اختلاف البرنامج. وبهدف التحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ ولفحص دلالة الفروق، تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد (MANCOVA ) لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين مجتمعة وفقًا للبرنامج، كما في الجدول (7).

**جدول (7):** نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج

| الأثر | نوع الإختبار المتعدد | قيمة الإختبار المتعدد | ف الكلية | درجة حرية الفرضية | درجة حرية الخطأ | احتمالية الخطأ | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي للتكيف الأسري (مصاحب) | Wilks' Lambda | 0.75 | 2.59 | 3 | 23 | 0.08 | 25.25% |
| القياس القبلي للتكيف الشخصي الإفعالي (مصاحب) | Wilks' Lambda | 0.67 | 3.71 | 3 | 23 | 0.03 | 32.59% |
| القياس القبلي للتكيف المدرسي (مصاحب) | Wilks' Lambda | 0.64 | 4.29 | 3 | 23 | 0.02 | 35.90% |
| البرنامج | Hotelling's Trace | 1.97 | 15.07 | 3 | 23 | 0.00 | 66.28% |

يتبين من الجدول (7) وجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) على القياس البعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين مجتمعة. ولتحديد على أيٍّ من القياس البعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين كان أثرُ البرنامج، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لديهم منفردة وفقًا للبرنامج. بعد تحييد أثر القياس القبلي لأبعاده لديهم، كما هو مبين في الجدول (8).

**جدول (8):** تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين كلاً على حدةٍ وفقًا للبرنامج بعد تحييد أثر القياس القبلي لأبعاده لديهم

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | وسط مجموع المربعات | ف | احتمالية الخطأ | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس البعدي للتكيف الأسري | القياس القبلي للتكيف الأسري (مصاحب) | 0.54 | 1 | 0.54 | 3.78 | 0.06 | 13.14% |
| | القياس القبلي للتكيف الشخصي الانفعالي (مصاحب) | 0.00 | 1 | 0.00 | 0.01 | 0.93 | 0.03% |
| | القياس القبلي للتكيف المدرسي (مصاحب) | 1.68 | 1 | 1.68 | **11.84** | 0.00 | 32.13% |
| | البرنامج | 4.79 | 1 | 4.79 | **33.81** | 0.00 | 57.49% |
| | الخطأ | 3.54 | 25 | 0.14 | | | |
| | الكلي | 9.61 | 29 | | | | |
| القياس البعدي للتكيف الشخصي الانفعالي | القياس القبلي للتكيف الأسري (مصاحب) | 0.02 | 1 | 0.02 | 0.07 | 0.80 | 0.27% |
| | القياس القبلي للتكيف الشخصي الانفعالي (مصاحب) | 1.40 | 1 | 1.40 | **6.31** | 0.02 | 20.16% |
| | القياس القبلي للتكيف المدرسي (مصاحب) | 1.00 | 1 | 1.00 | **4.49** | 0.04 | 15.24% |
| | البرنامج | 10.25 | 1 | 10.25 | **46.29** | 0.00 | 64.93% |

| المتغير التابع | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | وسط مجموع المربعات | ف | احتمالية الخطأ | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الخطأ | 5.54 | 25 | 0.22 | | | |
| | الكلي | 16.73 | 29 | | | | |
| القياس البعدي للتكيف المدرسي | القياس القبلي للتكيف الأسري (مصاحب) | 0.00 | 1 | 0.00 | 0.01 | 0.93 | 0.03% |
| | القياس القبلي للتكيف الشخصي الانفعالي (مصاحب) | 0.33 | 1 | 0.33 | 1.30 | 0.27 | 4.93% |
| | القياس القبلي للتكيف المدرسي (مصاحب) | 1.92 | 1 | 1.92 | 7.56 | 0.01 | 23.22% |
| | البرنامج | 5.02 | 1 | 5.02 | 19.76 | 0.00 | 44.15% |
| | الخطأ | 6.34 | 25 | 0.25 | | | |
| | الكلي | 12.21 | 29 | | | | |

يتضح من الجدول (8) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين المتوسطين الحسابيين للقياس البعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين يُعزى للبرنامج. ولتحديد لصالح أيٍّ من مجموعتي الدراسة كان الفرق الجوهري، حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج والأخطاء المعيارية لها، كما هو مبين في الجدول (9).

**جدول (9):** المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج

| المتغير التابع | البرنامج | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري |
|---|---|---|---|
| القياس البعدي للتكيف الأسري | الضابطة | 2.84 | 0.10 |
| | التجريبية | 3.72 | 0.10 |
| القياس البعدي للتكيف الشخصي الانفعالي | الضابطة | 2.25 | 0.13 |
| | التجريبية | 3.54 | 0.13 |
| القياس البعدي للتكيف المدرسي | الضابطة | 2.75 | 0.14 |
| | التجريبية | 3.65 | 0.14 |

يتضح من الجدول (9) أنّ الفرق الجوهري بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الأيتام المحرومين كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية، الذين تم تدريبهم باستخدام برنامج الإرشاد باللعب، مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتم تدريبهم.

أظهرت النتائج التي تم التوصل اليها وجود أثر للبرنامج الإرشادي باللعب في زيادة مستوى التكيف الاجتماعي. وهذه النتائج يمكن تفسيرها بأن استخدام أسلوب الإرشاد باللعب يساعد الأطفال في تحقيق تكيف اجتماعي أكثر قرباً إلى السلوك الإيجابي المقبول اجتماعياً. فقد تفاعل الأطفال مع جميع أنشطة البرنامج، التي استندت إلى التفاعل الاجتماعي، وركزت على توظيف المجموعة في توفير الدعم الاجتماعي والتغذية الراجعة والمشاركة. وهذا بدوره حقق للطفل تواصلاً فعّالاً مع ذاته والآخرين في بيئته، وأتاح له فرصة للتعبير عن مشاعره دون قيد، أو شرط، طالما توفر قيادة المجموعة التقبل غير المشروط، والإصغاء النشط، والإنعكاس، والفهم التعاطفي، وغيرها من المهارات الأساسية المستخدمة في الإرشاد باللعب ( Landreth, 2013).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال من حيث قدرة البرامج الإرشادية الجماعية المساندة إلى الإرشاد باللعب في زيادة مستوى التكيف الاجتماعي من خلال المساهمة في حل المشكلات السلوكية. وهذا بدوره يساهم في رفع مستوى التكيف الاجتماعي. وهذا ما أشارت إليه دراسة لزلي ونوكنايو وثيرون (Lesley, Nokhanayo & Theron, 2012) التي أكدت أهمية القصص المرتبطة بالثقافة في تحقيق تكيف اجتماعي إيجابي، وتعزيز نقاط القوة لدى الأطفال. كما أن الدراسة التي أجرتها السيد (2011) توصلت إلى أهمية البرنامج القائم على الأنشطة الفنية والتشكيلية في خفض السلوك العدواني لدى الأيتام. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة أبو عميرة (2005) التي أشارت إلى أهمية اللعب والسيكودراما كنشاطين في خفض الصعوبات الانفعالية والسلوكية والاجتماعي.

**نتائج السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس العزلة (الدرجة الكلية) تعزى للبرنامج الإرشادي؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للعزلة لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج (دون، إرشاد باللعب)، كما هو مبين في الجدول (10).

**جدول (10):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للعزلة لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج

| البرنامج | العدد | القياس القبلي | | القياس البعدي | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري |
| الضابطة | 15 | 1.87 | 0.32 | 1.88 | 0.36 |
| التجريبية | 15 | 1.91 | 0.47 | 1.51 | 0.26 |

يلاحظ من الجدول (10) وجود فرق ظاهري بين المتوسطين الحسابيين للقياس البعدي للعزلة لدى الأطفال الأيتام المحرومين ناتج عن اختلاف مستويات البرنامج. وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري، تم إجراء تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للعزلة لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، كما هو مبين في الجدول (11).

**جدول(11):** تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي للعزلة لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج بعد تحييد أثر القياس القبلي له لديهم

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | ف | احتمالية الخطأ | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي للعزلة (مصاحب) | 0.25 | 1 | 0.25 | 2.68 | 0.11 | 9.02% |
| البرنامج | 1.06 | 1 | 1.06 | 11.36 | 0.00 | 29.61% |
| الخطأ | 2.51 | 27 | 0.09 | | | |
| الكلي | 3.77 | 29 | | | | |

يتضح من الجدول (11) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha$=.05) بين المتوسطين الحسابيين للقياس البعدي للعزلة لدى الأطفال الأيتام المحرومين يُعزى للبرنامج. ولتحديد لصالح أيٍّ من مجموعتي الدراسة كان الفرق الجوهري؛ فقد حسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي للعزلة لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج والأخطاء المعيارية لها، كما هو مبين في الجدول (12).

**جدول (12):** المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي للعزلة لدى الأطفال الأيتام المحرومين وفقًا للبرنامج والأخطاء المعيارية لها

| المجموعة | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري |
|---|---|---|
| الضابطة | 1.88 | 0.08 |
| التجريبية | 1.51 | 0.08 |

يتضح من الجدول (13) أنَّ الفرق الجوهري كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم باستخدام برنامج الإرشاد باللعب، مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتم تدريبهم. وتؤكد النتائج التي تم التوصل اليها وجود أثر للبرنامج الإرشادي باللعب في تقليل مستوى العزلة لأفراد المجموعة التجريبية، علمًا أن حجم الأثر للبرنامج قد بلغ (29,61%)؛ مما يُعني وجود أثر (أقل من المتوسط) للبرنامج في خفض مستوى العزلة لدى عينة الأطفال الأيتام المحرومين.

ويمكن عزو هذه النتائج إلى الظروف التي يعيشها الأطفال في دور الرعاية، فهم يعيشون في بيئة شبه مغلقة. وهذا يؤثر بشكل سلبي على تواصلهم مع الآخرين خارج القرية. فهم يفتقرون إلى العلاقات الوثيقة التي هي جزء من التفاعل الاجتماعي الناجح.

ونتيجة لذلك، فإنهم يشعرون بالخجل والخوف أثناء التفاعل مع الآخرين من خارج القرية، وهذا يؤدي بهم إلى أن يفضلوا الانسحاب من التفاعلات الاجتماعي، وبالتالي يؤدي بهم إلى العزلة.

كما أن الأطفال في دور الرعاية يعيشون ظروفاً متشابهة من غياب العلاقة العاطفية مع الأم البديلة، وهم لا يستطيعون التعبير عن مشاعرهم سواء السلبية أو الإيجابية، لأنهم لم يعتادوا على ذلك. ويرجع ذلك أيضاً إلى إغفال الأم البديلة لهذا الجانب، حيث يقتصر دورها على مراقبة الطفل وتهيئة المنزل، فيشعر بأنه غريب، لا يوجد من يفهمه. وهذا يؤدي إلى ظهور مشكلات اجتماعي، ويؤثر في ثقته بنفسه وبالآخرين، فيفضل الانسحاب من المواقف الاجتماعية، وبالتالي يؤثر بشكل سلبي في التكيف الاجتماعي ويؤدي بالطفل إلى العزلة.

ويمكن عزو النتائج الإيجابية لهذه الدراسة، إلى البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة لأنه تضمن تدريبات وأنشطة وواجبات بيتية مبنية على الإرشاد باللعب بهدف تغيير مستوى التكيف الاجتماعي والعزلة من خلال تنمية السلوكيات الاجتماعي المقبولة والايجابية، وكذلك من خلال الاعتماد على الرقابة الذاتية للحكم على السلوك وتعديله، ومهارة التعبير عن المشاعر بالكتابة والرسم، والتخطيط المبني على أهداف تتناسب مع القدرات من خلال الخارطة الذهنية. كما أن التكيف الإيجابي يساعد في تلبية

الإحتياجات الذاتية من خلال التفاعل الايجابي مع الآخرين، كما يحمي الأطفال من مخاطر العزلة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة من حيث فعالية البرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض مستوى الصعوبات الانفعالية لدى الأطفال، كدراسة أبو عميرة (2005) ودراسة الحويان وداوود (2015) ودراسات أخرى (Barton, Ray, Rhine, & Jonse, 2005; Dougherty, Paone, 2008; 2006;Camstral, 2008;).

ويضاف إلى ما سبق ذكره أن التسهيلات التي وفرتها إدارة القرية لعقد الجلسات الإرشادية من توفير المكان المناسب، وتشجيع الأطفال على المشاركة والالتزام، وتعزيزهم على التغير السلوكي الذي يساهم في تغيير مستوى التكيف الاجتماعي والعزلة، كان له أثر واضح في إنجاح البرنامج. بالإضافة إلى أن طبيعة البرنامج التي تتناسب مع الفئة العمرية لعينة الدراسة أسهمت في توفير جو تفاعلي تعاوني تنافسي بين أعضاء المجموعة.

ومن الممكن أن يسهم هذا البرنامج في مساعدة الجهات المشرفة على رعاية الأيتام في الجمعيات والمبرات، والمرشدين العاملين في القطاع التربوي وذلك بتغيير مستوى التكيف الاجتماعي والعزلة لدى الأطفال، من خلال تنمية التفاعل الإيجابي في مواقف الحياة المختلفة. كما تتيح عملية الإرشاد الجمعي الفرصة للأطفال للتفاعل، وتبادل الخبرات، وتعلم المهارات، وتقديم الدعم الاجتماعي، والتعاون، ومناقشة الواجبات المنزلية وتوظيفها في الحياة اليومية.

وبالرغم من النتائج الإيجابية التي توصلت إليها الدراسة، إلاّ أنه يمكن أن يكون هناك عوامل أثرت على نتائج الدراسة مثل عدم مشاركة الأمهات البديلات في القرية في تنفيذ البرنامج الإرشادي. كما أن عدد أفراد العينة في المجموعة الإرشادية كان (15) فردا، وهذا عدد كبير مقارنة مع الوقت المتاح لكل جلسة. كما أن تطبيق البرنامج الإرشادي كان في نهاية الفصل الثاني من العام الدراسي، مما أدى إلى الانقطاع لمدة أسبوعين بسبب الامتحانات، وهذا الانقطاع كان له أثر سلبي على سير الجلسات. وكانت هذه الجلسات بعد الانقطاع في شهر رمضان، وكان الأطفال أقل تفاعلاً وأكثر إهمالاً لعدم الإلتزام بتأدية الواجبات المنزلية.

**التوصيات**

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يضع الباحثان عددا من التوصيات التي يتوقع أن تسهم في زيادة كفاءة وفاعلية المرشدين النفسيين للتعامل مع الأطفال بشكل عام والأيتام المحرومين بشكل خاص:

1. إجراء دراسات حول فاعلية الإرشاد باللعب مع فئات عمرية مختلفة ومتغيرات مختلفة مع الأطفال الأيتام المحرومين..
2. توظيف الإرشاد باللعب ضمن برامج قرى الأطفال (SOS) سواء في اللعب أو الإرشاد النفسي أو في الترفيه.

## المراجع


أبو عميرة، عريب. (2005). *فعالية اللعب والسيكودراما في خفض الصعوبات الانفعالية والسلوكية والاجتماعي لدى اطفال المؤسسات الذين تعرضوا لصدمة التفكك الاسري بعمر(5-6) سنوات*. رسالة دكتوراة غير منشورة, جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.

بدوي، رمضان، و قنديل، محمد. (2007). *الألعاب التربوية في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

تلاحمه، أحمد. (2006). *الدعم الاجتماعي واستراتيجيات التكيف لدى الأطفال المعرضين للخطر في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جيلدرد، كاترين وجيلدر، دافيد. (2005). *الإرشاد النفسي للأطفال: منظور تطبيقي*. ترجمة سميرة أبو الحسن، ط1، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

حطيط، فاديا. (2006). *اللعب في الطفولة المبكرة*. ط1، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

الحويان، علا وداود، نسيمة. (2015). فعالية برنامج ارشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى المهرات الاجتماعي والمرونة النفسية لدى الأطفال المساء اليهم جسدياً. مجلة *دراسات/ العلوم التربوية* ، 42 (2)، 405-420.

الزعبي، فايز (2003). *اثر برنامج الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعي لدى عينة خاصة من الأيتام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

زقوت، آمنة وصالح، عايدة. (2009).فاعلية برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خان يونس. *مجلة جامعة الأزهر*، سلسلة العلوم الانسانية، 11(2)، 95-130.

سلامة، فضل. (2006). *سيكولوجية اللعب عند الأطفال*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

السيد، أمل. (2011). *فاعلية برنامج انشطة فنية لخفض العدوانية لدى أطفال دور الرعاية الايوائية الملتحقين بالمدرسة الابتدائية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة.

الشلول، إبراهيم. (2003). *أثر برنامج إرشادي باللعب في تخفيض مستوى المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

عودة، أحمد. (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، إربد، الأردن: الأمل للنشر والتوزيع.

كوراي، جيرالد. (2011). *النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي (ط1)* ( ترجمة سامح الخفش). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

مزاهرة، رانية. (2002). *أثر برنامج إرشادي جمعي في خفض سلوك العزلة وزيادة السلوك الاجتماعي لدى عينة خاصة من المراهقات*. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

مصطفى، ضفاف. (2012). *أثر برنامج إرشادي لتخفيف العزلة الاجتماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

المعايطة، خليل. (2000). علم النفس الاجتماعي. عمان: دار الفكرللطباعة والنشر والتوزيع.

المعموري، ناجح والمعموري، علي. (2011). *العزلة الاجتماعي وعلاقتها بالاستهواء لدى الأطفال*. بابل، العراق: كلية التمريض، منشورات جامعية.

المعيني، ميسون. (2002). *التحصيل الدراسي وعلاقته بسلوك العزلة والحاجات الإرشادية للطالبات في مدارس المتميزات وأقرانهن في المدارس الاعتيادية الأخرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

منظمة اليونيسف العالمية. (2003). مهارات أساسية لليافعين في أوضاع حياتية مختلفة. إربد، الأردن: الصندوق الأردني الهاشمي، مركز الأميرة بسمة للتنمية البشرية.

Axline, V. (1964). *Dibs in search of self*. New York, NJ: Ballantine Books.

Bieck,J. (2007). *A case study in play therapy: Analyzing play behavior according to marijane fall*. Master Thesis. University of Wisconsin-Stout Menomonie, WI, USA.

Bratton, S., Ray, D., Rhine, T, & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*. 36,( 4), 376–390.

Camastral, S. (2008). No small change: Process-oriented play therapy for children of separating parents. *ANZJFT***,** 29 (2), 100–106.

Dougherty, J. (2006*). Impact of chiled play – centered therapy on children of different developmental stages*. Doctoral Dissertation, Faculty of education, University of North Taxas, Denton, TX, USA.

Karabulut, E., & Ulucan, H. (2011). An examination of the problem solving skills of the

students in orphan ages in terms of different variables (The case of Kirsehir Province). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(1), 227-238.

Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical

primer for *t*-tests and ANOVAs. http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2013.00863/full

Landreth, G. (2012).*Play therapy: The art of the relationship*. New York: Rutledge.

Lesley, W.; Nokhanyo, M., & Theron, L. (2012). Read me to resilience: Exploring the use of cultural stories to boost the positive adjustment of children orphaned by AIDS. *African Journal of AIDS Research (AJAR)*.. 11( 3), 225-239

Newman, B., & Newman, P.(2011).*Development through life: A psychosocial approach***.** New York: Wadsworth Publishing.

Paoen.T. (2008). Child centered play therapy with traumatized children: Review and clinical applications. https://www.researchgate.net/publication/272819775

# أثر استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الثاني عشر

خالصة العلوية* عبدالله أمبوسعيدي**

تاريخ تسلم البحث 2017/2/1 تاريخ قبوله 2017/5/22

**ملخص:** هدفت الدراسةالحالية إلى تعرف أثر استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة الأحياء لدى طالبات الصف الثاني عشر.استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (58) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، وقد وزعت العينة إلى مجموعة تجريبية وعدد طالباتها (29) طالبة تم تدريسهن بمدخل التحليل الأخلاقي، وضابطة وعدد طالباتها (29) طالبة تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إعداد دليل معلم وفق مدخل التحليل الأخلاقي. أما أداتا الدراسة، فتمثلتا في اختبار مهارات اتخاذ القرار في القضايا العلمية، واختبار التحصيل الدراسي وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) في مهارات اتخاذ القرار وفي الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

**(الكلمات المفتاحية:** مدخل التحليل الأخلاقي، مهارات اتخاذ القرار، التحصيل الدراسي، مادة الأحياء، الصف الثاني عشر).

**مقدمة:** يشهد العصر الحالي تطورات علمية وتكنولوجية هائلة، أدت إلى تقدم البشرية وازدهارها. وعلى الرغم من إيجابيات هذه التطورات، إلا أنها أحدثت العديد من المشكلات البيوأخلاقية المثيرة للجدل والتفكير. ولذلك أصبحت هذه القضايا محط اهتمام المربين لتدريب الأفراد ومساعدتهم على اتخاذ قرارات أخلاقية سليمة، تمكنهم من التعامل مع المستحدثات البيولوجية (الحيوية) بطريقة تمنع أو تقلل من وقوع الأضرار.

لقد أصبح العالم مهتماً بالبحث عن ضوابط وأحكام قيمية وأخلاقية، تحكم المستحدثات البيولوجية المختلفة، وتوجهها في المسار الصحيح الذي ينفع الإنسان ويحفظ له كرامته. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن القضايا العلمية المعاصرة تثير الأفراد والمجتمع، ولا بد من تشجيع مناقشة هذه القضايا في العلوم مع الطلبة (جاردش وبركسفورت،2014؛ Dunlop, Humes, Clarke, & Martin, 2011; Kim, Anthony, & Blades, 2014 ; Jho, Yoon, & Kim, 2014). ولذلك ظهرت أخلاقيات العلم وقضاياه كاتجاه جديد في تعليم العلوم وتعلمها وتطوير المناهج. وتعدّ مناقشة هذه القضايا أحد أبعاد تدريس العلوم والثقافة العلمية (العولة، 2009).

وقد انعكس ذلك على التربويين، حيث بدأوا في السنوات الأخيرة بتدريس القيم الأخلاقية المرتبطة بالمستحدثات البيولوجية؛ لكونها إحدى الوسائل الرئيسة لدفع الطلبة للمشاركة في فهم هذه القضايا التي ترتبط بحياتهم، وتنمية القيم الشخصية والاجتماعية والأخلاقية لديهم، وإكسابهم مهارات اتخاذ القرارات المناسبة حولها (نصر،2012).

**The Effect of Using Ethical Analysis Approach in the Development of Decision-Making Skills and Academic Achievement in Biology Among Grade Twelve Female**

***Khalsa AL Alawi,*** *Ministry of Education, Sultanate of Oman.*
***Abdullah Ambusaidi,*** *College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*

**Abstract**: This study aimed to investigate the effectiveness of using ethical analysis approach in the development of decision-making skills and academic achievement in biology subject, among grade twelve female students. The study sample consisted of (58) female students, grade twelve, in Dakhlia Governorate/ Sultanate of Oman. The sample was divided into two groups: Experimental group (29 students) and the control group (29 students). To achieve the aims of this study, the researchers prepared a teacher guide, based on using ethical analysis approach, as well as two tools: Decision-making skills in scientific issues test and academic achievement test. The reliability and validity of thegeneral decision-making skills as well as that of academic achievement test were verified. The results of the study showed statistically significant differences indecision-making skills as well as in academic achievement test,in favor of the experimental group.

(**Keywords** Ethical Analysis Approach, Decision-Making Skills, Academic Achievement, Biology Subject, Grade Twelve).

كما حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) مجموعة من الأهداف ينبغي تحقيقها عند تدريس القضايا البيوأخلاقية، وتأتي في مقدمتها: القدرة على استخدام المعرفة والحقائق العلمية والمبادئ الأخلاقية في مناقشة هذه القضايا، وزيادة احترام جميع أشكال الحياة، والقدرة على إبداء وجهات نظر مختلفة لا تقتصر على البعد الإنساني، بل تتعداه إلى البعد البيولوجي والبيئي. كما ركزت الأهداف على تنمية مهارات اتخاذ القرار اتجاه هذه القضايا، والذي يعدّ أمراً مهماً للفرد والمجتمع (الأحمدي، 2009).

إن المتفحص للواقع يجد أنه ليس من السهل تعلم القدرة على اتخاذ القرار؛ فهو يتطلب تعلم مجموعة من المهارات منها جمع المعلومات وتحليلها ومعالجتها بطريقة علمية. الأمر الذي يؤدي إلى تحديد البدائل الممكنة للحل. كما أن اتخاذ أحد البدائل يتطلب معرفة ما يترتب على هذا البديل من نتائج. فاتخاذ القرار الناجح يعتمد على التقدير السليم، كما يعتمد على المعلومات الموثوقة. ولذا فإن تنمية مهارات اتخاذ القرار على المستوى الشخصي والجماعي يعدّ هدفاً مهماً من أهداف العملية التعليمية التعلمية (الألوسي، 1986؛ علي، 2006؛ العويسي، 2007).

* وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
** كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وعلى الرغم من أهمية اتخاذ القرار المناسب، إلا أنه بات معروفاً أن التربية التقليدية في المدرسة لا يمكن أن تنمي مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة (جروان، 1999؛ قطامي، 2013). كما أشارت بعض الدراسات إلى أن قدرة الطلبة على اتخاذ قرارات صائبة مبنية على بيانات وأحداث واقعية لم تتطور حتى الآن ( Nota &Soresi, 2004; Staman,Visscher, &Luyten, 2014). ولذلك اقترح العاملون في الحقل التربوي مجموعة من الاستراتيجيات لتنمية مهارات اتخاذ القرار، ومنها استخدام قبعات التفكير (إبراهيم 2010)، ودورة تدريبية لحل المشكلات( Nota &Soresi, 2004)، واستراتيجية سكامبر (صالح، 2015)، واستراتيجيات التفكير المتشعب (الحنان، 2013)، واستخدام برنامج كورت (الشاعر، 2010).

وإن كانت تنمية القدرة على اتخاذ القرار هدفاً مهماً في أثناء التعامل مع القضايا البيوأخلاقية، فلا بد ألّا نهمل تنمية المستوى التحصيلي للطالب الذي يعدّ هدفاً رئيسياً من أهداف التربية والتعليم بشكل عام، وتدريس العلوم بشكل خاص. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلبة. وقد يعود ذلك إلى مجموعة من العوامل منها المناهج ومدى تضمينها للمستويات المعرفية. بالإضافة إلى عوامل ذاتية خاصة بالمتعلم نفسه، ومستوى تعليم الوالدين، وكفاءة المعلم العلمية والمهنية، واستخدام التكنولوجيا في التعليم والبيئة المدرسية، ومدى ملاءمتها للمتعلم (أمبوسعيدي، والمزيدي، 2013؛ جعفري، 2010). ويمكن رفع المستوى التحصيلي من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التي أوردتها الدراسات المختلفة كاستخدام التعلم المبني على المشكلة (أمبوسعيدي، 2007؛ البلوشي، 2005)، وخرائط المفاهيم (العريمي، 2002)، ودورة التقصي الثنائية (العفيفي، 2011)، والعصف الذهني (الفاخري، 2013).

كما أشارت مجموعة من الدراسات إلى إمكانية العمل على تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في آن واحد. فقد لاحظ سنكر وراجي (Sankar & Raju, 2001) أن استخدام المناهج التعليمية للوسائط المتعددة في الفصول الدراسية ساعدت الطلبة في فهم كيفية اتخاذ القرارات في العالم الحقيقي. كما عززت مهاراتهم المعرفية، وأدت إلى زيادة المستوى التحصيلي لديهم. وبينت دراسة للمحتسب والسويدان (2010) أن دمج مهارات التفكير في محتوى كتب العلوم كان له أثر فاعل في كل من التحصيل والمهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار.

وعليه، فإن اختيار طريقة التدريس المناسبة يعدّ ركيزة أساسية من أجل تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي. ويعدّ مدخل التحليل الأخلاقي من المداخل المناسبة لتدريس القضايا البيوأخلاقية، حيث يتم من خلاله تحليل القضية علمياً واجتماعياً واقتصادياً وأخلاقياً، ثم اتخاذ قرار مناسب تجاه القضية. وقد أشارت المشيقيح (2006) إلى تفوق مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية فهم هذه القضايا البيوأخلاقية. ويرى محمد (2013) أن الحوار والمناقشة من خلال مدخل التحليل الأخلاقي وإقامة جدل علمي أخلاقي ساعد في تنمية مهارات اتخاذ القرار. وأشار إلى ضرورة استخدام مدخل التحليل الأخلاقي وغيره من المداخل التدريسية التي تمنح الفرصة للطلبة للحوار وإبداء الرأي، وذلك لفهم القضايا الشائكة في العلوم، مما يساعد الطلبة على اتخاذ القرارات المناسبة. كما أشار الوسيمي (2010) وجريش وبوجهلز (Gresch & Bögeholz, 2013) إلى أن تدريس القضايا الأخلاقية التي أثارتها المستحدثات البيولوجية بالاستراتيجية المقترحة أدت إلى نمو التحصيل الدراسي ومهارات اتخاذ القرار عند الطلبة.

ويرى الأحمدي (2009) أن مدخل التحليل الأخلاقي هو أحد المداخل التدريسية المناسبة لتعليم المستحدثات البيولوجية والقضايا الاجتماعية (الأخلاقية- القانونية) المتعلقة بها، والتي تحمل مضامين اجتماعية ومعضلات أخلاقية، وتتطلب اتخاذ مواقف شخصية أخلاقية تجاه القضايا الجدلية الناجمة عن التعامل معها. ومن الجدير بالذكر أن استخدام مدخل التحليل الأخلاقي يهدف إلى مجموعة من المخرجات منها: تدريب الطالب على كيفية تحديد وصياغة الأهداف القيمية والأخلاقية المطلوب تحقيقها، وتنمية قدرة الطالب على تحليل الموقف والتفكير العلمي، للتمكن من بناء التعلم ذي المعنى، ودعم قيم الاتصال والتعاون، ضمن مجموعة العمل، للوصول إلى قرار قيمي وأخلاقي واجتماعي ( أبوشاهين، 2012).

وقد تعددت آراء الخبراء والمتخصصين حول إجراءات التدريس باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي. ويمكن للمعلم اختيار الطريقة التي تناسب القضية، وتتوافق مع النمو العمري والعقلي للطلبة. فمثلاً يرى محمد (2003) وشبارة (1998) أن مدخل التحليل الأخلاقي هو الأنسب من خلال مجموعة من الخطوات منها: تحديد القضية العلمية ذات الأبعاد الاجتماعية والأخلاقية، ثم جمع البيانات الملائمة المرتبطة بالقضية وتحليلها والتأكد من مصداقيتها، ثم الحكم على القضية واتخاذ القرار المناسب بشأنها، بعد إقامة جدل علمي وأخلاقي حولها. وفي الختام تقويم القرار ومراجعة أبعاده وتأثيراته ونتائجه المختلفة. بينما يرى آخرون إمكانية تدريس مدخل التحليل الأخلاقي باستراتيجيات أخرى منها السرد القصصي (Hipkins,2004)، والجدل العلمي ( Kolsto, 2004; Haynes, 2004)، وبطاقات الحوار، والمقال الإخباري، والقصة المصورة ببرنامج Story Maker Software (Sherborne, 2004)، والرسم القصصي والرسم الكاريكاتيري ( Kempton, 2004)، والدراما والكوميديا (Odegaard, 2004)، والحوار الاجتماعي (Sheperd & Spence, 2004)، والاستقصاء العادل (نصر،2012).

ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي، لاحظ الباحثان وجود مجموعة قليلة من الدراسات العربية التي استخدمت مدخل التحليل الأخلاقي عند مناقشة القضايا البيوأخلاقية (شبارة، 1998؛ محمد،

2013؛ المشيقيح،2006؛ الملاح، 2014؛ الوسيمي، 2010). كما تندر الدراسات العربية والأجنبية التي أوضحت العلاقة بين تدريس القضايا البيوأخلاقية بمدخل التحليل الأخلاقي وتنمية مهارات اتخاذ القرار(محمد،2013؛ الملاح،2014؛ الوسيمي،2010) والتحصيل الدراسي (الوسيمي،2010). وستركز الدراسة الحالية على مناقشة القضايا البيوأخلاقية التي تتضمنها مادة الأحياء للصف الثاني عشر باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي، حيث سيتم تحديد القضية البيوأخلاقية من خلال التمهيد المناسب للقضية، ثم جمع البيانات حول القضية وتحليل آثارها اجتماعياً واقتصادياً وأخلاقياً. ثم إقامة جدل علمي وأخلاقي يوضح المنافع والمضار. وأخيراً اتخاذ قرار مناسب بشأنها.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

لقد أصبحت تنمية مهارات اتخاذ القرار ضرورة ملحة في ظل التطورات الحديثة، ويشير جاردش وبروكسفورت (2015) إلى أهمية أن يكون لدى الفرد القدرة الكافية لاتخاذ القرار عند مناقشة القضايا العلمية المثيرة للجدل عالمياً أو وطنياً أو محلياً، والاستجابة لها بصورة مناسبة. ويؤكد خبراء التربية أهمية تدريب الطلبة على التفكير المستقل للتوصل إلى استنتاجات تدعمها الشواهد، وتشجيع اتخاذ القرار من خلال فهم الظواهر والمشكلات وملاحظتها وتفسيرها (معوض، 2007). وإن من أصعب المواقف التي يواجهها الطلبة، هو عدم القدرة على اتخاذ قرار مناسب (علي، 2006). وفي هذا الصدد، أشارت مجموعة من الدراسات إلى وجود ضعف في مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة بصفة عامة (أبوعواد، والشلبي، وعبد، وعشا، 2010؛ Nota & Soresi, 2004; Staman,Visscher, & Luyten, 2014)، وفي القضايا البيولوجية بصفة خاصة (Clebrone, 2007). ومن خلال خبرة الباحثين في تدريس مادة الأحياء والإشراف التربوي لاحظا تدني مستوى الطلبة في اتخاذ القرار المناسب عند عرض المشكلات والقضايا العامة أو القضايا البيوأخلاقية.

وأوصى المؤتمر الدولي الأول لأخلاقيات البيولوجيا الذي أقيم في سلطنة عمان بأهمية تعريف الطلبة بالقضايا البيواخلاقية، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، ووضع القوانين والمعايير الأخلاقية (المحروقي، 2015). كما أوصى المؤتمر التربوي "كلنا للعلم" الذي أقيم في لبنان بأهمية تضمين المناهج المدرسية المهارات التي تمكن الطلبة من اتخاذ قرارات صحيحة ومسؤولة (أبوغليوم، 2015).

وبالنسبة للتحصيل الدراسي، فمن خلال خبرة الباحثين في مجال تدريس مادة الأحياء والإشراف على طلبة التدريب العملي في تخصص الأحياء، لاحظا أن المستوى التحصيلي في وحدة الوراثة غالباً ما يكون دون التوقعات؛ بسبب طبيعة المفاهيم العلمية الوراثية وطرائق اكتسابها والتصورات الوراثية البديلة (أمبوسعيدي، والبلوشي، والشعيلي، 2013). كما يعدّ ميل المعلمين للتركيز على طرائق تدريس محددة كأسلوب الحوار والمناقشة في تدريس الأحياء سبباً آخر لضعف التحصيل (الراشدي، 2006). وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة الاهتمام بالمفاهيم الوراثية وطرائق اكتسابها وذلك عن طريق استخدام استراتيجيات تدريس حديثة (الحضرمية وامبوسعيدي، 2012؛ الوسيمي، 2010)، كما أوصى المؤتمر الوطني للتعليم الذي أقيم في الكويت (الفيلكاوي، 2008)، والمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي الذي أقيم في القاهرة (الطيب، 2008) بأهمية العمل على رفع المستوى التحصيلي، والنظر إلى المرحلة الثانوية باعتبارها منظومة تعليمية متكاملة، تعد الخريج للالتحاق بسوق العمل أو مواصلة التعليم العالي أو كليهما معاً.

وبعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة (محمد،2013؛ الملاح،2014؛ الوسيمي،2010)، وجدا أن مدخل التحليل الأخلاقي قد يساهم في تنمية مهارات اتخاذ القرار وخاصة تجاه القضايا البيوأخلاقية. بالإضافة إلى دور المدخل في تنمية التحصيل الدراسي (الوسيمي، 2010). وبالتالي يمكن بلورة مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيتين:

1- ما فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة الوراثة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني عشر؟

2- ما فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة الوراثة في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر؟

**فرضيات الدراسة**

ينبثق عن أسئلة الدراسة الفرضيتان الآتيتان:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار في وحدة الوراثة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في وحدة الوراثة.

**أهداف الدراسة**

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية كل من: مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر في وحدة الوراثة.

**أهمية الدراسة ومبرراتها**

تبرز أهمية الدراسة الحالية في مساعدة طالبات الصف الثاني عشر على فهم القضايا البيوأخلاقية وتنمية قدرتهن على اتخاذ القرار المناسب اتجاهها. كما أنها تحاول علاج ضعف التحصيل

الدراسي لدى بعض طالبات الصف الثاني عشر في وحدة الوراثة من خلال استخدام مدخل التحليل الأخلاقي. فضلا عن توجيه أنظار معلمي العلوم والأحياء بصفة خاصة إلى أهمية استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس القضايا العلمية الجدلية.

ومن الجدير بالذكر أن الدراسة الحالية تعدّ الدراسة الأولى في سلطنة عمان –على حد علم الباحثين- التي أجريت حول مدخل التحليل الأخلاقي وأثره في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة الأحياء. كما تعدّ استجابة للاتجاهات التربوية العالمية في التربية العلمية التي تحث على الإحاطة بما يستجد من قضايا بيوأخلاقية تمس حياة الأفراد وتثير تفكيرهم.

## حدود الدراسة ومحدداتها

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

حدود الموضوع: أثر استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات اتخاذ القرار (تحديد الموضوع، واقتراح البدائل الممكنة وتقييمها، واختيار البديل المناسب) والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر في وحدة الوراثة في مادة الأحياء.

الحدود البشرية والمكانية: طبقت الدراسة على شعبتين من طالبات الصف الثاني عشر ممن يدرسن مادة الأحياء بإحدى مدارس البنات للتعليم الأساسي (10-12) بمحافظة الداخلية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2015م - 2016م).

وتمثلت محددات الدراسة في:

1. صعوبة التوصل إلى معلمة مناسبة تقوم بتطبيق المعالجة التجريبية على طالباتها في الولاية، وتم التوصل للمعلمة من ولاية أخرى بعد ترشيح المشرف لها، وحماسها لتطبيق الدراسة.
2. ضعف حماس المعلمات للتطبيق بسبب كثافة المنهج، وخوفا من الصعوبات التي قد تواجههن في أثناء التطبيق. وتم التغلب على هذه الصعوبة من خلال زيارة المعلمة وشرح المدخل وإسهامه في تسهيل تدريس الوحدة.
3. ضعف استيعاب الطالبات للمقصود بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية في بداية التطبيق، مما دفع بالمعلمة المطبقة إلى جعل أول حصة في تدريس المدخل حصة تدريبية، تم خلالها مناقشة قضية بيوأخلاقية مع توضيح الخطوات والمقصود بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية.

## التعريفات الإجرائية

- **مدخل التحليل الأخلاقي**(Ethical Analysis Approach): تتابعات تدريسية منظمة يتم من خلالها تناول القضية العلمية وأبعادها الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية المختلفة من خلال مجموعة من الخطوات. كما يتم الاستناد في أثناء معالجة القضية لمجموعة من المعايير والقيم الأخلاقية.
- **مهارات اتخاذ القرار** (Decision Making Skills): مهارات اختيار البديل المناسب من بين البدائل المتاحة لها بشأن قضية علمية أو جدلية معينة تحتاج إلى التفكير بشكل أخلاقي للوصول إلى حل مناسب، بعد تمحيص البدائل بدقة، في ضوء المعلومات العلمية المتوفرة لديها. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات اتخاذ القرار المعد لذلك، والذي يتضمن أربع مهارات هي: تحديد القضية، واقتراح البدائل الممكنة، وتقييم البدائل، واختيار البديل المناسب.
- **التحصيل الدراسي** (Academic Achievement): مقدار ما تحصل عليه الطالبة من معارف في وحدة الوراثة في مادة الأحياء، باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي والطريقة الاعتيادية معبراً عنها بدرجات الاختبار التحصيلي المعدّ لهذا الغرض.

## الطريقة

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثاني عشر اللاتي يدرسن مادة الأحياء في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية للعام الدراسي 2016/2015 في الفصل الدراسي الثاني، والبالغ عددهن (1415) طالبة. أما عينة الدراسة فتكونت من (58) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر بإحدى مدارس التعليم الأساسي للبنات (11-12) موزعات على شعبتين: مجموعة تجريبية وعدد طالباتها (29) طالبة، ومجموعة ضابطة وعدد طالباتها (29) طالبة، وقد تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من بين خمس شعب بالمدرسة.

### منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، حيث تم تطبيق اختبار قبلي وبعدي لاختباري مهارات اتخاذ القرار في القضايا العلمية والتحصيل الدراسي في مادة الأحياء للمجموعتين التجريبية والضابطة. وتم تدريس المجموعة التجريبية بمدخل التحليل الأخلاقي، والمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

### مواد الدراسة وأدواتها

قام الباحثان بتصميم مواد وأدوات في الدراسة الحالية لتطبيقها على المجموعتين الضابطة والتجريبية وهي:

1- دليل المعلم لدروس وحدة الوراثة، استنادا إلى مدخل التحليل الأخلاقي، وقد تضمن:

أ- الإطار النظري: وهو عبارة عن مادة علمية أعدها الباحثان لتوضيح مدخل التحليل الأخلاقي، اشتمل على التعريف بمدخل التحليل الأخلاقي، وأهدافه، ثم خطوات التدريس وفقه، ودور المعلم والمتعلم في أثناء التدريس بالمدخل. وأخيراً مجموعة من الإرشادات التي تعين المعلم عند تطبيق مدخل التحليل الأخلاقي.

ب- الإطار الإجرائي: وقد تضمن الخطة الدراسية المقترحة لتدريس دروس وحدة "الوراثة"، حيث اقترح الباحثان تدريس الوحدة في ثمانية أسابيع، بمعدل أربع حصص أسبوعيا. تضمن ملاحظات عامة وإرشادات حول الدليل، ومخرجات التعلم في وحدة الوراثة التي يتضمنها دليل المعلم المعدّ من وزارة التربية والتعليم. بالإضافة إلى مخرجات التعلم التي يسعى مدخل التحليل الأخلاقي لتحقيقها، والقضايا التي سيناقشها ومنها الاستنساخ البشري، والتلقيح الاختباري، واختيار جنس المولود، وإجهاض الأجنة المشوهة وراثيا، والعلاج الجيني الجسدي، والاستشارة الوراثية، والهندسة الوراثية، ومشروع الجينوم البشري، والبصمة الوراثية.

وكمثال على هذه الدروس يمكن الحديث عن درس الهندسة الوراثية وإنتاج الأنسولين: حيث تقوم المعلمة بعد التمهيد، بمناقشة الجوانب العلمية المتعلقة بالهندسة الوراثية كتعريفها وطريقة تطبيقها والأدوات المستخدمة فيها وأمثلة عليها. ثم بعد التأكد من استيعاب الطالبات لجميع الجوانب العلمية تتم مناقشة الجوانب الاقتصادية والاجتماعية لإنتاج الأنسولين عن طريق الهندسة الوراثية. وهنا تذكر الطالبات مجموعة من الجوانب، مثل توفير كميات أكبر من الأنسولين بسبب زيادة عدد المصابين، وتوفيره بأسعار مناسبة وأقل تكلفة من الأنسولين البقري، وتوفير الأنسولين الآمن، إذ إن الأنسولين البقري قد يسبب الحساسية. وقد تذكر الطالبة الجانب السلبي مثل خطوات إنتاج الأنسولين طويلة ومعقدة وتحتاج إلى دقة، مما يعني أهمية التأكد من أن الأنسولين صحي ومناسب للمرضى. كما يجب دراسة البكتيريا حتى لا تتحول بعد إدخال جين الأنسولين إلى بكتيريا خطيرة. ثم تتم مناقشة الجوانب الأخلاقية لإنتاج الأنسولين بالهندسة الوراثية مثل ينبغي الاهتمام بالبحوث التي تسعى إلى راحة الإنسانية. ويمكن استغلال الهندسة الوراثية في القيام بما ينفع الإنسان ويحقق له الراحة، مع التأكد من عدم وجود آثار ضارة مترتبة عليها. وبعد مناقشة الجوانب العلمية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية السابقة، تتم إقامة جدل علمي للموازنة بين منافع ومضار إنتاج الأنسولين بالهندسة الوراثية. وفي الختام، يتم اتخاذ القرار العلمي المناسب.

ج- اختبار قبلي وبعدي في مهارات اتخاذ القرار في القضايا العلمية بالاستعانة بدراسة فولر وزدلر وسادلر (Fowler, Zeidler & Sadler, 2009) ودراسة جوه ويون وكيم Jho, Yoon & Kim, (2014) في صياغة أسئلة اختبار مهارات اتخاذ القرار في القضايا العلمية. حيث تكون الاختبار من خمس قضايا علمية، ويتبع كل قضية أربعة أسئلة، بحيث يبدأ السؤال بسيناريو قصير حول مشكلة أو قضية علمية، ويتبع السيناريو ثلاثة أسئلة موضوعية وسؤال مقالي قصير.

وللتحقق من صدق الاختبار، قام الباحثان بعرضه على (12) محكماً؛ لإبداء ملاحظاتهم في محتواه، منهم أساتذة في الجامعات، ومشرفون، ومعلمون أوائل، ومعلمون لمادة الأحياء من وزارة التربية والتعليم، وتم الأخذ ببعض ملاحظاتهم، والتي تمثلت في تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، وتوضيح بعض القضايا من خلال إضافة عبارات أو معلومات أكثر في سيناريو القضية. وقد تم إجراء التعديلات اللازمة على أسئلة الاختبار ليظهر بصورته النهائية.

وتم التحقق من ثبات الاختبار من خلال تطبيقه على عينة ثبات مكونة من (25) طالبة من الطالبات اللاتي يدرسن مادة الأحياء في مدرسة أخرى غير مدرسة التطبيق من المحافظة التعليمية نفسها، وذلك للتأكد من ثبات الاختبار وتحديد الزمن اللازم للتطبيق. وكان متوسط زمن إجراء الاختبار (45) دقيقة، أي بمعدل حصة واحدة تقريباً. وتمت إعادة التطبيق على العينة نفسها بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق القبلي، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام معامل ارتباط بيرسون. والجدول (1) يوضح قيم معاملات ثبات كلٍّ من المهارات الفرعية الأربعة لاتخاذ القرار والدرجة الكلية لحساب ثبات المقياس.

**الجدول (1):** قيم معاملات ارتباط المهارات الفرعية الأربعة لاتخاذ القرار والدرجة الكلية لحساب ثبات المقياس

| المهارة | معاملات الارتباط |
|---|---|
| تحديد المشكلة | 0.60 |
| وضع البدائل | 0.70 |
| تقييم البدائل | 0.81 |
| **اختيار أفضل البدائل** | 0.40 |
| الدرجة الكلية | 0.83 |

3- اختبار قبلي وبعدي للتحصيل الدراسي في وحدة الوراثة: تم تحديد المستويات التي يقيسها الاختبار، والتي تمثلت في المستويات الآتية: المعرفة، والفهم، والتطبيق، والاستدلال. وهي المستويات التي نصت عليها وثيقة التقويم بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (وزارة التربية والتعليم، 2015). وقد صمم الباحثان جدول المواصفات بالاعتماد على الدرجات بحيث تم تقريب الدرجات، وفقاً لنسب الأوزان لكل موضوع.

وللتأكد من صدق الاختبار، قام الباحثان بالتحقق من صدق المحتوى ومدى تمثيل الاختبار للجوانب التي درستها الطالبات في الوحدة الدراسية من حيث المحتوى المعرفي الذي تمت دراسته خلال فترة التطبيق. حيث اشتمل الاختبار على مستويات: المعرفة والفهم بنسبة (30%)، والتطبيق بنسبة (50%)، والاستدلال بنسبة (20%). كما قام الباحثان بعرض الاختبار التحصيلي على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين من بعض الجامعات العمانية، إضافة إلى عدد من المشرفين والمشرفات

ومعلمي مادة الأحياء للصف الثاني عشر، لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم في الاختبار التحصيلي.

أما بالنسبة للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي، فقد تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبة من خارج عينة الدراسة. وتم حساب الثبات عن طريق معامل كرونباخ ألفا، فكانت النتيجة (0.72) والتي تدل على أنه مقبول لأغراض الدراسة.

ومن خلال التطبيق، تم تحديد الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار (80) دقيقة بمعدل حصتين تقريباً، حيث تم تحديده عن طريق متوسط الزمن بين أول خمس وآخر خمس طالبات من العينة أجبن عن الاختبار.

**التكافؤ بين مجموعتي الدراسة**

تم اختبار تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات اتخاذ القرار، وذلك من خلال تطبيق اختبار قبلي للمجموعتين، ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين كما في الجدول (2) الذي يوضح قيمة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات اتخاذ القرار.

**الجدول (2):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة بين أداء طالبات مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي لمهارات اتخاذ القرار (ن=58)

| المهارة | عدد العبارات | الدرجة | المجموعة الضابطة (ن=29) | | المجموعة التجريبية (ن=29) | | قيمة "ت" المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| تحديد المشكلة | 5 | 5 | 2.86 | 0.95 | 3.17 | 0.80 | 1.34 | 0.19 |
| وضع البدائل | 5 | 5 | 3.97 | 0.78 | 4.24 | 0.83 | 1.31 | 0.20 |
| تقييم البدائل | 5 | 5 | 0.86 | 0.91 | 0.76 | 0.95 | 0.42 | 0.68 |
| اختيار أفضل البدائل | 5 | 5 | 3.97 | 0.87 | 4.34 | 0.77 | 1.77 | 0.08 |
| الاختبار ككل | 20 | 20 | 11.66 | 2.14 | 12.52 | 1.45 | 1.79 | 0.08 |

يتضح من الجدول (2) تقارب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في جميع مهارات اتخاذ القرار والاختبار ككل. وكانت قيمة "ت" غير دالة إحصائياً في جميع مهارات اتخاذ والاختبار ككل. وهذا يؤكد تكافؤ المجموعتين في اختبار مهارات اتخاذ القرار قبل إجراء الدراسة.

كما تم اختبار تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي، من خلال تطبيق اختبار قبلي للمجموعتين، ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا تم استخدام اختبار "ت" للعينتين المستقلتين كما في الجدول (3).

**الجدول (3):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمقارنة بين أداء طالبات مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي القبلي (ن=58)

| المستوى | عدد الأسئلة | الدرجة | الضابطة (ن= 29) | | التجريبية (ن=29) | | قيمة (ت) عند درجة الحرية (56) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| المعرفة والفهم | 9 | 12 | 2.24 | 1.66 | 2.48 | 1.57 | 0.57 | 0.57 |
| التطبيق | 15 | 20 | 4.17 | 2.70 | 4.62 | 2.62 | 0.64 | 0.52 |
| الاستدلال | 6 | 8 | 0.69 | 0.93 | 0.97 | 1.12 | 1.02 | 0.31 |
| الاختبار ككل | 30 | 40 | 7.10 | 3.26 | 8.07 | 3.66 | 1.06 | 0.29 |

يتضح من الجدول (3) تقارب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستويات الاختبار التحصيلي والاختبار ككل. وكانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في كل من: المعرفة والفهم، والتطبيق، والاستدلال، والاختبار ككل، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي، ويعدّ ذلك مؤشرا على تكافؤ المجموعتين قبل البدء في تطبيق الدراسة.

**الإجراءات**

قام الباحثان بمجموعة من الخطوات لتطبيق الدراسة وهي كالآتي:

1- الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت مدخل التحليل الأخلاقي ومهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي، وتطبيق الدراسة الاستطلاعية للوقوف على مشكلة الدراسة.
2- الحصول على الموافقة الرسمية من المكتب الفني للدراسات والتطوير بوزارة التربية والتعليم ودائرة الإشراف التربوي بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الداخلية.
3- إعداد دليل المعلم والذي يشمل الإطار النظري، والأهداف السلوكية المتوقع تحقيقها، والوسائل التعليمية، وخطط تحضير الدروس في وحدة الوراثة باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي وعرضه على المحكمين للتأكد من صلاحيته ومناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.
4- إعداد أدوات الدراسة والتي تتمثل في اختبار لمهارات اتخاذ القرار والاختبار التحصيلي، ثم عرضه على المحكمين للتأكد من صدقه، وحساب ثباته بالطرق المعروفة.
5- اختيار مجتمع الدراسة والذي تمثل في طالبات الصف الثاني عشر اللاتي يدرسن مادة الأحياء في محافظة الداخلية، ومن ثم اختيار مدرسة عائشة أم المؤمنين للبنات (10-12) بشكل قصدي، واختيار كل من المجموعة الضابطة والتجريبية بشكل عشوائي باستخدام القرعة، بحيث تدرس المجموعتين المعلمة نفسها.
6- تدريب المعلمة التي ستقوم بالتدريس على كيفية التدريس بمدخل التحليل الأخلاقي، وشرح دليل المعلم وطريقة تحضير الدروس.
7- التطبيق القبلي لاختبار مهارات اتخاذ القرار واختبار التحصيل الدراسي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
8- التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات اتخاذ القرار والاختبار التحصيلي من خلال استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لنتائج طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي.
9- البدء في تطبيق الدراسة حيث استمرت فترة التطبيق من بداية شهر مارس وحتى نهاية شهر أبريل 2016م، وخلال فترة التطبيق قام الباحثان بحضور حصص بشكل مستمر، للتأكد من صحة التطبيق، ولمعرفة وجود أي تعديلات أو ملاحظات على الدليل من قبل المعلمة المطبقة، دون التدخل أو المشاركة من الباحثين في الحصة بصورة نهائية.
10- التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار والاختبار التحصيلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية بعد انتهاء فترة التطبيق.
11- التحليل الإحصائي لاختبار مهارات اتخاذ القرار والاختبار التحصيلي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**).
12- عرض النتائج ومناقشتها، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

سيتم عرض نتائج الدراسة وفق تسلسل أسئلتها:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها**

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة "**ما فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة الوراثة في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني عشر؟**" تمت صياغة الفرضية الأولى "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار". وللتحقق من صحة الفرضية، قام الباحثان بتطبيق اختبار مهارات اتخاذ القرار البعدي على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من دراسة وحدة "الوراثة"، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة، وكذلك اختبار (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Samples- t-test) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات اتخاذ القرار البعدي، كما في الجدول (4).

**الجدول (4):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات اتخاذ القرار البعدي

| المهارة | المجموعة | الدرجة الكلية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | قيمة $\eta^2$ | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **تحديد المشكلة** | التجريبية | 5 | 2.83 | 0.98 | 3.77 | *0.001 | 0.97 | كبير |
| | الضابطة | | 1.76 | 1.21 | | | | |
| **وضع البدائل** | التجريبية | 5 | 1.45 | 1.15 | 4.31 | *0.001 | 1.13 | كبير |
| | الضابطة | | 0.38 | 0.68 | | | | |
| **تقييم البدائل** | التجريبية | 5 | 4.07 | 0.80 | 0.695 | 0.49 | | - |
| | الضابطة | | 3.38 | 5.28 | | | | |
| **اختيار أفضل البدائل** | التجريبية | 5 | 4.38 | 0.90 | 5.53 | *0.001 | 1.66 | كبير |
| | الضابطة | | 2.52 | 1.57 | | | | |
| **الدرجة الكلية للمهارات** | التجريبية | 20 | 12.72 | 2.71 | 3.68 | *0.01 | 0.97 | كبير |
| | الضابطة | | 8.03 | 6.30 | | | | |

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في الدرجة الكلية لاختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية. كما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارات تحديد المشكلة، ووضع البدائل، واختيار أفضل بديل. بيد أن النتائج لم تكشف فروقاً ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مهارة تقييم البدائل. وبالتالي أظهرت النتائج فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في مهارات اتخاذ القرار على المجموعة التجريبية. وعليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى للدراسة. كما يتضح من الجدول (4) أن حجم الأثر الناتج من استخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات اتخاذ القرار، والتي تتضمن تحديد المشكلة ووضع البدائل واختيار أفضل بديل، والاختبار ككل كان كبيراً ، لأن نسبة ما يفسره المتغير المستقل (مدخل التحليل الأخلاقي) من التباين الكلي للمتغير التابع (تحديد المشكلة، ووضع البدائل، واختيار أفضل بديل، والاختبار ككل) تساوي على الترتيب: (0.97، 1.13، 1.66، 0.97) وهي وفق وصف كوهين لحجم الأثر (Cohen. 1988)، تعد قيمة كبيرة.

ويعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مهارات اتخاذ القرار إلى أن طالبات المجموعة التجريبية تم تدريسهن بمدخل التحليل الأخلاقي. وهو مدخل ممتع للطالبات، أثار حماسهن إلى تحديد القضية، والإحاطة بالمعلومات العلمية التي تتضمنها القضية من أجل مناقشة جميع الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية، ثم اتخاذ قرار جماعي تجاهها. كما أتاح ذلك للطالبات التعبير عن أفكارهن بكل جراءة وحماس، وطرح آرائهن الصحيحة والخطأ، ووضع البدائل لكل قضية، ثم وزن هذه البدائل وتقييمها واختيار أفضلها. وقد عزز ذلك المناقشة الجماعية والجدل العلمي داخل المجموعة الواحدة وبين مجموعات الصف. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو شاهين (2012) الذي أكد بأن المدخل ساعد في تنمية مهارات اتخاذ القرار ومهارات الإقناع لدى الطلبة، وساهم في زيادة قدرتهم على التعبير عن أفكارهم، وتقبل آراء الآخرين، ودقة الملاحظة والاستناد إلى الدليل، وتفنيد الأدلة، والمرونة الذهنية، والتريث في إصدار الأحكام.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المدخل ساعد في جذب اهتمام الطالبات نحو القضايا العلمية، ومدى ارتباطها بحياتهن، وأهمية اتخاذ قرار واضح تجاه هذه القضايا. كما ساعد الطالبات في توظيف المعلومات بشكل صحيح وتسلسل مناقشتها، وتوفير فرص للحوار والمناقشة، والبحث في المصادر، وربط المعلومات، وإعمال العقل؛ للوصول إلى بدائل منطقية في ضوء المعايير الأخلاقية، ثم تبني أفضل بديل، وغير ذلك مما قدمه مدخل التحليل الأخلاقي، الذي ساعد على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطالبات. ويتفق هذا مع ما توصل إليه محمد (2013) من أن فهم الطالبات للجوانب الأخلاقية للقضية المطروحة قد يكون سبباً في زيادة قدرتهن على اتخاذ القرار. كما يتفق مع ما توصل إليه صالح (2015) في دراسته من حيث ترك الحرية للأفكار العفوية وغير العفوية، وتأجيل اتخاذ القرار النهائي وتشجيع الطلبة على النقاش وتبادل الأفكار وعدم التحيز وعدم انتقاد أفكار الآخرين أسهم في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة. كما يؤكد الوسيمي (2010) أن مدخل التحليل الأخلاقي يسهم في تنمية مهارات اتخاذ القرار من خلال ما يتطلبه المدخل من الاطلاع الخارجي على مصادر متنوعة، كالكتب والإنترنت، للحصول على المعلومات والآراء الخاصة بالقضايا البيوأخلاقية لمناقشتها مع الطالبات داخل المجموعة وتحديد البدائل المناسبة للقضية، واختيار أفضل البدائل والتوصل إلى قرار مناسب للقضية.

لقد أتاح المدخل للطالبات الفرصة لتحليل القضية بشكل موضوعي وعقلاني وبتفتح عقلي؛ إذ إن التفاعل الواعي، والتشارك في المعلومات، والتفكير بطريقة مرنة وتوليد الأفكار الجديدة، أثار لدى الطالبات حب الاستطلاع الذي يتضمن الرغبة القوية والملحة لمعرفة الأشياء، والتساؤل وكثرة النقاش، والقدرة على التفكير بعمق، والاستعداد لاتخاذ قرار تجاه أي قضية تستجد على الساحة العلمية. كما أتاح تحليل القضايا من خلال مدخل التحليل الأخلاقي الفرصة أمام الطالبات لمناقشة القضايا وممارسة مهارات اتخاذ القرار، حيث يتم وضع البدائل وتقييمها ثم اختيار أفضل بديل من بين البدائل المتاحة، مما ساعد على تنمية مهارات اتخاذ القرار. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أثبتته العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (الزغبي، 2011؛ السيد، 2007؛ علي، 2013؛ محمد، 2013؛ محمد، 2011؛ محمد ، ومحمد، 2000؛ الملاح، 2014؛ الوسيمي، 2010؛ Böttcher&Meisert, 2011; Gresch, Hasselhorn, &Bögeholz, 2013; Gutierez, 2015; Yuenyong, 2012;).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما يؤكده خبراء التفكير وتنمية مهارات اتخاذ القرار من أن تعلم التفكير وتنمية مهارات اتخاذ القرار لا تحدث من فراغ، ولا تنمو بالنضج والتطور الطبيعي وحده، ولا تكتسب من خلال تراكم المعرفة والمعلومات فقط، وإنما هي عملية محكومة بعوامل عديدة منها حسن اختيار المحتوى المعرفي، الذي يزرع الشك بإجابات الطلبة، مما يجعلهم يفكرون، بالإضافة إلى استخدام طرائق تدريس تعتمد على جعل المتعلم أكثر تفاعلاً ومشاركة في العملية التعلمية، وتوفير مناخ يشجع المتعلم على إبداء الرأي والمناقشة والمشاركة الإيجابية (علي، 2013).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها**

للإجابة عن السؤال الثاني **"ما فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة الوراثة في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر؟"** تمت صياغة الفرضية الثانية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في وحدة الوراثة". وللتحقق من صحة الفرضية، تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من دراسة وحدة "الوراثة"، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة، وكذلك اختبار "ت" للعينتين المستقلتين (Independent Samples- t-test) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي، كما في الجدول (5).

**الجدول (5):** نتائج اختبار "ت" للعينتين المستقلتين لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

| المستوى | المجموعة | الدرجة الكلية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة | قيمة $\eta^2$ | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المعرفة والفهم** | التجريبية | 12 | 8.00 | 1.54 | 1.40 | 0.168 | - | - |
| | الضابطة | | 7.41 | 1.66 | | | | |
| **التطبيق** | التجريبية | 20 | 14.31 | 3.24 | 1.79 | 0.08 | - | - |
| | الضابطة | | 12.55 | 4.20 | | | | |
| **الاستدلال** | التجريبية | 8 | 4.00 | 2.70 | 2.40 | *0.02 | 0.71 | متوسط |
| | الضابطة | | 2.55 | 1.08 | | | | |
| **الدرجة الكلية للاختبار** | التجريبية | 40 | 26.31 | 5.18 | 2.59 | *0.01 | 0.68 | متوسط |
| | الضابطة | | 22.52 | 5.94 | | | | |

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تشير النتائج في جدول (5) إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في مستوى الاستدلال والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. حيث بلغ قيمة "ت" لمستوى الاستدلال والدرجة الكلية (2.40، 2.59) على التوالي. كما بلغ المتوسط الحسابي (4.00، 26.31) في كل من الاستدلال والدرجة الكلية، وبالتالي أظهرت النتائج فعالية مدخل التحليل الأخلاقي في رفع مستويات التحصيل لدى طالبات الصف الثاني عشر. وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية للدراسة.

كما يتضح من الجدول حجم الأثر حسب تصنيف كوهن (Cohen, 1988)؛ حيث يعدّ صغيراً عند القيمة (0.2) ومتوسطا عند القيمة (0.5) ويعدّ كبيرا عند القيمة (0.8) . ويلاحظ أن حجم الأثر في تنمية مستويات التحصيل في الاستدلال، والاختبار ككل كان "متوسطاً"، لأن نسبة ما يفسره المتغير المستقل (مدخل التحليل الأخلاقي) من التباين الكلي للمتغير التابع (الاستدلال، والاختبار ككل) تساوي على الترتيب: (0.71، 0.68)، وهي وفق وصف كوهين تعد قيمة "متوسطة".

وقد يعزى تفوق طالبات المجموعة التجريبية إلى أن طالبات هذه المجموعة تم تدريسهن بمدخل التحليل الأخلاقي، وهي طريقة تسهم في تعزيز المعرفة العلمية، حيث يتوجب على الطالبة أولا الإلمام بالجوانب العلمية للقضية، ثم التوسع من خلال البحث في مصادر المعلومات عن كل ما يخص القضية. كما أن بيئة التعلم الممتعة التي أتاحها التدريس بالمدخل أدت إلى إستثارة دافعية الطالبات للتعلم، وبذل جهد أكبر في تعلم موضوعات الوراثة. وحيث إن الحوار بين الطالبات داخل المجموعة، ثم بين المجموعات والجدل العلمي بين المنافع والمضار، ومحاولة إيجاد أكبر قدر ممكن من الجوانب الإيجابية والسلبية لكل قضية، يسهم في توفير بيئة صفية قائمة على التعلم النشط. ففي قضية اختيار جنس الجنين مثلاً كانت الطالبات متحمسات كثيراً لمناقشة الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية، حيث لاقى قرار الصف النهائي بأهمية عدم التلاعب بجنس الجنين التأييد من جميع الطالبات، بعد القيام بعملية موازنة للمنافع والمضار، وكثرة الجوانب الإيجابية للاستشارة الوراثية، مما جعل الطالبات يطلعن أكثر على الفحوصات التي يتم إجراؤها وأهميتها في تحديد الأمراض الوراثية. بل إن المناقشة بين المجموعات كشفت عن التصورات البديلة لدى الطالبات حول موضوع البصمة الوراثية كتصور أن البصمة الوراثية هي نفسها بصمة البنان. وتصور أن البصمة الوراثية يمكن الحصول عليها من خلايا معينة فقط كخلية الشعر. وتم تعديل هذه التصورات من خلال الأنشطة المرفقة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الوسيمي (2010) التي أكدت أثر مدخل التحليل الأخلاقي في رفع التحصيل الدراسي للطلبة. كما أشارت نتائج دراسة الزغبي (2011) إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة المجموعة التجريبية بعد مناقشة القضايا العلمية الاجتماعية. ويتفق هذا مع ما أكده جيتريز (Gutierez, 2015) من أن وضع التعلم في نشاط اجتماعي بين المعلم والطلبة يسهم في بناء المعرفة العلمية، من خلال تبادل المعارف، ومحاولة استغلال المعلومات بصورة منتجة.

ويلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى المعرفة والفهم والتطبيق. ويمكن تفسير ذلك إلى اعتماد هذين المستويين على الحفظ ولذلك فإن المدخل لم يستهدفهما بشكل كبير. كما قد يعزى ذلك إلى وجود ضعف لدى الطالبات في اكتساب المفاهيم العلمية في مادة الأحياء، وهذا ما أكدته البحرية (2015). بالإضافة إلى ذلك أكدت دراسة الحضرمية وأمبوسعيدي (2012) وجود تدنٍ في فهم المفاهيم الوراثية، ووجود تصورات بديلة لدى الطلبة حولها.

ويفسر الباحثان وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاستدلال لصالح المجموعة التجريبية إلى أن هذا المستوى قائم على استخدام قدرات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتفسير. وقد يسهم المدخل من خلال محاولة تحليل المعلومات المرتبطة بالقضية وتفسيرها في زيادة قدرة الطالبات على الاستدلال القائم على المعلومات العلمية المتوفرة. ففي قضية إجهاض الأجنة المشوهة وراثيا، استدلت الطالبات على حرمة إجهاض الأجنة من خلال الواقع، حيث أجابت بإمكانية إجهاض البشر المشوهين وراثيا في مجتمعنا إذا وافقنا على إجهاض الأجنة المشوهة. كما استدلت طالبة أخرى بمجموعة من الأشخاص الموجودين في المجتمع والذين ولدوا بتشوه خلقي، ولكنهم أبدعوا وحققوا ما لم يحققه الأصحاء في المجتمع. ولذلك يؤكد الزغبي (2011) أن اتخاذ قرار مناسب لقضية علمية يحتاج إلى قدرات تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم، والتي تعني زيادة قدرة الطلبة على الاستدلال.

**التوصيات والمقترحات**

خلصت الدراسة الحالية إلى العديد من التوصيات، منها:

1- ضرورة استخدام مدخل التحليل الأخلاقي وغيره من المداخل التدريسية التي تمنح الطلبة الفرصة لتحليل القضايا البيوأخلاقية ومناقشتها، مما يساعدهم على وضع البدائل واقتراح الحلول واتخاذ قرار حيالها.

2- عقد دورات تدريبية للمعلمين في تطبيق مدخل التحليل الأخلاقي بالصورة الصحيحة عند مناقشة القضايا البيوأخلاقية، مع التأكيد على أهمية إبراز الجوانب الإيجابية والسلبية لكل قضية، ومناقشة الضوابط الأخلاقية التي ينبغي أن تحكم هذه التقانات.

3- تدريب الطلبة على البحث في مصادر المعلومات عن أهم القضايا العلمية والبحث عن الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والأخلاقية قبل إصدار قرار معين حول القضية.

4- توفير الحكم الشرعي لكل قضية من القضايا المطروحة في وحدة الوراثة، حتى يستطيع الطلبة إصدار قرارات موثوقة قائمة على التحليل الدقيق والتحكيم الشرعي.

كما تقترح الدراسة إجراء دراسات أخرى تربط مدخل التحليل الأخلاقي بأنواع أخرى من التفكير مثل التفكير الناقد، والتفكير الأخلاقي، إضافة إلى إجراء دراسة تحليلية للقضايا الأخلاقية المتضمنة في مناهج العلوم بشكل عام ومناهج الأحياء بشكل خاص.

**المراجع**


الأحمدي، على (2009). *المدخل الأخلاقي في تدريس العلوم.* جامعة القصيم، تاريخ الإنشاء 2009/3/15 من الموقع http://www.faculty.qu.edu.sa

الألوسي، صائب (1986). دور المناهج في تنمية الثقة بالنفس واتخاذ القرار.*مجلة التربية*، **80**، 66-71.

أبو شاهين، أحمد (2012). *فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في الدراسات الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، جمهورية مصر العربية .

أبو عواد، فريال؛ والشلبي، إلهام؛ وعبد، إيمان، و عشا، انتصار (2010). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث.*مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، **10**(1)،23-51.

أبوغليوم، فادي (2015). *توصيات "المؤتمر التربوي" : إعادة نظر وخطة استراتيجية*. استرجعت بتاريخ 2015/4/29 من الموقع http://assafir.com/Article/1/414961

أمبوسعيدي، عبدالله؛ والبلوشي، سليمان؛ والشعيلي، علي (2013). *التصورات البديلة في العلوم دليلك إلى تصحيحها*. مسقط: مطبعة جامعة السلطان قابوس.

أمبوسعيدى ، عبدالله؛ والمزيدي ، ناصر (2013) . تحليل أسئلة وحدات كتب العلوم للصفوف ( 5 - 8 ) بسلطنة عمان في ضوء مستويات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS). *رسالة الخليج العربي، 34*(128)، 221 - 238.

البحرية، نورة (2015). *أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة الأحياء*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

جاردش، جيم، وبروكسفورت، كريستال (2014). *تعلم وتعليم الإستقصاء العلمي بحوث وتطبيقات*. ترجمة عبدالله أمبوسعيدي، وفاطمة الحجرية، ومنى العفيفية، ووداد السيابية، ومحمد السناني، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جروان، فتحي (1999). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. العين: دار الكتاب الجامعي.

جعفري، فاطمة (2010). *خصائص الطالب الشخصية والأسرية والعادات الدراسية في الدول ذات التحصيل المرتفع (الصين وسنغافورة) والدول ذات التحصيل المنخفض (المملكة العربية السعودية) في TIMSS2007*. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الحضرمية، أسماء؛ وامبوسعيدي، عبدالله (2012). العلاقة بين مستوى التفكير المنطقي لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظة الداخلية بسلطنة عمان وفهمهم للمفاهيم الوراثية. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، 26*(4)، 959-996.

الحنان، طاهر (2013). وحدة مقترحة لتدريس التاريخ باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات اتخاذ القرار والوعي التاريخي بتاريخ القدس لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 48*، 13– 75.

الخولي، منال (2014). أثر برنامج تدريبي قائم على تحسين التفكير الإيجابي في مهارات اتخاذ القرار ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات الجامعة المتأخرات دراسيا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 48*(2)، 196- 242.

الزغبي، عبدالله (2011). أثر استخدام منحى القضايا الاجتماعية العلمية في تدريس علم الأحياء في قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات إزاء القضايا الاجتماعية: دراسة ميدانية لعينة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي. *حوليات آداب عين شمس، 39*، 195-234.

زكي، حنان (2012). برنامج مقترح في التربية الغذائية لتعليم التفكير واثره على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير المعرفي ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات شعبة الطفولة بكلية التربية بسوهاج .*المجلة التربوية، 32*، 1-90.

السلخي، محمود (2013). *التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به*. عمان: الرضوان للنشر والتوزيع.

السيد، سوزان (2007). فاعلية برنامج مقترح في التربية البيئية مدعوم بالأنشطة الإثرائية في إكساب طلبة شعبة التعليم الابتدائي بعض المفاهيم البيئية، والقدرة على اتخاذ القرار حيال بعض قضايا البيئة. *مجلة التربية العلمية، 10*(1)، 55-109.

الشاعر، مروة (2010). فاعلية وحدة في العلوم مبنية وفق خطوات برنامج كورت في تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . *مجلة البحث العلمي في التربية، 11*(3)، 593 - 603.

شبارة، أحمد (1998)**.** *فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية فهم معلمي البيولوجيا - في أثناء الخدمة - لبعض القضايا البيوأخلاقية واتجاهاتهم نحوها*. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني ( إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين ). القاهرة، جمهورية مصر العربية.

صالح، صالح (2015). فاعلية استراتيجية سكامبر لتعليم العلوم في تنمية بعض عادات العقل العلمية و مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**.** *مجلة كلية التربية، 26*(103)، 173-242

الطيب، محمد (2008،اكتوبر). أحوال التعليم في مصر. ورقة عمل قدمت في *المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم العالي*. مصر، جامعة القاهرة، 11-39.

العريمي، باسمة (2002). *فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي في وحدة تصنيف الكائنات الحية في مادة الأحياء*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

العفيفي، منى (2011). *اثر استخدام دورة التقصي الثنائية في التحصيل و تنمية مهارات الاستقصاء في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

علي، صباح (2013). فاعلية استخدام نموذج التحري الجماعي في تدريس القضايا الاجتماعية على تنمية عادات العقل ومهارة اتخاذ القرار لدى الطالبة معلمة ، الفلسفة و الاجتماع.*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،48*، 149-184.

علي، وائل (2006). أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تحصيل الرياضيات وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات، 9*، 14- 45.

العولة، عبد العزيز (2009). مشروع 2061 **:** الثقافة العلمية للجميع. *مجلة المعرفة*. استرجعت بتاريخ 2015/4/17 من الموقع:

http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=356&Model=M&SubModel=138&ID=283&ShowAll=On

العويسي، رجب (2007). الوصفات السبع في علاج ضعف التحصيل الدراسي: رؤية تربوية للشراكة المرتقبة بين الأسرة والمدرسة. *رسالة التربية ، 18*، 120-123.

الفاخري، سالم (2013)**.** *أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي و التحصيل الدراسي: دراسة شبه تجريبية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين (معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين). عمان، الأردن،1، 147-178.

الفيلكاوي، عدنان. (2008، فبراير). التعليم سبيل التنمية. قدم إلى *المؤتمر الوطني للتعليم*. جامعة الكويت، الكويت. استرجع بتاريخ 2015/5/3 من

www.alanba.com.kw/anbapdf/newspaper/2008/02.../fp031722008.pdf

قطامي، نايفة (2013). *نموذج شوارتز وتعليم التفكير*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ماهر، أحمد (2008). *اتخاذ القرار بين العلم والابتكار*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

المحتسب، سمية، وسويدان، رجاء (2010) . أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج CoRT لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، 24* (8)، 2311 - 2334.

المحروقي، سيف. (2015). اختتم أعماله بجامعة السلطان قابوس.. مؤتمر دولي يوصي بوضع نظرية إنسانية لأخلاقيات البيولوجيا(نسخة الكترونية).*جريدة الشبيبة* .استرجعت بتاريخ 2015/4/17 من الموقع

http://www.shabiba.com/News/Article-77371.aspx

محمد ، تهاني (2013). فاعلية وحدة مقترحة في الحرب البيولوجية باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية القدرة على اتخاذ القرار وبعض مهارات التفكير الأخلاقي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة التربية العلمية، 16*(2)، 1-32.

محمد ، محمد (2003)**.** *أثر تدريس وحدة في الجينوم البشري على تنمية فهم بعض القضايا البيوأخلاقية وبعض القيم البيولوجية لدى الطلاب المعلمين*. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمى السابع (نحو تربية علمية أفضل)، القاهرة، مصر، 2، 307-346.

محمد، المعتز بالله (2011). برنامج مقترح في ضوء القضايا البيئية المستحدثة المرتبطة بتطبيقات علم الكيمياء لتنمية مهارات اتخاذ القرار حيالها والمكون السلوكي للاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات في المناهج وطرائق التدريس، 177*، 13-59.

محمد، ماهر، و محمد، ناهد (2000). فاعلية استخدام نموذج التدريس الواقعي في تنمية فهم القضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والقدرة على اتخاذ القرار حيالها لدى طالبات شعبة الفيزياء والكيمياء ذوات أساليب التفكير المختلفة بكلية التربية للبنات بالرستاق (سلطنة عمان). *مجلة التربية العلمية، 3*(4)، 119-177.

المشيقيح، لطيفة (2006). *فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة مطورة في الأحياء متضمنة بعض القضايا الجدلية في تنمية فهم هذه القضايا والتفكير الناقد والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الرياض، الرياض، المملكة العربية السعودية.

معوض، ليلى (2007). فاعلية برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي. *دراسات في التعليم الجامعي، 16*، 348 –383.

الملاح، إيناس (2014). *فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لبعض القضايا البيولوجية الجدلية في تنمية المعتقدات المعرفية البيولوجية واتخاذ القرار الأخلاقي لدى طلبة كلية التربية*. رسالة ماجستير غير مشورة، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.

نصر، ريحاب (2012). برنامج مقترح قائم على نموذج الاستقصاء العادل لتنمية الاستقصاء العلمي و مهارات التفكير الأخلاقي و نزعات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية. *مجلة التربية العلمية، 15*(4)، 123-169.

وزارة التربية والتعليم (2015). *وثيقة التقويم لمادة الأحياء للصف الثاني عشر*. مسقط: المديرية العامة للتقويم التربوي.

الوسيمي، عماد الدين (2010). فاعلية برنامج مقترح في المستحدثات البيولوجية على التحصيل و تنمية مهارات اتخاذ القرار و الاتجاهات نحو هذه المستحدثات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 4*(4)، 13-80.

Böttcher, F., & Meisert, A. (2013). Effects of direct and indirect instruction on fostering decision-making competence in socioscientific issues. *Research in Science Education, 43*(2), 479-506. doi:10.1007/s11165-011-9271-0.

Cleborne, D. (2007). Moral reasoning of in-service and pre-service teacher: Review of research. *Journal of Moral Education, 1*(36),67-78.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for behavioral science* (2nded). Hillsdale,N J: Lawrence.

Dunlop, L.; Humes, G.; Clarke, L., & Martin, V. (2011). Developing communities of enquiry: Dealing with social and ethical issues in science at key stage 3. *School Science Review, 93*(342), 113-120.

Fowler, S.; Zeidler, D. & Sadler, T. (2009). Moral sensitivity in the context of socioscientific issues in high school science students**.** *International Journal of Science Education, 31*(2), 279-296. doi:10.1080/09500690701787909.

Gresch, H., & Bögeholz, S. (2013). Identifying non-sustainable courses of action: A prerequisite for decision-making in education for sustainable development**.** *Research in Science Education, 43*(2), 733-754.

Gresch, H.; Hasselhorn, M. & Bögeholz, S. (2013). Training in decision-making strategies: An approach to enhance students' competence to deal with socio-scientific issues. *International Journal of Science Education, 35*(15), 2587-2607. doi:10.1080/09500693.2011.617789.

Gutierez, S. (2015). Integrating socio-scientific issues to enhance the bioethical decision-making skills of high school students. *International Education Studies, 8*(1), 142-151. doi:10.5539/ies.v8n1p142.

Haynes, L. (2004). Ethics in the science classroom**.** *School Science Review,86*(315),103- 107.

Hipkins, R. (2004). Developing an ethic of caring through narrative pedagogy. *School Science Review, 86* (315), 53-58.

Jho, H.; Yoon, H. & Kim, M. (2014). The relationship of science knowledge, attitude and decision making on socio-scientific issues: The case study of students' debates on a nuclear power plant in Korea. *Science & Education, 23*(5), 1131-1151.

Kempton, T. (2004).Using paintings and cartoons to teach ethics in science. *School Science Review, 86*(315), 75-82.

Kim, M.; Anthony, R. & Blades, D. (2014). Decision making through dialogue: A case study of analyzing preservice teachers' argumentation on socioscientific issues**.** *Research in Science Education, 44*(6), 903-926.

Kolsto, S. (2004). Socio- scientific issues and trustworthiness of science-based claims**.** *School Science Review, 86*(315), 59-65.

Nota, L., & Soresi, S. (2004). Improving the problem-solving and decision-making skills of a high indecision group of young adolescents: A test of the ``Difficult: No problem!" training. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*(1), 3-21.

Odegaard, M. (2004). Gen- Ganger: A science- in-drama project about knowledge, biotechnology and Ibsen's dramatic works. *School Science Review,86* (315),87-94.

Sankar, C. & Raju, P. (2001).Use of multi-media courseware to teach real-world decision making skills. *Information Technology and Management, 2*(4), 443-457. doi:10.1023/A:1011454718706.

Shepherd, J.,& Spence, E. (2004). Feeding the world: Introducing an ethical dimension in science and citizenship .*School Science Review,86* (315), 99-102.

Sherborne, T. (2004). Immediate inspiration: Ready – made resources for teaching ethics . *School Science Review,86*(315),67- 72.

Staman, A.; Visscher, H. & Luyten, L (2014). The effects of professional development on the attitudes, knowledge and skills for data-driven decision making. *Studies in Educational Evaluation ,42*, 79–90.

Yuenyong, C. (2012, February). Thai students' decision making about energy issues: The influence of local values. *Procedia - Social And Behavioral Sciences, 4*(46). The World Conference on Educational Sciences (WCES-2012).Barcelona, Spain,5045-5057. oi:10.1016/j.sbspro.2012.06.384.

# مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية التربوية

ربيع عطير*

تاريخ تسلم البحث 2017/2/7 تاريخ قبوله 2017/5/22

**ملخص:** هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف مدى استخدام مفاهيم (SixSigma) نموذج (Dmaic) لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وتعرف أثر متغيرات الجنس والوظيفة والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة في مدى استخدام تلك المفاهيم لتطوير العمليات الإدارية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة تكونت من (32) فقرة مقسمة إلى خمسة مجالات هي تحديد المشكلة، والقياس والتحليل والتحسين والرقابة. وتم التأكد من دلالة صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (100) من العاملين في الوزارة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وأظهرت نتائج الدراسة حصول مجالات الرقابة والقياس والتحديد على مرتبة متوسط، أما مجالا التحسين والتحليل والدرجة الكلية فحصلت على مرتبة "منخفض"، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في استخدام مفاهيم سيجما سته تعزى الى متغير الجنس لصالح الإناث، وكذلك إلى متغير سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة من 5- 10 سنوات، وأكثر من 15 سنة. أما متغير المؤهل العلمي ومتغير الوظيفة فلم تكشف النتائج فروقاً لها على الدرجة الكلية. وأوصت الدراسة بالقيام بتطبيق نظام شامل من المقاييس الموضوعية لمتابعة العمل داخل الوزارة، وتطبيق منهجية سيجما ستة، ووضع آليات محددة للمتابعة.

**(الكلمات المفتاحية:** سيجما ستة، نموذج دميك، العمليات الإدارية).

**مقدمة:** هناك تغيرات كثيرة ومتسارعة يشهدها العالم، تتطلب التعايش والتعامل معها. وتقع المؤسسة التربوية في بؤرة هذه التغيرات؛ لأن التعامل مع الأجيال والعقول البشرية، أصعب بكثير من التعامل مع الأشياء المادية، التي سرعان ما تتكيف مع واقعها الجديد. أما الأجيال والعقول البشرية فتحتاج إلى فترة زمنية ليست بالقليلة كي تستوعب الجديد وتتكيف معه. ومن أهم التغيرات في عالمنا المعاصر مجموعة ما تمثله العولمة وتكنولوجيا المعلومات والانفجار المعرفي وغيرها من العلوم، التي أصبحت تصنف بالتحديات العالمية للمؤسسات بشكل عام والتربوية بشكل خاص، ما يتطلب من قياداتها الإدارية تطوير رؤية إدارية متكاملة تسهم في زيادة كفاءة القيادة الإدارية من خلال تزويدها بمجموعة متكاملة من المهارات الفكرية والفنية والإنسانية، والسعي إلى إرساء قاعدة معلوماتية من خلال صياغة الاستراتيجيات وتنفيذها والرقابة عليها حتى تمكّنها من تحقيق جودة أداء مؤسساتها (حبتور، 2007).

وتعدّ وزارة التربية والتعليم العالي من أهم المؤسسات التربوية التعليمية الفلسطينية، إن لم تكن على رأسها، وواحدة من أبرز الوزارات الخدماتية في السلطة الوطنية الفلسطينية، والأكبر من حيث عدد الموظفين، والتي لا تكاد تخلو أسرة فلسطينية من الاستفادة من الخدمات التي تقدمها (السيد، 2011). وتواجه وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية الكثير من التحديات الخارجية نتيجة للاحتلال الإسرائيلي الذي سعى إلى تدمير المؤسسات التعليمية. كما أن هناك تحديات داخلية، منها غموض أدوار بعض الإدارات، وصعوبة تحديد الاحتياجات، وقلة الخبرة في مواجهة الأزمات (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007). وهذا يظهر أهمية استخدام أساليب إدارية جديدة لضبط العمليات الإدارية للوصول إلى الجودة العالية في العمل الإداري في وزارة التربية والتعليم العالي. ومن هذه الأساليب سيجما ستة، التي تعدّ من الأساليب الحديثة الأكثر دقة، وتقوم على مراقبة العمليات وضبطها بشكل واضح. كما تعمل على توضيح القصور في الجوانب المختلفة لتلافي نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة.

وتعد سيجما ستة أسلوبًا حديثًا وفعالاً لإدارة الجودة في كافة المنظمات. وكانت شركة موتورولا، ومن خلال بيل سميث (Bill Smith) من أوائل الشركات التي وضعت منهجية أسلوب سيجما ستة واستخدمته عام 1979. وحقق لها هذا الأسلوب وفرا بلغ (2.2) بليون دولار خلال أربع سنوات. واليوم يطبق هذا الأسلوب على نطاق واسع في العديد من قطاعات الصناعة والأعمال. وتهدف المؤسسات والمنظمات من تطبيق سيجما ستة إلى تحسين جودة المخرجات من خلال تحديد أسباب العيوب أو الأخطاء وإزالتها، بحيث لا يزيد عدد الأخطاء عند الحد الأمثل على (3.4) خطأ لكل مليون. وتستخدم سيجما ستة كذلك مجموعة من أساليب إدارة الجودة، بما فيها الأساليب الإحصائية. كما تهيئ مجموعة من الأفراد داخل المنظمة ليكونوا خبراء في هذه الأساليب.

**The Extent of Using Six Sigma Concepts DMAIC Model in the Development of Educational Administrative Processes**

***Rabee Oteer**, Palestinian Ministry of Education & Higher Education, Tulkarm Education Directorate, Palestinian.*

**Abstract**: This study aims to identify concepts of Six Sigma DMAIC model in the development of educational processes in the Palestinian Ministry of Education, and to determine the impact of variables of: Gender, Job, qualifications, and experience in the extent of using six sigma concepts in the development of educational administrative processes. A questionnaire consisted of 32 items, divided into 5 areas (Define measure, analyze, improve, and control), was administered after verifying for reliability and validity. The sample consisted of 100 employees. The study used adescriptive survey method. Results showed that scores of define, measure, and control were average, whereas scores of analyze, improve, and the total degree were low. There were significant differences in the extent of using six sigma concepts in the development of educational administrative processes due to gender, in favor of females, and due to the experience in favor of 5-10 years, and above 15. No significant differences were found in terms of jop and qualifications. The study recommended the need to implement a comprehensive system of objective measurements to follow up work of the Ministry of Education.

(**Keywords** Six Sigma, DMAIC, Administrative Processes).

* وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، طولكرم، فلسطين.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وسيجما ستة six sigms أسلوب جديد ناتج عن تطوير إدارة الجودة الشاملة، يساعد المنظمات للوصول إلى درجة عالية من الجودة والدقة، باستخدام أدوات وتقنيات إحصائية. وتعدّ سيجما ستة أسلوبًا انتهجته المنظمات، فيما يختص بعملياتها الأساسية وهيكلها. حيث يقوم هذا الأسلوب على مراقبة الأداء والأنشطة والأعمال اليومية، طمعًا في الوصول إلى درجة متقدمة من درجات الجودة الشاملة، يتم فيها تقليل الفاقد وتقليص فرص العيب. علماً بأنه كلما زاد تعقيد المنتج، زادت احتمالية ظهور العيوب به. ولذلك تعدّ سيجما ستة أسلوباً عملياً وحيداً في مثل هذه الحالات لتلبية حاجة العملاء (النعيمي، 2007). كما تعدّ مفاهيمها أحد أشهر المفاهيم الإدارية الحديثة، والمداخل المعاصرة، التي برزت من رحم إدارة الجودة الشاملة لقياس ضمان الجودة وإدارتها، التي تقوم على مبدأ تحقيق أفضل المستويات في جودة التعليم، وبأقل عيوب ممكنة، ساعية نحو تحقيق هدف العيب الصفري، محققة بذلك جملة من المزايا المتعددة لمؤسسات التعليم العالي، وتحسين جودة الأداء، وتوحيد إجراءات العمل، وتوزيع المهمات بفاعلية، وتحقيق رضا الطلبة وسوق العمل والمجتمع عن خدمات التعليم العالي للجامعات (عبابنة، 2010).

ويتم تطبيق سيجما ستة وفق نموذجين هما: نموذج (Dmaic) لتحسين المنتجات الحالية، ونموذج (Dfss) لتحسين المنتجات منذ مرحلة التصميم. وفيما يلي تفصيل خطوات تطبيق نموذج (Dmaic) موضوع الدراسة. يعد نموذج (Dmaic) بمثابة نموذج تحسين المنتجات سيجما ستة (Pyzdek & Keller, 2010)، ويوضح ميور (MUIR, 2006) أن مشروعات تحسين سيجما ستة، وفقا لدراسة موتورولا، تمر بأربع مراحل هي: قياس، وتحليل، وتحسين، ورقابة. وأصبحت فيما بعد سيجما ستة تتمثل مراحلها في نموذج دميك (Dmaic) بعد إضافة شركة General Electric مرحلة أخرى، هي مرحلة التحديد، أصبحت تضم التحديد، والقياس، والتحليل، والتحسين، والرقابة. وتتفق مع ذلك دراسة الحايك وروي (El- Haik & Roy, 2005) وكذلك دراسة هنج وسنج (Hung Sung, 2011) والتي توضح مراحل نموذج دميك كما يلي:

**المرحلة الأولى: تحديد المشكلة،** من خلال وصف المشكلة بوضوح وتأثيرها على إرضاء العميل وذوي المصلحة والعاملين. وبعد تحديد المشكلة، يتم اختيار فريق سيجما ستة، ثم يتم جمع المعلومات من خلال المقابلة أو الاستبانة. ومن خلالها يتم تحديد عمل فريق سيجما ستة.

**المرحلة الثانية: القياس،** ويتم بها جمع المعلومات حول جذور المشكلة وتحديد أفضل المقاييس التي يمكن أن تستخدم لتحديد طبيعة المشكلة.

**المرحلة الثالثة: التحليل،** ويتم بها تحويل البيانات الخام إلى معلومات، والدخول إلى عمق المشكلة، واستخدام السبب والنتيجة لمعرفة أسباب المشكلة.

**المرحلة الرابعة: التحسين،** ويتم فيها تطوير الحلول وإجراء التغييرات على العملية والتعرف على الأنشطة التي تساهم في تحسين الأداء.

**المرحلة الخامسة: الرقابة،** وتعني وضع العمليات المصممة والمخططة تحت الرقابة للتأكد من التحسينات لتستمر أطول فترة من الزمن.

يتضح مما سبق أن خطوات دميك هي خطوات متكاملة تبدأ من تحديد المشكلة وتنتهي بالرقابة والمتابعة للتحسينات. ومن مزايا استخدام دميك (رأفت، 2005) ما يلي:

- قياس المشكلة: لا يكتفي نموذج دميك بافتراض الفهم، ولكن ينبغي البرهنه بالحقائق والبيانات.
- التركيز على العملاء: لا بد من التأكد من أهمية العميل الخارجي في محاولة خفض التكاليف في أي عملية؛ فالعميل مستفيد والموظف كذلك.
- تحديد الأسباب الرئيسة للعيوب: يتطلب أسلوب سيجما ستة من الأعضاء إثبات أسباب العيوب في ضوء الحقائق والبيانات، والابتعاد عن اتخاذ قرارات مبنية على الآراء الشخصية.
- تغيير العادات القديمة: إن الحلول الناتجة عن مشروعات دميك لا تكون مجرد تغييرات بسيطة في العمليات، ولكن التغييرات الحقيقية تتطلب حلولاً إبداعية.
- إدارة المخاطر: إن اختيار الحلول ومحاولة الوصول بها إلى درجة الكمال من خلال إزالة العيوب والسيطرة على المخاطر جزء من اسلوب سيجما ستة.
- قياس النتائج: يركز نموذج دميك على متابعة الحلول التي يتم اختيارها، والتأكد من أن هذه الحلول لها تأثير فعال وحقيقي من خلال قياس النتائج. وقد أورد أنتوني (Antony, 2004) عدة فوائد لاستخدام أسلوب سيجما ستة منها: تطوير فرق العمل لتحسين كامل المنشأة، وتحويل الثقافة التنظيمية من نمط مكافحة الأخطاء إلى منع الأخطاء، ما يؤدي إلى إزالة الخطوات التي تعدّ غير مهمة في العمليات، والوعي المتزايد للأدوات والتقنيات المستخدمة في حل المشكلات.
- تدعيم قرارات الإدارة الفعالة بسبب اعتمادها على بيانات وحقائق بدلا من الآراء الشخصية أو الافتراضات، ما يعمل على رفع الروح المعنوية للعاملين.

ومن أهداف تطبيق سيجما ستة، نموذج دميك في وزارة التربية والتعليم: العمل الجماعي للحصول على أعظم الفوائد؛ إذ

تركز على العمل الجماعي والتشارك في الواجبات والمسؤوليات. وتحسين الجودة في الخدمات والعمليات العلمية وفي كل عنصر من عناصر الجودة الخاصة بالمؤسسة التعليمية. فهي أسلوب يهدف إلى تحسين فاعلية العمليات. كما يهدف إلى استخدام البيانات لصناعة القرارات؛ حيث تستخدم ثقافة سيجما ستة نموذج دميك البيانات بوصفها قوة محركة للعمل. ولا تقبل الافتراضات، مما أدى إلى ظهور الإدارة بالحقائق (Management by facts). والتقليل من أنواع الهدر كافة (الوقت، والمجهود، والأموال) عن طريق القضاء على الخلل أو الفشل في أي من خطوات العمل. كما تهدف إلى تحسين مستويات رضا العملاء، والتركيز عليهم وهم (الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع بشكل عام، والأطراف كافة ذات العلاقة). أما الهدف الأساسي من تطبيق سيجما ستة نموذج دميك هو اتباع استراتيجية لتحسين قدرات العاملين، وتنمية مهاراتهم في حل المشكلات في المؤسسة التعليمية (دودين، Anand,2006,2012).

وقد تم تقديم مجموعة من المقومات الخاصة بأسلوب سيجما ستة هي (Antony, 2004, Pande Holpp،Cho, et. Al, 2011):

- دعم الإدارة العليا والتزامها: يعتمد نجاح تطبيق سيجما ستة على مساندة الإدارة العليا، وتحفيز العاملين في المستويات الوسطى والإدارة الدنيا وإقناعهم بأهمية التغيير نحو أسلوب سيجما ستة.
- الثقافة التنظيمية: تتم لتوجيه العاملين وتحفيزهم وتغيير أفكار الموظفين نحو تطبيق سيجما ستة.
- التدريب: يتم لتطوير العاملين وإبراز مهاراتهم، بتصنيف العاملين ضمن خبراتهم ومن ثم إعطاء التدريب المناسب لكل مستوى من مستويات الخبرة.
- التحسين المستمر: يتم لتخفيض الانحرافات التي تحدث في العملية الفنية، ما يساعد في الحفاظ على جودة الأداء وزيادة الإنتاجية.
- الموارد البشرية: يتم من خلال ربط نظامي الترقيات والحوافز، وكذلك ربط مكافآت الإدارة العليا، وتعيين مستشارين وخبراء، وكل ذلك مرهون بإنجاح تطبيق هذا الأسلوب.

وحتى يكتب النجاح لأسلوب سيجما ستة في المنظمات، يرى برايس (Brice, 2004) ضرورة تحديد ما هو ضروري بالنسبة للعملاء، والتأكد من أن العمليات الجوهرية محددة بصورة واضحة، من خلال تفهم احتياجات المؤسسة بحسب نتائج الدراسات، وترجمة الاحتياجات إلى خصائص قابلة للقياس، وقياس فعالية العمليات. ويقصد بالفاعلية هنا تحديد عيوب العمليات والعمل على تلافيها، وقياس أثر الفجوات في العمليات من خلال أدوات فاعلة للتحليل. هذا فضلًا عن تحديد أولوية مشروعات التحسين، حتى تكون تكلفة مجهودات التحسين عند أدنى حد لها.

وبالرغم من وجود مؤشرات لنجاح (six sigma) إلا أن ثمة معوقات لتطبيقها، ومن معوقات تطبيق سيجما ستة في وزارة التربية والتعليم المقاومة الداخلية من الأفراد والجماعات داخل المؤسسة التعليمية لفكرة استخدامها، وعدم قناعة الإدارة العليا في المؤسسة التعليمية بأهمية تطبيقها في عملياتها، والكلفة المرتفعة لتطبيقها واستخدامها. هذا إضافة إلى توافر برامج وأدوات بديلة تغني عن استخدام سيجما ستة، وعدم توافر الموارد المالية، والبشرية، والمادية، والمعلومات اللازمة لاستخدامها وتطبيقها.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت سيجما ستة في قطاعات وجوانب مختلفة، منها دراسة دودين ومساعدة (2014) التي هدفت إلى معرفة مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وإلى توضيح أهمية تطبيقها في التحسين المستمر للخدمات والعمليات التعليمية في تلك الجامعات، والتعرف إلى المعوقات التي تحول دون استخدام مفاهيم سيجما ستة لدى الجامعات المذكورة. وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (269) عضوًا من أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة حداثة تطبيق سيجما ستة، وعدم وجود نموذج واضح يمكن تبنيه من قبلها حول مفاهيم سيجما ستة بالإضافة إلى قلة الكوادر البشرية المؤهلة، وضعف الموارد المالية لتطبيق هذه المفاهيم.

وأجرت أبو ناهية (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير سيجما ستة لتحقيق جودة التدقيق الداخلي في بيئة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تصميم استبانة وتوزيعها على العاملين في أقسام التدقيق الداخلي وأقسام الجودة بطريقة المسح الشامل بواقع 35 استبانة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها توافر معايير سيجما ستة (دعم والتزام الإدارة العليا، والتحسين المستمر، والعمليات والأنظمة، والموارد البشرية والتدريب، وقياس الأداء والحوافز) لدى الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة "بدرجة كبيرة"، وكذا الحال بالنسبة إلى تطبيق معايير جودة التدقيق الداخلي "بدرجة كبيرة"، كما كشفت النتائج أن استخدام معايير سيجما ستة يؤثر بشكل إيجابي على جودة التدقيق الداخلي في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. هذا فضلًا عن وجود علاقة دالة إحصائيًا بين استخدام معايير سيجما ستة وتحقيق جودة التدقيق الداخلي لدى الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة.

أما دراسة إسماعيل (2011) فقد هدفت إلى بيان إمكانية تطبيق مفاهيم سيجما ستة في مجال التعليم العالي. وقد توصلت الدراسة إلى أن مفهوم سيجما ستة يعدّ من المفاهيم الحديثة في إدارة الجودة، إذ يقوم على تحديد مستويات متميزة في الجودة الخاصة بالتعليم العالي، منها تحسين الأداء، وتقليل إجراءات

العمل. وأوصت الدراسة بالعمل على نشر فلسفة هذا المفهوم لتبدأ من مرحلة قبول الطلبة في الجامعات.

وهدفت دراسة أجيلي (Aghili, 2009) إلى بيان العلاقة بين اسلوب سيجما ستة والتدقيق الداخلي من خلال دمج مراحل هذا الأسلوب باستخدام خطوات حلقة دميك وهي: التحديد والقياس والتحليل والتحسين والرقابة، مع مراحل التدقيق الداخلي والمتضمنة: التخطيط والأداء والتحليل والتوصية والمتابعة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أسلوبي سيجما ستة والتدقيق الداخلي، وأن استخدام المدخلين معاً يحسّن من أداء المنظمات.

وهدفت دراسة جودة (2008) إلى تقديم إطار منهجي لفلسفة سيجما ستة لتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، بهدف تقليل معدلات الأخطاء في عملياتها وتحسين جودة الخدمات المقدمة لعملائها. وقد تم الاعتماد على المنهج الاستقرائي. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يكفي التركيز فقط على جودة المدخلات والمخرجات، بل لا بد من التركيز على جودة العمليات وتقليل معدلات الأخطاء فيها. وأن منهجية سيجما ستة تشكل عنصرًا هامًا لاستقرار المؤسسات التي تتبناها وتعمل على تطبيقها، بسبب دورها في تقليل معدلات الأخطاء، وبالتالي تخفيض تكلفة العمل.

وسعت دراسة جوزتاس وزملائه (Goztas et al., 2008) إلى شرح مفاهيم سيجما ستة وأدوات تطبيقها في إطار التركيز على شركة (Schnieder Electric) التركية، للتعرف على عناصر النجاح التي أسهمت في نجاح التطبيق داخل الشركة. والتعرف على الفوائد التي تحققت من هذا التطبيق، مع التركيز على طريقة تنفيذ برنامج دميك، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام منهجية سيجما ستة، كان وراء التغير في إدارة العمليات بهدف تحسين وتطوير دائم للعمليات، وتقليل كلفة الجودة، والوصول إلى التميز لتحقيق رضا العملاء.

أما دراسة أنتوني وزملائه (Antony et al, 2007) فقد هدفت إلى مراجعة الأدبيات السابقة التي تناولت تطبيق سيجما ستة على المؤسسات الخدمية في المملكة المتحدة، للتعرف على المميزات والتحديات والأخطاء الشائعة. بالإضافة إلى عوامل النجاح لتطبيق سيجما ستة. وقد تم استخدام المنهج الاستقرائي. وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية المؤسسات الخدمية في المملكة المتحدة بدأت تعمل مبادرات لتطبيق سيجما ستة خلال السنوات الثلاث السابقة، وأن المؤسسات الخدمية، في أغلبها تعمل عند مستوى 2.8 سيجما تقريبًا. وأن العوامل الرئيسة لنجاح تطبيق سيجما ستة تتمثل في: دعم والتزام الإدارة، والتركيز على المستهلك، وربط سيجما ستة باستراتيجية الأعمال، والفهم الكامل لأسلوب سيجما ستة. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول سيجما ستة والتعرف على مميزاتها ومجالات تطبيقاتها المختلفة في جميع قطاعات الأعمال.

وهدفت دراسة دافيشن والشاجانا (Davision and Al-Shagana, 2007) إلى التحقق عمليًا من أثر ممارسات سيجما ستة على مستوى تطور ثقافة الجودة. وقد تم تصميم استبانة لهذا الغرض توصلت الدراسة إلى أن العناصر التنظيمية في ممارسات سيجما ستة مثل: التزام الإدارة، وإدراك أهمية الجودة، والتدريب، ومشاركة العاملين، ومقاييس الأداء، والتقييم، بلغت دورًا كبيرًا في تحسين ممارسات موجهة نحو الجودة في المنظمة وتطويرها، وبالتالي في تحسين ثقافة الجودة فيها.

كما قدمت دراسة بنت الشامان (2005) شرحًا نظريًا لمفهوم سيجما ستة ومقارنته مع إدارة الجودة الشاملة. كما هدفت إلى معرفة سبب عدم تخرج بعض الطلبة في إحدى الجامعات السعودية في الوقت المناسب. وتوصلت الدراسة الى أن مستوى النجاح في الجامعة يساوي (2) سيجما. وعزت الباحثة سبب ذلك إلى وجود خلل في العملية التعليمية فيها.

أما دراسة ويسان (Wesan, 2002) فقد هدفت إلى تقويم أداء كليات الدراسات العليا في جامعة ولاية بالتيمور، وإجراء تحليل مقارن لمقاييس الأداء المستخدمة في الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى أن سيجما ستة لا تركز على أي مستوى مطلوب من التقويم، ولكنها تركز على قياس الأداء للعمليات الجوهرية. وبعبارة أكثر تحديدًا، فهي تعني بالعمليات التي لها تأثير أكبر على العائد والعملاء الرئيسيين.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ القارئ قلة الدراسات التي تبحث في أهمية سيجما ستة في العمليات الإدارية في الأنظمة التربوية. فهي تركز على المؤسسات العامة أو على دراسة جوانب محددة في الأنظمة التربوية. وأهم ما يميز الدراسة الحالية أنها تتناول العمليات الإدارية باستخدام سيجما ستة في وزارة التربية والتعليم. وتعدّ أول دراسة تتناول هذا الأسلوب في وزارة التعليم الفلسطينية، حسب علم الباحث.

## مشكلة الدراسة

تواجه وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية العديد من الصعوبات الناتجة عن كونها وزارة جديدة، استحدثت بقدوم السلطة الوطنية إلى أرض الوطن، فضلاً عن الظروف الخاصة للشعب الفلسطيني، الذي ما زال يخضع لقوانين الاحتلال وتدخلاته. وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات هذه الصعوبات، والتي تتلخص في تحديد الاختصاصات الإدارية، وخطة عمل محددة، وتحقيق الأهداف العامة، والتواكب مع تغيرات العصر. (عسقول، 2000) كما أظهرت تقارير وزارة التربية والتعليم العالي (2007) ضعفًا في مجال استخدام التكنولوجيا والتجهيزات الإدارية اللازمة، وعدم العمل بأسلوب تقييم الأداء الإداري من المسؤولين، وفق معايير علمية تتصف بالموضوعية، وافتقار الخطط التربوية لآلية المتابعة. وفي ظل هذا كله، أصبح من الضروري إخضاع العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى عملية القياس

بشكل مستمر لتقويم الأعمال، وذلك من أجل إدخال كل ما يمكن تجديده وتطويره لمواكبة المستجدات في شتى الميادين. ويتم ذلك من خلال أساليب جديدة في الإدارة التربوية مثل سيجما ستة، التي لها دور في ضبط الخطأ إلى أدنى مستوياته. وتتمحور مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن سؤالي الدراسة:

السؤال الأول: ما مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) في تقديرات عينة الدراسة لمدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

## حدود البحث

يسير البحث في نطاق الحدود الآتية: تم تحديد خمسة محاور للدراسة، وهي: تحديد المشكلة، والقياس، والتحليل، والتحسين، والرقابة. كما اقتصر التطبيق الميداني على العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2016 -2017 م.

## أهداف البحث

سعت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، وإلى تحديد أثر متغيرات الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة في مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك.

## أهمية البحث

ترجع أهمية هذا البحث من الناحية العملية إلى تناوله موضوعًا يطرح للمرة الأولى في الإدارة التعليمية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ويحاول التعرف إلى مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك، والتعرف على مراحل هذا النموذج، التي تبدأ من تحديد المشكلة وصولاً إلى التحسين والرقابة، لما لذلك من أهمية في تطوير أداء وزارة التربية والتعليم.

كما يعمل استخدام سيجما ستة نموذج دميك على تحسين جودة العمليات وتحسين فاعليتها والعمل على حل المشكلات داخل الوزارة بأقل نسبة خطأ.

## التعريفات الإجرائية

يشتمل هذا البحث الحالي على مصطلحات أساسية هي:

**سيجما ستة (Six Sigma):** هي أسلوب يعمل على تحسين جودة العمليات بشأن خفض التكاليف، وتحسين العمليات وتطويرها، وتقليل الوقت المستغرق لإنجاز العمليات، وإيصال معدل الخطأ إلى (3.4) لكل مليون فرصة (Dick&Blakeslee, 2002).

ويعرفها الباحث، إجرائيًا، بأنها تحسين العمليات الإدارية من خلال: تحديد المشكلة والقياس والتحليل والتحسين والرقابة. وتتحدد من خلال الدرجة التي يقدرها المستجيب على الاستبانة المعدة لهذه الغاية.

**نموذج دميك (Dmaic):** وهو من أكثر النماذج المستخدمة في تطبيقات سيجما ستة ويستخدم لتطوير العمليات الإدارية. ويتكون من خمسة مراحل، وهي: تحديد المشكلة والقياس والتحليل والتحسين والرقابة.

**العمليات الإدارية:** هي أعمال ونشاطات محددة يؤدي تنفيذها إلى حسن سير العمل في المؤسسة. وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسة المتمثلة بالبقاء والنمو والازدهار، وهي: التخطيط، والتعليم، والتوجيه، والإشراف والرقابة الإدارية، واتخاذ القرارات، والاتصال، والقياس، والتقويم والتغذية العكسية.

## الطريقة

### منهج الدراسة

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، فهي تهدف إلى التعرف على مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (100) من رؤساء الأقسام والموظفين الإداريين، أي ما نسبته 25% من مجتمع الدراسة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، والبالغ عددهم (400) موظف ورئيس قسم؛ منهم (195) ذكرًا و (205) أنثى، في الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016. وقد تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية المنتظمة. والجدول (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة.

**جدول (1):** خصائص أفراد عينة الدراسة

| المتغير | مستوى المتغير | التكرار | النسبة المئوية | المتغير | مستوى المتغير | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | 43 | %43 | **سنوات الخدمة** | 1-5 سنوات | 19 | %19 |
| الجنس | أنثى | 57 | %57 | | 6-10 سنوات | 20 | %20 |
| | المجموع | 100 | %100 | | 10- 15 سنة | 21 | %21 |
| | رئيس قسم | 39 | %39 | | 15سنة فأكثر | 40 | %40 |
| الوظيفة | موظف إداري | 61 | %61 | | المجموع | 100 | %100 |
| | المجموع | 100 | %100 | | | | |
| | بكالوريوس فأقل | 61 | %61 | | | | |
| المؤهل العلمي | ماجستير فأعلى | 39 | 0.39 | | | | |
| | المجموع | 100 | %100 | | | | |

**أداة الدراسة**

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة، من خلال الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وخاصة دراسة دودين ومساعدة (2014). وتكونت الأداة في صورتها النهائية من جزأين: تضمن الأول بيانات أولية عن المبحوثين تتعلق: بالجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة. أما الجزء الثاني فقد تكون من خمسة مجالات، وهي: تحديد المشكلة، والقياس، والتحليل، والتحسين، والرقابة. وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (32) فقرة.

**صدق أداة الدراسة وثباتها:** تحقق الباحث من صدق المحتوى، بعرضها على ستة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، والكفاءة ، من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية، حيث أكد المحكمون أن الأداة صادقة، بعد أن تم حذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها الآخر. وتكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من (36) فقرة، وفي صورتها النهائية من (32) فقرة، حيث تم حذف أربع فقرات بناءً على أتفاق أكثر من 80% من المحكمين على ملاءمة فقرات الاستبانة. أما فيما يتعلق بالثبات، فقد تحقق الباحث من ثبات الأداة من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا. والجدول (2) يوضح ذلك.

**جدول (2):** معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا

| الرقم | المجال | عدد الفقرات | معامل كرونباخ ألفا |
|---|---|---|---|
| 1 | **تحديد المشكلة** | 9 | 0.88 |
| 2 | **القياس** | 6 | 0.87 |
| 3 | **التحليل** | 6 | 0.92 |
| 4 | **التحسين** | 6 | 0.91 |
| 5 | **الرقابة** | 5 | 0.83 |

يتضح من الجدول (2) أن معامل كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة تراوح بين (0.83- 0.92)، واعتبرت هذه القيمة دالة على ثبات الأداة.

**إجراءات الدراسة**

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة، ومن ثم حصر عينة الدراسة، والتنسيق مع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، للسماح له بتطبيق الدراسة. بعدها، قام الباحث بتطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (2016/ 2017)، وبعد تحليل أداة الدراسة تم التوصل إلى النتائج ومن ثم التوصيات الخاصة بالدراسة.

**المعالجة الإحصائية**

استخدمت المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والتكرارات كما تم اجراء اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي ( ANOVA) .

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول** "ما مدى استخدام مفاهيم Six Sigma نموذج (Dmaic) لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية"؟ ومناقشتها.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة، ولكل مجال، والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تبين نتائج الجداول 3 و4 و5 و6 و7 و8 ذلك.

ومن أجل تفسير النتائج، اعتمدت القطع التالية للمتوسطات الحسابية كما يلي:

*منخفضة (1- 2.33)

*متوسطة (2.34- 3.67)

* مرتفعة (أعلى من 3.67).

**جدول (3):** المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمدى استخدام مفاهيم سيجما. ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية

| الترتيب | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الرقابة | 3.33 | 1.14 | 0.66 | متوسطة |
| 2 | القياس | 3.21 | 1.7 | 0.64 | متوسطة |
| 3 | تحديد المشكلة | 3.14 | 1.12 | 0.62 | متوسطة |
| 4 | التحسين | 2.93 | 1.11 | 0.58 | متوسطة |
| 5 | التحليل | 2.7 | 1.2 | 0.54 | متوسطة |
| | **الأداة الكلية** | 3.06 | 1.07 | 0.54 | متوسطة |

يتضح من الجدول (3) أن مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك كان بدرجة "متوسطة" على جميع المجالات والدرجة الكلية. ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن هناك جهوداً تبذل لتحسين العمليات الإدارية من خلال الاستفادة من خبرات الدول العربية والأجنبية، واستحداث مراكز تدريبية لتحسين أداء العاملين. غير أن هذه الجهود لم تُظهر مستوى مرتفعًا في تحسين العمليات الإداري؛ إن تطبيق مفاهيم سيجما ستة يحتاج إلى توفير الكوادر البشرية المدربة، والتجهيزات، والخبرات، والمهارات الفنية، التي تحتاج إلى تأهيل مستمر. كما تحتاج إلى موارد مالية ومادية كافية. ولا شك أن عدم توافر هذه الموارد يشكل عائقًا أمام تطبيق مفاهيم سيجما ستة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بنت الشامان التي أظهرت انخفاضاً في استخدام مفاهيم سيجما ستة ومع دراسة أبو ناهية (2012) التي أظهرت درجة كبيرة في استخدام تلك المفاهيم.

**جدول (4):** المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لفقرات مجال تحديد المشكلة

| الترتيب | الرقم بالاستبانة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | % | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 1 | تقوم الوزارة بتحديد أولوياتها التطويرية بناء على التطورات في البيئة التعليمية. | 3.43 | 1.05 | 68.60 | متوسطة |
| 2 | 7 | تدرس الوزارة مدخلات العملية التربوية في سبيل تحديد المخرجات النهائية للتعليم. | 3.35 | 0.95 | 67.00 | متوسطة |
| 3 | 5 | تشكل الوزارة فرق أو لجان لدراسة الواقع وتحديد القضايا ذات الأولوية في العمل. | 3.26 | 1.05 | 65.20 | متوسطة |
| 4 | 6 | تعتمد الوزارة في تطوير خططها على تجارب الدول المتميزة في التعليم. | 3.11 | 0.98 | 62.20 | متوسطة |
| 5 | 9 | هناك تحديد دقيق للمراحل التي يمر بها الطلبة في المدارس. | 3.10 | 1.14 | 62.00 | متوسطة |
| 6 | 4 | تحدد الوزارة النتائج المتوقعة لعملية التطوير الإداري وبشكل مسبق. | 3.07 | 1.01 | 61.40 | متوسطة |
| 7 | 8 | هناك دراسة متعمقة لمختلف المناهج الدراسية وتضمينها بالخطة. | 3.06 | 1.07 | 61.20 | متوسطة |
| 8 | 3 | تحدد الوزارة عملية التطوير الإداري ضمن إطار زمني محدد. | 2.99 | 1.06 | 59.80 | متوسطة |
| 9 | 2 | تقوم الوزارة بتحديد المسؤليات بشكل دقيق للعاملين ضمن مختلف المستويات الإدارية. | 2.92 | 1.13 | 58.40 | متوسطة |
| | | **الدرجة الكلية** | **3.14** | **1.12** | **0.62** | **متوسطة** |

يتضح من الجدول (4) أن درجة استخدام مفاهيم سيجما ستة كانت "متوسطة" على جميع الفقرات والدرجة الكلية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.94- 3.43)، ويعزو الباحث ذلك إلى قلة الاهتمام والخبرة بتحديد الأولويات وجمع المعلومات اللازمة للتعرف على الاحتياجات اللازمة للتطوير الإداري، ما يؤدي إلى خلل في تحديد المشكلات التي تحتاج إلى العلاج، فضلًا عن غموض الدور للعاملين في الوزارة، وضعف الالتزام بمواعيد محددة للتطوير الإداري، نتيجة للتحديات التي تواجهها الوزارة، ومنها استهداف التطوير الإداري والتعليم بشكل عام من الاحتلال الإسرائيلي.

**جدول(5):** المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لفقرات مجال القياس

| الترتيب | الرقم بالاستبانة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | % | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 13 | تقوم الوزارة بتحديد دور الخدمات التعليمية المساندة في أداء الطلبة التربوي. | 3.25 | 0.84 | 65.00 | متوسطة |
| 2 | 12 | تعمل الاقسام الأكاديمية في إجراء دراسة لمحتوى المنهاج الدراسي. | 3.25 | 0.86 | 65.00 | متوسطة |
| 3 | 11 | تقوم الوزارة بدراسة أساليب التدريس المستخدمة في المدارس. | 3.22 | 1.03 | 64.40 | متوسطة |
| 4 | 10 | تقوم الوزارة بدراسة العوامل المسببة في تعثر الطلبة. | 3.21 | 1.07 | 64.20 | متوسطة |
| 5 | 15 | تقوم الوزارة بدراسة عناصر البيئة المادية ودورها في تطوير الأداء. | 3.19 | 1.07 | 63.80 | متوسطة |
| 6 | 14 | تعمل الوزارة على تحديد فاعلية الطواقم المساندة في العملية الدراسية. | 3.18 | 0.90 | 63.60 | متوسطة |
| | | **الدرجة الكلية** | **3.21** | **1.7** | **0.64** | متوسطة |

يتضح من خلال الجدول (5) أن درجة استخدام سيجما ستة كانت (متوسطة) على جميع الفقرات والدرجة الكلية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.18- 325)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى عدم توافر المقاييس والدراسات النوعية التي تهتم بقطاعات العمل المختلفة، التي تواجه صعوبة في تحديد احتياجاتها المختلفة. وقد اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو ناهية (2012) ودراسة وسان (Wesan, 2002) اللتين أظهرتا مستوى مرتفعًا لاستخدام مفاهيم سيجما ستة.

**جدول (6):**المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لفقرات مجال التحليل

| الترتيب | الرقم بالاستبانة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | % | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 18 | تقوم الوزارة بتحليل الفجوة بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي لأنشطتها المنهجية واللامنهجية. | 2.98 | 1.07 | 59.60 | متوسطة |
| 2 | 16 | تقوم الوزارة بتحليل الفجوة بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي للمعلمين. | 2.85 | 1.06 | 57.00 | متوسطة |
| 3 | 17 | تقوم الوزارة بتحليل الفجوة بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي للطلبة على مدار السنوات الدراسية. | 2.83 | 1.00 | 56.60 | متوسطة |
| 4 | 21 | تعمل الوزارة على تحليل الفجوة من وجهة نظر أولياء الأمور بين أداء أبنائهم والمشكلات التي يواجهونها. | 2.81 | 1.11 | 56.20 | متوسطة |
| 5 | 20 | تسهم الوزارة في إيجاد نافذة تحليلية لتوقعات الطلبة والمعلمين من الوزارة. | 2.71 | 1.03 | 54.20 | متوسطة |
| 6 | 19 | تعمل الوزارة على تحليل الفجوة بين مخرجات الطلبة التعليمية وأدائهم في سوق العمل. | 2.70 | 1.02 | 54.00 | متوسطة |
| | | **الدرجة الكلية** | **2.7** | **1.2** | **0.54** | متوسطة |

يتضح من الجدول (6) أن درجة استخدام سيجما ستة كانت متوسطة على جميع الفقرات والدرجة الكلية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.70- 2.98). ويعزو الباحث سبب ذلك إلى تدني مستوى الاهتمام بالتحليل العلمي وتحويل البيانات إلى معلومات، للوصول إلى السبب والنتيجة للتعرف على أسباب المشكلة ومعالجتها.

**جدول (7):** المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لفقرات مجال التحسين

| الترتيب | الرقم بالاستبانة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | % | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 23 | تعتمد الوزارة في تطوير الواقع التربوي من خلال الاستعانة بمستشارين مؤهلين. | 3.34 | 1.07 | 66.80 | متوسطة |
| 2 | 22 | تفكر الوزارة في حلول للمشكلات التي تواجهها بعد دراسة البيانات المتوفرة حول المشكلة بدقة. | 3.14 | 1.03 | 62.80 | متوسطة |
| 3 | 24 | تختبر الوزارة نتائج قراراتها، بعدها تسعى إلى تطوير الخطط بناء على معطيات الواقع. | 2.97 | 1.12 | 59.40 | متوسطة |
| 4 | 27 | هناك مراحل تجريبية تختبر فيها القرارات والخطط قبل اعتمادها بشكل نهائي. | 2.78 | 0.99 | 55.60 | متوسطة |

| الترتيب | الرقم بالاستبانة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | % | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | 26 | تعمل الوزارة على مراجعة إجراءاتها الإدارية بشكل دوري وتمنح الصلاحيات لرؤساء الأقسام المختلفة. | 2.73 | 1.10 | 54.60 | متوسطة |
| 6 | 25 | تختار الوزارة قراراتها بعد مرورها بهيئاتها المختلفة للمفاضلة بينها. | 2.65 | 0.93 | 53.00 | متوسطة |
| | | **الدرجة الكلية** | 2.93 | 1.11 | 0,58 | متوسطة |

يتضح من الجدول (7) أن درجة استخدم سيجما ستة كانت متوسطة على جميع الفقرات والدرجة الكلية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.65- 3.34). ويعزو الباحث سبب ذلك إلى عدم التخصصية اللازمة للمستشارين، وتعيينهم وفق اعتبارات كثيرة، وعدم توافر البيانات اللازمة للوصول إلى تحديد المشكلة، وغموض أدوار الأقسام بالوزارة، وقلة الاهتمام بالخطوات اللازمة للتعامل مع المشكلات المختلفة، والوصول إلى مستوى التطوير اللازم للعمل الإداري بالوزارة. واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة إسماعيل (2002) ودراسة دافنجن والشجانا (Davision & Al- Shagana, 2007) اللتين أظهرتا تحسناً في الأداء بدرجة كبيرة.

**جدول (8):** المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لفقرات مجال الرقابة

| الترتيب | الرقم بالاستبانة | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | % | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 32 | هناك أقسام متخصصة في الوزارة لضبط نوعية التعليم. | 3.42 | 0.96 | 68.40 | متوسطة |
| 2 | 31 | هناك مقاييس أداء تمثل معاييراً لضبط أداء العاملين في الوزارة. | 3.40 | 1.08 | 68.00 | متوسطة |
| 3 | 29 | هناك تقارير دورية يرفعها المسؤولون الإداريون عن سير العمل، والذي يتم تقييم محتواها في ضوء سياسات الوزارة العامة. | 3.40 | 1.12 | 68.00 | متوسطة |
| 4 | 30 | هناك قاعدة بيانات تراكمية داخل الأقسام الإدارية لتوثيق العمل وتحديد جوانب القصور فيها. | 3.22 | 1.03 | 64.40 | متوسطة |
| 5 | 28 | هناك تحديد للمسؤوليات والصلاحيات لكل العاملين في الإدارات المختلفة تمكنهم من متابعة سير أعمالهم. | 3.21 | 1.15 | 64.20 | متوسطة |
| | | **الدرجة الكلية** | 3.33 | 1.14 | 0.66 | متوسطة |

يتضح من الجدول (8) أن درجة استخدام سيجما ستة كانت على جميع الفقرات والدرجة الكلية "متوسطة". ويعزو الباحث سبب ذلك إلى عدم توافر أقسام خاصة لضبط نوعية التعليم. كما أن البيانات المخزنة في الوزارة تنقصها الموضوعية، حيث تقيمها من الإدارة العامة نفسها. كما يعزو الباحث سبب ذلك أيضًا إلى تداخل الصلاحيات في عمل الإدارات المختلفة، وتدني ساعات العمل والاسترشاد بالمعلومات التراكمية لتطوير القدرات والإمكانيات، وغياب المقاييس التي تضبط الأداء وتعالج نقاط الضعف الموجودة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$=0.05) في تقديرات عينة الدراسة لمدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى الى متغيرات: الجنس، والوظيفة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة" ومناقشتها.**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لكشف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha$=0.05) لمدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى الى متغير الجنس. ويبين الجدول (9) نتائج اختبار (ت).

**الجدول (9):** نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمدى استخدام مفاهيم سيجما ستة. نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية تعزى لمتغير الجنس

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد المشكلة | ذكر | 43 | 2.89 | 0.86 | 98 | 2.89- | 0.04 |
| | أنثى | 57 | 3.32 | 0.62 | | | |
| القياس | ذكر | 43 | 2.98 | 0.80 | 98 | 2.78- | 0.18 |
| | أنثى | 57 | 3.39 | 0.67 | | | |
| التحليل | ذكر | 43 | 2.49 | 0.83 | 98 | 3.28- | 0.58 |
| | أنثى | 57 | 3.05 | 0.86 | | | |
| التحسين | ذكر | 43 | 2.69 | 0.90 | 98 | 2.39- | 0.55 |
| | أنثى | 57 | 3.11 | 0.82 | | | |
| الرقابة | ذكر | 43 | 2.99 | 1.01 | 98 | -3.70 | 0.00 |
| | أنثى | 57 | 3.58 | 0.55 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 43 | 2.81 | 0.81 | 98 | 3.47- | 0.01 |
| | أنثى | 57 | 3.29 | 0.57 | | | |

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (9) وجود أثر لمتغير الجنس في مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة في مجالي: تحديد المشكلة والرقابة والدرجة الكلية ولصالح الإناث. ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الإناث أكثر التزامًا بسياسة الوزارة والتعامل مع تحديد الاحتياجات والمشكلات التي من الممكن أن تعترضهن في توفير الاحتياجات اللازمة. كما أن الإناث يمتلكن قدرة التنفيذ والخضوع للأوامر والتعامل مع القرارات العليا أكثر من الذكور. أما بالنسبة إلى مجالات القياس والتحليل والتحسين فلم تكن نتائجها دالة إحصائيًا.

أما بالنسبة إلى متغير الوظيفة فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية **($\alpha$=0.05)** لمدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى الى متغير الوظيفة. ويبين الجدول (10) نتائج اختبار (ت).

**جدول (10):** نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمدى استخدام مفاهيم سجما ستة. نموذج نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية تعزى لمتغير الوظيفة

| المجال | الوظيفة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد المشكلة | رئيس قسم | 39 | 3.26 | 0.64 | 98 | 1.31 | 0.07 |
| | موظف إداري | 61 | 3.06 | 0.82 | | | |
| القياس | رئيس قسم | 39 | 3.15 | 0.71 | 98 | 0.65- | 0.64 |
| | موظف إداري | 61 | 3.25 | 0.79 | | | |
| التحليل | رئيس قسم | 39 | 2.66 | 0.74 | 98 | 1.32- | 0.03 |
| | موظف إداري | 61 | 2.90 | 0.96 | | | |
| التحسين | رئيس قسم | 39 | 2.91 | 0.79 | 98 | 10.18 | 0.11 |
| | موظف إداري | 61 | 2.94 | 0.93 | | | |
| الرقابة | رئيس قسم | 39 | 3.31 | 0.55 | 98 | -0.16 | 0.00 |
| | موظف إداري | 61 | 3.34 | 0.97 | | | |
| الدرجة الكلية | رئيس قسم | 39 | 3.06 | 0.57 | 98 | 0.27- | 0.11 |
| | موظف إداري | 61 | 3.10 | 0.80 | | | |

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول (10) وجود أثر لمتغير الوظيفة في مدى استخدام سيجما ستة في مجالات: تحديد المشكلة والتحليل والرقابة، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الموظف الإداري يقوم بالتنفيذ وما يتطلبه ذلك من جمع للمعلومات وتحويلها إلى بيانات، ومتابعتها والتعامل معها، من أجل خدمة العملية الإدارية أكثر من رئيس القسم. أما مجالات: تحديد المشكلة والقياس والتحسين والدرجة الكلية فلم يكن لمتغير الوظيفة أثر دال احصائياً عليها.

وبالنسبة الى متغير المؤهل العلمي، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة لكشف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية

($\alpha = 0.05$) لمدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى الى متغير هذا المتغير. ويبين الجدول (11) نتائج اختبار (ت).

**جدول (11):** نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمدى استخدام مفاهيم سيجما ستة. نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد المشكلة | بكالوريوس فأقل | 61 | 2.95 | 0.77 | 98 | 3.21- | 0.34 |
| | ماجستير فأعلى | 39 | 3.43 | 0.64 | | | |
| القياس | بكالوريوس فأقل | 61 | 3.22 | 0.74 | 98 | 0.21 | 0.33 |
| | ماجستير فأعلى | 39 | 3.19 | 0.79 | | | |
| التحليل | بكالوريوس فأقل | 61 | 2.87 | 0.94 | 98 | 0.93 | 0.38 |
| | ماجستير فأعلى | 39 | 2.70 | 0.80 | | | |
| التحسين | بكالوريوس فأقل | 61 | 2.99 | 0.90 | 98 | 0.80 | 0.53 |
| | ماجستير فأعلى | 39 | 2.84 | 0.84 | | | |
| الرقابة | بكالوريوس فأقل | 61 | 3.22 | 0.92 | 98 | 1.61- | 0.16 |
| | ماجستير فأعلى | 39 | 3.49 | 0.63 | | | |
| الدرجة الكلية | بكالوريوس فأقل | 61 | 3.05 | 0.76 | 98 | 0.54- | 0.97 |
| | ماجستير فأعلى | 39 | 3.13 | 0.66 | | | |

يتضح من الجدول (11) عدم وجود أثر دال إحصائيًا لمتغير المؤهل العلمي على أي من المجالات كما الدرجة الكلية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الدورات العلمية ومراكز التدريب الخاصة بالعاملين بالوزارة، التي تشمل جميع الموظفين بغض النظر عن مؤهلاتهم، أدت إلى التساوي بين المؤهلات العلمية لتقييم مدى تطبيق مفاهيم سيجما سته نموذج دميك دون فروق بينهم.

**أما بالنسبة إلى متغير سنوات الخدمة** فاستخدم اختبار تحليل التباين (*ANOVA*) للكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لمدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية تعزى إلى هذا المتغير. والجدول (12) يبين قيم المتوسطات الحسابية للدرجات على مجالات النموذج بحسب متغير سنوات الخدمة.

**الجدول (12):** المتوسطات الحسابية للدرجات على مجالات النموذج بحسب متغير سنوات الخدمة

| المجال | 1-5 سنوات ن= 19 | 5-10سنوات ن=20 | 10 -15 سنة ن= 21 | 15 سنة فأكثر ن= 40 |
|---|---|---|---|---|
| **تحديد المشكلة** | 2.80 | 3.64 | 2.71 | 3.27 |
| **القياس** | 3.04 | 3.68 | 2.89 | 3.23 |
| **التحليل** | 2.62 | 3.23 | 2.50 | 2.85 |
| **التحسين** | 2.68 | 3.18 | 2.76 | 3.01 |
| **الرقابة** | 3.32 | 3.64 | 2.90 | 3.40 |
| **الدرجة الكلية** | 2.89 | 3.47 | 2.75 | 3.15 |

ولتحديد ما إذا كانت الفروق دالة إحصائياً، تم إجراء اختبار تحليل التباين كما في الجدول (13).

**الجدول (13):** نتائج تحليل التباين لمدى استخدام مفاهيم سيجما ستة. نموذج دميك لتطوير العمليات الإدارية بحسب متغير سنوات الخدمة

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعريف | بين المجموعات | 3 | 3.91 | 8.25 | | |
| | داخل المجموعات | 96 | 0.47 | | 4.50 | 0.00 |
| | المجموع | 99 | | | | |
| القياس | بين المجموعات | 7.08 | 3 | 2.36 | | |
| | داخل المجموعات | 50.27 | 96 | 0.52 | 4.50 | 0.00 |
| | المجموع | 57.36 | 99 | | | |

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التحليل | بين المجموعات | 6.36 | 3 | 2.12 | 2.81 | 0.04 |
| | داخل المجموعات | 72.15 | 96 | 0.75 | | |
| | المجموع | 78.51 | 99 | | | |
| التحسين | بين المجموعات | 3.26 | 3 | 1.08 | 1.41 | 0.24 |
| | داخل المجموعات | 73.72 | 96 | 0.76 | | |
| | المجموع | 76.99 | 99 | | | |
| السيطرة | بين المجموعات | 5.91 | 3 | 1.92 | 3.00 | 0.03 |
| | داخل المجموعات | 62.99 | 96 | 0.65 | | |
| | المجموع | 68.91 | 99 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 6.20 | 3 | 2.06 | 4.34 | 0.00 |
| | داخل المجموعات | 45.67 | 96 | 0.47 | | |
| | المجموع | 51.87 | 99 | | | |

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام مفاهيم سيجما ستة نموذج دميك تعزى إلى جميع المجالات (باستثناء مجال التحسين) والدرجة الكلية، ولتحديد مواقع الفروق الدالة إحصائيًا، استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية كما في الجدول (14).

**الجدول (14):** نتائج اختبار (*LSD*) للمقارنات البعدية لمتغير سنوات الخدمة

| **مجال التعريف** | **1 - 5 سنوات** | **5- 10 سنوات** | **10- 15 سنة** | **15 سنة فأكثر** |
|---|---|---|---|---|
| 1 - 5 سنوات | | *0.84- | 0.08 | *0.47- |
| 5- 10 سنوات | | | *0.92 | 0.36 |
| 10- 15 سنة | | | | *0.55- |
| 15 سنة فأكثر | | | | |
| مجال القياس | **1 - 5 سنوات** | **5- 10 سنوات** | **10- 15 سنة** | **15 سنة فأكثر** |
| 1 - 5 سنوات | | *0.63- | 0.14 | 0.18- |
| 5- 10 سنوات | | | *0.78 | *0.45 |
| 10- 15 سنة | | | | 0.33- |
| 15 سنة فأكثر | | | | |
| مجال التحليل | **1 - 5 سنوات** | **5- 10 سنوات** | **10- 15 سنة** | **15 سنة فأكثر** |
| 1 - 5 سنوات | | *0.61- | 0.12 | 0.23 |
| 5- 10 سنوات | | | *0.73 | 0.37 |
| 10- 15 سنة | | | | 0.35 |
| 15 سنة فأكثر | | | | |
| مجال السيطرة | **1 - 5 سنوات** | **5- 10 سنوات** | **10- 15 سنة** | **15 سنة فأكثر** |
| 1 - 5 سنوات | | 0.31- | 0.42 | 0.07- |
| 5- 10 سنوات | | | *0.73 | 0.24 |
| 10- 15 سنة | | | | *0.49- |
| 15 سنة فأكثر | | | | |
| الدرجة الكلية | **1 - 5 سنوات** | **5- 10 سنوات** | **10- 15 سنة** | **15 سنة فأكثر** |
| 1 - 5 سنوات | | *0.58- | 0.13 | 0.26- |
| 5- 10 سنوات | | | *0.71 | 0.31 |
| 10- 15 سنة | | | | *39.- |
| 15 سنة فأكثر | | | | |

يتضح من الجدول (14) أن الفروق كانت على مجالات الدراسة كالتالي:

1- مجال تحديد المشكلة: بين أصحاب الخدمة من(1- 5) و(5- 10)، لصالح 5- 10. وبين (1- 5) و(15 سنة فأكثر) لصالح 15 سنة فأكثر. وبين (10- 15) و(15 سنة فأكثر)

لصالح 15 سنة فأكثر. ويعزو الباحث ذلك الى أنه كلما زادت الخبرة العملية للعاملين في وزارة التربية والتعليم امتلكوا القدرة أكثر من ذي قبل في تحديد المشكلات التي تواجه الوزارة والتعرف على العمليات الإدارية.

2- مجال القياس: بين أصحاب الخدمة من (1- 5) و(5- 10)، لصالح 5- 10. وبين(5- 10) و(10- 15) لصالح 5- 10، وبين (5- 10) و(أكثر من 15 سنة)، لصالح 5- 10. ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن ذوي الخبرة المتوسطة يمتلكون قدرات أكثر في التعامل مع الحاسوب وعمل دراسات للتعرف على احتياجات الوزارة لمواكبتهم للتطورات الإلكترونية أثناء دراستهم الأكاديمية.

3- مجال التحليل: بين أصحاب الخدمة من (1- 5) و(5- 10)، لصالح 5- 10. وبين( 5- 10) و(10- 15) ولصالح (5- 10). ويعزو الباحث ذلك إلى أن ذوي سنوات الخبرة المتوسطة يمتلكون قدرات تحليلية من خلال برامج لجمع البيانات والتعامل معها من خلال إخراج النتائج ومراقبة تطبيقها، وذلك بسبب قدرتهم على التعامل مع الأجهزة التكنولوجية أكثر من ذوي الخبرة العالية، وحصولهم على دورات تكنولوجية بدعم من دول غربية قبل عدة سنوات حيث كانوا حديثي التعيين.

4- مجال الرقابة: بين (5- 10) و(10- 15) ولصالح 5- 10. وبين (10- 15) و(15 سنة فأكثر)، لصالح 15 سنة فأكثر. ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن أصحاب سنوات الخبرة المرتفعة يمتلكون مهارة التعامل مع التقارير وتحديد المسؤوليات والصلاحيات وضبط أداء العاملين.

5- الدرجة الكلية: بين (1- 5) و(5- 10) ولصالح 5- 10. وبين (5- 10) و(10- 15) ولصالح 5- 10، وبين (10- 15) و(15 سنة فأكثر) ولصالح 15 سنة فأكثر. ويعزو الباحث سبب ذلك إلى المهارات المكتسبة من خلال الدورات التدريبية والتعامل مع المشكلات وطرح حلول لها لذوي الخدمة المرتفعة كما لذوي الخدمة المتوسطة. وكذلك يعلل الباحث السبب إلى أن من يمتلكون سنوات خدمة أكثر لديهم معرفة ومهارات تنسجم مع الإطار العام الذي تنطلق منه مفاهيم سيجما ستة.

**التوصيات:** من خلال نتائج الدراسة؛ تم التوصل إلى التوصيات التالية:

1- توفير التدريب اللازم للعاملين على كيفية استخدام مفاهيم سيجما ستة وتطبيقها، وفهم خطوات التطبيق على نحو يمكنهم من اكتساب المهارات اللازمة، ليتم التوافق مع قدراتهم وأدوارهم المنتظرة في عملية تطبيق المنهجية الجديدة.

2- إدخال مفاهيم سيجما ستة ضمن واجبات ومهام عمل وحدات أو أقسام أو إدارات تطوير ضمان الجودة، بوصفه نظاماً وأداة قياس الجودة في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

3- تطبيق نظام شامل من المقاييس الموضوعية وإجراء الدراسات لجميع الجوانب للتعرف على الأداء المتوقع والفعلي لعمل الوزارة، والالتزام بالخطة الزمنية لتطوير العمليات الإدارية داخل الوزارة.

العمل على تحديد المسؤوليات للأفراد والأقسام داخل الوزارة، وترجمة البيانات وتحليلها إلى معلومات لتطبيقها، واختبار القرارات قبل تطبيقها ومرورها بهيئات مختلفة للمفاضلة بينها، وتوفير قاعدة بيانات تشمل جميع الجوانب في الوزارة,

## المراجع


إسماعيل، عمر. (2011). (Six Sigma) مدخل متميز لتحسين جودة التعليم العالي، *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والإقتصادية*، 7(21)، 31- 48.

أبو ناهية، جيهان. (2012). *مدى استخدام معايير منهج سيجما ستة (Six Sigma) لتحقيق جودة التدقيق الداخلي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

بنت الشامان، أمل. (2005). تطبيق سيجما ستة في المجال التربوي، *مجلة جامعة الملك سعود*، 18(1)، 89- 136.

جودة، محفوظ أحمد. (2008). تحسين جودة العمليات من خلال تطبيق منهجية 6 سيجما في مؤسسات التعليم الجامعي، *مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين*، 47(70)، 569- 616.

حبتور، عبد العزيز. (2007). *الإدارة الإستراتيجية: إدارة جديده في عالم متغير*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

دودين، أحمد ومساعدة، حامد (2012). *إدارة الجودة الشاملة*، عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

دودين، أحمد ومساعدة، حامد (2014). مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية والخاصة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 7(16)، 161- 184.

رأفت، بهاء الدين (2005). *معلومات عن قصة سيجما ستة الناجحة*، القاهرة: الشركة المصرية للتريكو.

السيد، علاء الدين (2011). *أثر القيادة التحولية والقيادة التبادلية على الأداء الوظيفي*، مؤتمر الإصلاح والتطوير التربوي الإداري الثالث، ديوان الموظفين العام، غزة، ص 2.

عبابنه، صالح. (2010). أبدال حديثة *في إدارة التعليم: إعادة الهندسة وستة سيجما، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل*، المنعقد في ليبيا ما بين 14- 10/15 عام 2010.

عسقول، محمد (2000) "التربية في فلسطين وتغيرات العصر"، من بحوث مؤتمر التربية في فلسطين وتغيرات العصر، المنعقد في الجامعة الإسلامية، في الفترة من 23- 25 أكتوبر، 2000، غزة الجامعة الإسلامية، ص10.

النعيمي، محمد. (2007). *Six Sigma منهج حديث في مواجهة العيوب، المؤتمر العلمي لجامعة الزيتونة*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا. المنعقد في نيسان من عام 2007.

عطياني، مراد وخير الدين، موسى وسنجق، غالب وعفانه، جهاد (2011). *مدى تطبيق ستة سيجما في الشركات الأردنية الحاصلة على جائزة الملك عبدالله الثاني للتميز في القطاع الخاص*، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، المنعقد في جامعة الزرقاء في الفترة الواقعة ما بين 10- 12 أيار 2011 جامعة الزرقاء، الأردن.

وزارة التربية والتعليم العالي، (2009)، *وثيقة تشخيص الواقع التربوي*، فلسطين، رام الله. ص 182

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،(2007). *تقرير إحصائي عن إنجازات وزارة التربية والتعليم من عام 1994- 2007*، (رام الله: الإدارة العامة للتخطيط التربوي).

Anand, G. (2006), *Continuous improvement and operation strategy: focus on Six Sigma*, Doctoral dissertation, The Ohi State University.

Aghili, Shaun, (2009). *A Six Sigma Approach to Internal Audits*, Strategic Finance, Feb, Available at: http://sfmagazine.com/wpcontent/uploads/sfarchive/2009/02/A-Six-Sigma-Approach-to-Internal-Audits.pdf

Antony. J, (2004). Six Sigma in the UK Service Organization Results From A Pilot Survey, ***Managerial Auditing Journal***, 19(8), 1006- 1013.

Antonay, J, Antonay, F., Kummar, M Cho.j (2007). Six sigma in service organizations benefits, challenges and difficulties, common myths, empirical observation and success factors, *International Journal of Quality and Reliability Management*, 24(3): 294- 311.

Brice, Z. (2004), *Six Sigma Sharpens Services*, Available at: http://www.qualitydigest.com/may04/articles/03_article.shtml.

Cho, J, Lee.J, Ahn Dong & Joong. (2011).Selection of Six Sigma Key ingredient in Korem Companies, *The TQM Journal*, 23(6), 611- 628.

Davision, B & Al Shagana, A (2007). The link between Six Sigma and quality culture, *Benchmarking of International Journal*,13 (7), 260- 281.

Dick, S & Blakeslee, J. (2002). *Strategic Six Sigma*, new Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

El- Haik, B. & Roy, D. (2005). *Service Design for Six Sigma*,NY: John Wiley and Sons Inc.

Goztas, D & Stanley.B (2008). Six Sigma approach in business enterprises. *International Journal*,8(3), 303-319.

Hung, H & Sung, M. (2011). Appling Six Sigma Manufacturing Processes in The food Industry To Reduce Quality Cost, *Scientific Research and Essays*, 3(6), 580- 591.

Muir, A (2006). *Lean Six Sigma Statistic: Calculating Process Efficiencies in Transactional Projects*, NY: McGraw Hill.

Pand, P & Holpp, L, (2002), *What is Six Sigma*, NY : McGraw- Hill.

Pyzdek, T.& Keller, P. (2010). *The Six Sigma Handbook*, NY: MCGraw Hill.

Wisan, G.( 2002). *Assessment and Assisting the College President Steer The Ship: An Analytic Comparison of Dashboard Indicator, The Balanced Scorecard, Performance Measures, And Six Sigma In The College And University Sitting Eric*. Idetifier. North East Association For Institutional Research.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of essential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin,* 8(6), 454-458.

Toker, B. & Avci, R. (2015). Effect of cognitive behavioral-therapy based skill therapy on academic procrastination behaviors of university students. *Educational Sciences Theory & Practice*, 15(5), 1157-1168.

Tuckman, B.(1991). The development and concurrent validation of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 15(1), 473-480.

Zandi, A. & Moradi, O. (2016). The effectiveness of cognitive-behavioral group therapy on reducing procrastination and academic achievement in secondary school students. *International Journal of Philosophy and Social- Psychological Sciences,* 2 (1), 25-29

- Applying REBT for the treatment of students who suffer from academic procrastination.
- Applying REBT for the treatment of students who suffer from the lack of self-control.
- Reduplicating this study after increasing the study sample making sure that there is a longer span of time between the pre-test and the follow-up test.

**References**


Abdul Hadi, D. (2015). Differences between the high and low academic self regulated procrastination in the self-regulate learning and self-control among students of special education at the University of Taif. *International Journal of Special Education*, 4 (6), 203-239.

Abu Ghazal, M. (2012). Academic procrastination: Prevalence and its causes from the perspective of university students. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 8 (2),131-149.

Abu Zureiq, M. & Jaradat M. (2012). The effect of the modified negative self-statements in reducing academic procrastination and improve academic self efficacy. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 9 (1), 15-27.

Bezci, F.& Vural, S. (2013). Academic procrastination and gender as prediction of science achievement. *Journal of Education and Instructional Studies in the World*, 3 (2),64-68.

Cormier, W. & Cormier, L. (2006). *Interviewing strategies for helper*. California: Brooks/ Cole Publishing Company.

Ellis, A. & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*, Revised edition. NY: New American library.

Enizi, F. & Dhugheim, M. (2003). The academic procrastination behavior and its relationship with some personal variables of students of the College of Basic Education in Kuwait. *Journal of the Faculty of Education, University of Mansoura,* 52 (2), 104-137.

Ferrari, J. & Emmons, R. (1995). Methods of procrastination and their relation to self- control and reinforcement. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(1), 135-142.

Hilal, A. & Husseiny, N. (2004). Academic reluctance of a sample of students university and its relationship to some psychological variables. *Journal of Education, Al-Azhar University*, 126 (1), 55-143.

Jackson, T.; Weiss, K. & Lundquist, J. (2000). Does procrastination mediate the relationship between optimism and subsequent stress? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 203-212.

Jaradat, M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment*. Doctoral Dissertation. University of Marburg, Germany. Retrieved 23/mar/2017 from http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss.

Knaus, W. (1998). *Do it now: Break the procrastination habit*. (2nd ed). New York: Wiley.

Maaly , I. (2015). The effectiveness of a training program on enhancing self-control and reducing seclusion of the adolescent students, *Humanities and Social Sciences Studies*, 4 (1), 279 - 90.

Noran, F. (2000*). Procrastination among students in institutes of higher learning: Challenges for K. economy*. Available from: http://www.mohdzan.com/papers /procrastination/ Accessed on 17th November, 2006.

Onwuegbuzies, A.(2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29 (1), 3-19.

Özer, B. & Ferrari, R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, (1) 9, 33-40.

Ozer , B.; Demir, A. & Ferrari, J. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational Emotive Behavior Therapy,* 13(3), 127-135.

Rakes, A.; Dunn, E. & Rakes, A. (2013). Attribution to a predictor of procrastination in online graduate students. *Journal of Interactive Online Learning*, 12 (3), 103-121.

Rimm, D. & Masters, J. (2002). *Behavior therapy*. New York: Prentice- Hall.

Senecal, C.; Koestuer, R. & Vallerand, R. (1995). Self-regulation and academic procrastination. The Journal of Social Psychology, 135(5), 607-619.

Steel , A., Shu, S. & Cneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences. *Journal of Marketing Research*, 47 (5), 933-944.

Skinner, B. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan company.

Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(10), 503-509.

This result goes along with the results of previous studies conducted by Zandi & Moradi (2016); Ozer , Demir & Ferrari (2013); and Toker & Avci (2015) which revealed the effectiveness of counseling programs that rely primarily on knowledge-based treatment in reducing academic procrastination.

This result can be explained in light of results of previous studies that indicated the efficiency of using the rational emotional behavioral therapy in reducing procrastination anxiety of many students. Thus, academic procrastination can be treated by the adoption of such therapeutic method, depending on its effectiveness in reducing procrastination and boosting individual ability to control behavior.

The researcher found that using the skills of the counseling program that rests on the rational at of behavioral emotional therapy creates a scientific way that helps organize student's study and enhances academic efficiency, thus becoming more confident in tackling academic tasks and assignments. The effect size of the program on members of the sample is substantial. This indicates that through training on the program resting the rational behavioral emotional therapy, students got the ability to handle academic situations, related tasks and assignments.

Comparing the implementation of the program with not implementing it, the researcher found that procrastination of academic tasks practiced by student will increase his academic performance. Hence, using therapeutic methods will lessen procrastination, and eventually get rid of it. This result supports the results of Abu Zureiq & Jaradat (2010) that pointed out the effect of training in modification of the negative phrases in lessening academic procrastination.

The results also revealed statistically significant difference, attributed to the effect of the group between control group and the experimental group according to self-control. The difference was in favor of the experimental group according the post-measurement.

The result showed that the extent of self-control of the group that has received training in the counseling program that rests on the rational behavioral emotional therapy was improved significantly. This improvement indicates the efficacy of this method in enhancing self-control through using students' abilities and capabilities, and utilizing them in academic field, according to cognitive behavioral procedures, with which students interact, making them more attached to the teaching process with an organized meaningful method. This matter emphasizes the association of the cognitive and behavioral therapy with self-control.

It is imperative, here, to point out that the training program on the rational behavioral emotional therapy has contributed to the increase of students' activities and their interaction, as a result of using simple skills. Thus, there is a need to conduct more studies, adopting such a method, which trains students on self- control, because of its substantial significance in stimulating the potentials and utilizing the capacities. The results also indicate that there are statistically significant differences attributed to the group effect in favor for the experimental group on the academic procrastination; the follow- up measure. This emphasize that the counseling method is an effective one, when students implement it and constantly execute it.

This can be attributed to the rational emotional behavioral therapy method which includes effective procedures dealing with academic procrastination, such as carrying out cognitive behavioral therapy that contributed to acquiring the great benefit of this method in reducing students academic procrastination. The individual gets help tackling academic procrastination stimuli. According to results of the follow up measure, it is also noticed, here, that the effect size of the rational behavioral emotional therapy has been substantial. As a result, this method can be proper for handling academic procrastination. Due to its great effectiveness, this method has realized, in terms of test-anxiety, that there is a need for conducting more studies, adopting this method, to find out the constant effect for longer periods through extending the interval between the post test and the follow -up test.

The results also indicate statistically significant difference attributed to the effect of the group in self-control between the experimental and the control group, at the follow-up measure, where the effectiveness of the counseling program continued and surpassed the non-therapy. This is considered an indication that student's self-control in the academic field remained under the effect of the rational behavioral emotional therapy, and that the members of the group had positive effect, rendered by the program, in enhancing their self-control. This prompts them to adhere to it, and follow up applying the drills they have been trained on. It is also noticed that the effect size has become greater, according to follow-up measure of the counseling method. This is because students have taken an adequate experience to apply the skills they have learnt. The researcher deduces a strong correlation between training on the skills of the counseling program and enhancing self-control, because acquiring such skills enhance students capabilities and strengthen them.

**Recommendations**

In light of the results revealed by this study, the researcher puts forth a number of recommendations that he hopes to contribute to the fostering of the effectiveness of counselors and those who work in educational institutions, so that they will better deal with students who suffer from academic procrastination, and enhance their self control. These recommendations include:

**Table (6)**: Means, standard deviations, and modified means for the academic procrastination at the follow - up post measure according to the group variable

| | | Means | S.D | Modified Means | Standard errors | Number |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Acadmic procastinatio n : follow-up measure | Experimental | 1.92 | .524 | 1.921 | .160 | 15 |
| | Control | 3.01 | .682 | 3.010 | .160 | 15 |
| | Total | 2.47 | .815 | 2.465 | .113 | 30 |

Table (6) shows observational variance in means, standard deviations, and modified mean of academic procrastination; at follow- up measure. To find out the statistical differences among means, the researcher used ANCOVA as shown in table (7).

**Table (7)**: Results of ANCOVA

| Sources Variation | Sum of Squares | Degrees of Freedom | Mean of squares | F value | Statistical significance | Effec Size |
|---|---|---|---|---|---|---|
| The pretest | .002 | 1 | .002 | .006 | .940 | .000 |
| Group | 8.873 | 1 | 8.873 | 23.134 | .000 | .461 |
| error | 10.355 | 27 | .384 | | | |
| Total | 19.281 | 29 | | | | |

Table (7) shows statistically significant difference (α= 0.05) in academic procrastination at the follow-up measure, due to the impact of group, where F- value = 23.134 with a statistical significance 0.000. The differences was in favor of the experimental group.

To find out the effect size, the researcher calculated the square of Eta ($\eta^2$). It was (0.461), which means that 46.1 % of the variation in students' performance is attributed to the program.

To test the hypothesis that states that there are statistically significant differences (α=0,05) between the mean scores of experimental group and the control group according to self control for the post measure. The researcher also calculated means, standard deviations, and the modified means of self-control for the post measure for the two groups as shown in table (8).

**Table (8)**: Means, standard deviations and modified means of self control at the follow -up measure according to group variable

| | | Means | S.D | Modified Means | Standard error | Number |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Self control follow up measure | Experimental | 3.37 | .553 | 3.351 | .143 | 15 |
| | Control | 2.55 | .524 | 2.563 | .143 | 15 |
| | Total | 2.96 | .673 | 2.957 | .099 | 30 |

Table (8) shows observational variation in means, standard devotions and the modified means of self-control, at the follow- up measure, due to group variables (experimental, control). To test the significance of the difference between means, ANCOVA was used as shown in table (9).

**Table (9):** Results of ANCOVA

| Sources of Variance | Sum of squares | Degrees of Freedom | Means of squares | F- value | Statistical significance | Effect Size |
|---|---|---|---|---|---|---|
| The Pre test Covariance | .112 | 1 | .112 | .378 | .544 | .014 |
| Group | 4.370 | 1 | 4.370 | 14.738 | .001 | .353 |
| Error | 8.006 | 27 | .297 | | | |
| Total modified | 13.146 | 29 | | | | |

Table (9) shows a statistically significant difference (α=0.05) in self control attributed to the group impact, where (F) value (14.738) and the difference was in favor of the experimental group.

To find out the effect size, the researcher calculated the square of Eta ($\eta^2$), which was (0.353); this means that 35.3% of the variance in students' performance is attributed to the program.

**Discussion**

Results revealed a statistically significant difference between the experiential group and the control group, according to academic procrastination: the post measure, as the results showed the counseling program that rests on the rational emotional therapy, was more effective than non-therapy in reducing students' procrastination and anxiety that results from procrastination. The results show that the impact of the program was also substantial.

**Table (2):** Means, standard deviations, post measure of the and the modified means for the scale for the academic procrastination according to the group variable

| | Group | The mean | S.D. | Modified mean | Standard error | Number |
|---|---|---|---|---|---|---|
| The academic procrastination, the post measurement | Experimental | 1.97 | .721 | 1.970 | .149 | 15 |
| | Control | 3.27 | .351 | 3.267 | .149 | 15 |
| | Total | 2.62 | .863 | 2.618 | .105 | 30 |

Table (2) shows observational variance in means, the standard deviations, and modified means for academic procrastination due to the difference in groups (experimental, control). To test significance of the means, the researcher used the one way ANCOVA as shown in table (3).

**Table (3)**: Results of the ANCOVA

| Sources of variance | Sum of squares | Degrees of Freedom | Means of squares | (F) statistic value | Statistical significance | Effect size |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Pretest (covariance ) | .006 | 1 | .006 | .019 | .892 | .001 |
| Group | 12.569 | 1 | 12.569 | 37.726 | .000 | .583 |
| Error | 8.995 | 27 | .333 | | | |
| Total | 21.584 | 29 | | | | |

Table (3) shows statistically significant differences (α=0.05) in academic procrastination attributed to group effect, where F- value reached 37.726 with statistical significance 0.000. The difference is in favor of the experimental group (counseled group).

To find out the effectiveness degree the researcher calculated Eta square of ($\eta^2$) which was (0.583); this means that 55.3% of decrease in academic procrastination is ascribed to the program.

To verify the hypothesis that states that there are statistically significant differences (α=0,05) between the means of the experimental group and the control group according to self control for the post measure, the researcher calculated means, standard deviations, and modified means of the self-control scale for the post measure of the scores of the two groups as shown in table (4).

**Table (**4): Means, standards deviations and modified means of the self-control scale for the post measure according to group variable

| | | Mean | Standard deviation | Modified mean | Standard error | Number |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Self control post measure | Experimental | 3.44 | .597 | 3.436 | .122 | 15 |
| | Control | 2.20 | .249 | 2.211 | .122 | 15 |
| | Total | 2.82 | .774 | 2.823 | .085 | 30 |

Table (4) shows observational variance in means , standard deviations, and modified means of the self control for the post measure due to the variable of group (experimental, control). To test the significance of the statistical differences between the means, the researcher used the one-way ANCOVA as shown in table (5).

**Table** (5): Results of ANCOVA

| Source of Variance | Sum of Squares | Degrees of Freedom | Mean of Squares | F- value | Statistical significance | Effect Size |
|---|---|---|---|---|---|---|
| The pre- test (Covariance) | .023 | 1 | .023 | .106 | .747 | .004 |
| Group | 10.559 | 1 | 10.559 | 48.836 | .000 | .644 |
| Error | 5.838 | 27 | .216 | | | |
| Total | 17.361 | 29 | | | | |

Table (5) shows a statistically significant difference (α= 0.05) in self control due to the effect of the group, where F- value reached (48.836) with statistical significance (0.000). The difference is in favor of the experimental group.

To test the hypothesis stating that there are statistically significant differences (α=0.05) between the means of scores of the experimental group and those of the control group on academic procrastination scale at the follow-up measure, the researcher calculated means, the standard deviations, and the modified means of scores of the two groups as shown in table (6).

**Session six**: Introducing the control skill steps and discussing of the rules to be taken into consideration when controlling the stimuli.

**Session seven:** Training the skill of self-control and governing the environmental thinking prior to procrastination of tasks and assignments.

**Session eight:** Training self-evaluation and how to get feedback for the behavior.

**Session nine**: Demonstrating of the relationship between behavior and the happy activities. Training self-reinforcement when accomplishing the tasks.

**The final session**: Evaluating the program and applying the two tools of the study as post-test besides thanking the participants. This session will include evaluation of the program, thanking the participants for attendance, and urging them to follow up any future needs or counseling consolation.

**Procedures**

The researcher distributed the two instruments to students of the high school level at Ain Jannah high school, where the students who got the highest grades on academic procrastination grades and who are willing to participate in the study were identified. They were (30) students, and they were randomly divided into two groups: The control group and the experimental group who underwent a collective counseling program for five weeks--two sessions a week. The control group did not receive any training program. The post-scale was applied in the last session of the counseling program. The post scale was applied in the last session. Three weeks later, the follow-up scale was applied to both groups.

**Variables and Design**

The independent variable: The counseling program

The two dependent variables: Academic procrastination and self-control

The experimental group GE

The experimental design was as follows:

The experimental group GE

GE: R O1 X O2 O3

(R) Random distribution O1 (pre test) (X) counseling program (O2) posttest (O3) follow-up measurement

The control group GC:

GC: R O1 - O2 O3

(R) Random distribution O1 (pre- measurement) (-) no-treatment (O2) post - measurement (O3) follow-up measurement.

**Results**

This study tested four hypotheses to evaluate the effect of the counseling program in decreasing the anxiety of academic procrastination and enhancing self-control of a sample of the first secondary grade. As for the initial analysis, the researcher calculated the arithmetic means, and standard deviations for the academic procrastination and self-control, of the pre-measurement. To find out the statistical difference among the arithmetic means, the t test was used as shown in table (1).

**Table** (1): Means and standard deviations of the group variable according the two scales of academic procrastination and self control

| | Group | Number | Mean | S.D | T_ value | Degrees of Freedom | Statistical sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| The academic procrastination: The Pre Measurement. | Experimental | 15 | 3.19 | .357 | -.326 | 28 | .747 |
| | Control | 15 | 3.22 | .226 | | | |
| Self control the pre-measurement | Experimental | 15 | 2.32 | .321 | 1.346 | 28 | .189 |
| | Control | 15 | 2.17 | .313 | | | |

Table (1) shows that there are no statistical differences in procrastination and in self-control in the two pre-measurements and this result shows that groups are equivalent.

To verify the hypothesis stating that there are statistically significant differences ($\alpha$=0.05) between the means of the experimental group and the control group, according to academic procrastination scale in the post measurement , the research calculated means, standard deviations and the modified means of academic procrastination in the post measurement of the scores of both groups as shown in table (2).

## Limitations

Also the results of this study are limited to the participants from the 11th grade at Ein Janna high school for boys, during the academic year 2015-2016. The study is also limited to the instruments used for this particular study.

The counseling program is limited to (10) sessions.

## Method

### Sample

The sample of the study consisted of 30 students, who got the highest grades on the scale of the academic procrastination and the lowest grades on the scale of self- control, and who were willing to participate in the study. The participants were randomly distributed into two groups: The control group and the experimental group. The experimental group (15 students) received the rational emotional behavioral therapy program. Whereas the control group (15 students) did not receive any therapy.

### Instruments

To achieve the aims of the study, the researcher used the following instruments:

The researcher adopted in this study the Scale of the Academic procrastination developed by Abu Zureiq & Jaradat (2012). The scale consisted of (15) items and design to assess the extent of procrastination among the subjects of this study's tasks and assignments. Abu Zureiq & Jaradat verifyed the reliability of the scale, according to alpha Cronbach method. The consistency coefficient for the present study is ( 0.76) , and it was applied to a pilot sample of (40) subjects, out of the sample of the study. The internal consistency coefficient was (0.78). The scale was checked for validity by (7) faculty members from the department of Psychology and Psychological counseling at the Hashemite University. The scale was specifically evaluated for language composition, clarity and suitability.

Subjects were asked to respond to the items by indicating their level of procrastination using a five point likert scale: (1) very strongly disagree, (2) strongly disagree, (3) agree, (4) strongly agree, and (5) very strongly agree. Thus, the degrees of the scale range from (15-75), as whenever the degree rises it will be an indicator that respondent has a high degree of procrastination.

The second instrument is the self-control scale. Having referred to some self- control scales, adopted in previous studies, the researcher selected some items from them; Maaly's study (2015) and Abdul Hadi (2015) were among these studies. The subjects were asked to respond to the items, by indicating their level of self-control, using a five point likert scale: (1) very strongly disagree, (2) strongly disagree, (3) agree, (4) strongly agree, and (5) very strongly agree. The respondent whose point approaches the highest limit of the scale, can be labeled as having self-control skills of a high level, whereas the respondent whose grade is close to the lower limit of the scale has a lack in self-control skills. For the purpose of the study, the researcher verified the logical reliability of the scale by having it reviewed by a panel of specialists, whose opinions and suggestions concerning deletion, modification, or re-coining of some items were taken into consideration.

To find out the reliability coefficient, the researcher used the Alpha Cronbach Equation; the acceptance indicator was ( 0.840), by applying the scale to a sample of (30) students, who do not belong to the sample of the study.

### Counseling Program

The researcher applied the counseling program to the experimental group in two sessions (the session is 50 minutes) every week.

The Rational Emotional Behavior Therapy program (REBT): The objective of the test is for the students who suffer from academic procrastination, not only to get rid of the negative destructive thoughts underlying the academic procrastination, but also to enhance their ability of self-control, through controlling the environmental stimuli to achieve the desired objective.

The program was checked by referees in the field in the area of psychological and educational counseling. Their recommendations were taken into consideration. Following is a summary of the program sessions:

**The first session:** A briefing of the nature of the collective counseling and the objectives and activities of the program.

**The second session:** Identifying the academic procrastination: causes, indicators and consequent impacts.

**The third Session**: Introducing the theoretical concepts of the rational emotional and behavioral therapy, and the irrational thoughts causing the academic procrastination.

**The fourth session**: Training in the method of restructuring the cognition structure and the method of self-inspiration, and how to distinguish the irrational thought from other ones, and to collateral them with emotional disorder, and how to convert them into rational ideas.

**The fifth session**: Teaching subjects how to encounter the negative self-talk with a more positive talk and high efficiency.

The studies that have been reviewed showed negative correlation between procrastination and academic achievement among students. But the researcher has noticed there are no studies concerned with the application of counseling programs to reduce the academic procrastination level in the Arab research. An exception is one study by Abu Zureiq and Jaradat (2012) and the researchers did not find any study that investigates the efficiency or the rational emotional behavioral therapy on reducing the academic procrastination and improving self-control of high school students as an important stage, as well as a preparatory one for the university stage. Therefore, there is a need for conducting studies employing the counseling programs to reduce the academic procrastination and foster the student's self-control through environmental stimuli to achieve the required behavioral change.

**Study Problem**

There is no doubt that the phenomenon exists among students at a large scale, as indicated by many studies, such as Abu Ghazala's study (2012) and Onwuegbuzies study (2004) that show a high percentage of students who practice academic procrastination. This is manifested in several indicators, such as the preparation for the test at the last moment, the reiterated requests to postpone the tests, and handing the academic assignments beyond the deadline. Moreover, academic procrastination has negative effects on the students' performance and progress according to study by Rakes, Dunn & Rakes (2013) which indicates that academic procrastination lowers the ability of adhering to the target. Tuckman (2002) concluded that students with a high level of procrastination had significantly lowered scores than those of an average and low degrees of procrastination. Studies dealing with academic procrastination at the level of grade school students are very few, especially at the experimental level. There are also very few Arab studies that deal with the effectiveness of remedial programs based on REBT. Thus, it is imperative to shed light on this behavior, by designing counseling programs that help not only curtail the consequences of procrastination, but also overcome it, too. Therefore, this study will test the efficiency of collective counseling to lower the academic procrastination and increase self-control of a sample of high school students in Ajloun Governorate-Jordan.

This study seeks to find out the extent of the efficacy of the (REBT) therapy in lowering the procrastination of the high school sample. Specifically the study attempts to test the following hypotheses:

1- There is a statically significant difference ($\alpha$=0.05) in the level of the academic procrastination between the means of the control group and the experimental group according to the post measure.

2- There is a statistically significant difference ($\alpha$=0.05) in the self-control level between the means of the control group and the experimental group according to the post measure.

3- There is a statistically significant difference ($\alpha$=0.05) in the academic procrastination level between the means of the control group and the experimental group according to the follow-up measure.

4- There is a statistically significant difference ($\alpha$=0.05) in the self-control level between the means of scores of the control group and the scores of the experimental group according to the follow-up study measure.

**Significance of the Study**

The significance of the present study stems from the significance of its variables that the study takes into consideration. Academic procrastination, as indicated by previous studies, has a substantial effect on academic level and performance of the students. This variable is rarely addressed by academic studies, particularly through counseling programs that help to overcome it. The present study is one of the pioneering studies that have been concerned with implementing a collective counseling program, based on rational emotional behavioral therapy to overcome the student's academic procrastination and, at the same time, seeks to improve self- control and behavioral control. As a result, this study will contribute to arguments of the theoretical frameworks in this field. It is hoped that the results of this study will be of a scientific value in the planning of counseling educational programs that help psychological counselors in dealing with the procrastinators.

**Operational Definitions**

**Academic procrastination**: It refers to the individual's tendency to postpone academic tasks, voluntarily and optionally, and do not do the task at due time despite being aware of the negative consequences of this procrastination. This is measured by the academic procrastination scale.

**Self-control:** The process through which an individual can change or adjust the possibility of the response, in order to improve performance. This is measured by the self-control scale.

**The behavioral, emotional rational, therapy**: It is an approach of psychotherapy based on teaching individuals how to identify their belief systems; how to feel about events in their lives; and how to respond to them. This approach pinpoints their irrational beliefs underlying the academic procrastination and enhancing the ability of self- control through a therapeutic program consisting of ten sessions.

which is the topic of this study, employs a counseling program, with the aim of curtailing the academic procrastination by school students.

Hilal and Huseiny (2000) carried out a study to disclose the prelateship between academic delay and some psychological variables. The sample consisted of (240) students of the college of Education at Azhar University. The study showed that male students with low academic procrastination are more satisfied with their study, and have less anxiety, as compared with students of high level of procrastination.

Jaradat (2004) conducted a study to find out the relationship between exam anxiety and academic procrastination, academic achievement, and study satisfaction. The study involved a sample of (573) high school students. The study revealed negative relationship between academic procrastination on one hand, and the study satisfaction on the other hand.

Ozer & Ferrari, (2011) conducted a study to investigate some of the aspects pertaining to academic procrastination, including gender. The sample consisted of (214) students in the high school level in Turkey. The study disclosed student's tendency to academic procrastination, and it showed that the underlying factor of academic procrastination is the factor of the abhorrence of tasks, and mutiny against authority.

Abu Ghazal (2012) conducted a study on a sample of (751) university students to find out the extent and causes of academic procrastination, from the points of view of university students. The study showed that (25.2%) of the students were of high level of procrastination, and (17.2%) of low level of procrastination. There were statistically significant differences in the procrastination scope that are ascribed to educational level, but the study did not reveal statistically significant differences that can be attributed to gender, and the academic achievement.

Abu Zureiq and Jaradat (2012) investigated the effect of amending the negative phrases of procrastination on a sample of tenth grade students. The sample consisted of (33) students randomly, divided into two groups: The experimental group and the control group; the experimental group received a training program in amending the self phrases causing the academic procrastination, while the control group did not receive any training. The study revealed that the experimental group had a statistically significant decrease in procrastination. There was a statistically significant increase in academic self-efficiency, as compared to the control group.

In their study, Bezci & Vural (2013) identified the relationship between procrastination and academic achievement among primary grades students. The sample consisted of (4725) female and male students. The academic procrastination scale was administered. Results revealed a negative correlation between academic procrastination and academic achievement.

Ozer, Demir & Ferrari (2013) assessed a short-term group treatment program using cognitive interventions which focused on students' procrastination. A structured 90-min. session program was used with 10 students (5 female, 5 male; mean = 21.8) over 5 weeks. In the first and last sessions of the program, participants completed two procrastination scales, and after 8-week follow-up study session, students filled out the same Scales. During the group sessions, participants identified their irrational thoughts as well as cognitive distortions associated with their procrastination tendencies. Results of a non-parametric Friedman's Test revealed a significant decrease in the participants' academic procrastination score and general procrastination scores from pretest to follow-up test, suggesting that the program was deemed successful.

Toker & Avci's (2015) examined the effectiveness of a Cognitive-Behavioral Therapy (CBT) based - psycho-educational group program on academic procrastination behaviors of university students, as well as the persistence of any training effect. This was a quasi-experimental research based on an experimental and controlled group pre-test, post-test, and follows up test model. Twenty-six students participated in the study, with 13 participants in each group. The Academic Procrastination Scale (APS), Melbourne Decision-Making Questionnaire I-II, Rosenbaum's Learned Resourcefulness Scale, State-Trait Anxiety Inventory, and Beck Depression Inventory were administered for the synchronization of the two groups in the selection process. The APS was used to collect quantitative data from participants. It was observed that CBT-based skill training decreased university students' academic procrastination behavior and had a long-term effect on students.

Zandi & Moradi's (2016) study aimed to assess the efficacy of cognitive-behavioral group therapy on reducing procrastination, and increasing motivation in secondary school students in Saqqez city. The study is empirical in nature and the design is semi-experimental with pre-and post-test for controlled group. The study population consisted of all first year high school female students in the academic year 2015-2016, who were enrolled in the city of Saqhez. Using available sampling method, 24 students with symptoms and characteristics of procrastination and low motivation, were selected by using academic procrastination questionnaire of Solomon & Ruth and Bloom & Abde Khodaei achievement motivation questionnaire, and they were randomly divided into two groups of experimental and controlled. The experimental group received 10 sessions of cognitive behavioral group therapy for 90-minutes. Based on the results, it may be concluded that cognitive-behavioral group therapy can be effective in reducing procrastination for students.

Procrastination is one of the phenomena that influence the effectiveness of individuals and their level of motivation towards achievement in the various aspects of life. The academic area is one of the most popular fields in which procrastination is very common. This is exactly what is known now as academic procrastination, which is putting academic tasks off voluntarily and delaying their accomplishment during a limited time or period. Academic procrastination is very common among university students (Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995). Onwuegbuzie (2004) points out that 40-60% of university students are academic procrastinators since they put off completing their assignments on time as well as taking their exams or finishing their academic activities. This kind of procrastination is sometimes either permanent or temporary at other times. The same researcher adds that about 90% of university students are procrastinators in general and 25% of them are characterized with permanent procrastination (Knaus, 1998).

Abu Ghazal (2012) points out that the level of the academic procrastination among the university students was 25.2% at Yarmouk University in Jordan, because the ratios of procrastinating students are collateral with a number of factors contributing to the diffusion of this phenomenon. Solomon and Rothblum (1994) found out that there are behavioral, cognitive, and emotional elements behind procrastination. In terms of behavior, procrastination stems from the weak skill of time management and the inability to accomplish the task (Ferrari & Emmons, 1995), or it may be due to the teaching methodology or the mate's weakness (Abu Ghazal, 2012). Cognitively, procrastination is ascribed to an illogical erroneous idea (Ellis and Knaus, 2002).

Procrastination is an emotional disorder, resulting not only from illogical beliefs, but also from the inability to concentrate (Noran, 2000). Emotionally, procrastination is collateral with unreasonable apprehension of failure, leading neurotic avoidance of the situation. It is also correlated to a high degree of anxiety and apprehension of failure. Many studies ascribed procrastination to low self-esteem and efficiency besides many personal traits that affect procrastination, such as an individual's trend to control (Noran, 2000). Tuckman (1991) summarized the most common reasons for academic procrastination as follows: Believing that students lack the ability to achieve their missions, having a low self-esteem, having a weak level of self-effectiveness, having low levels of intelligence and awareness, and having high levels of depression. Procrastination has many negative impacts on the students. Tuckman (1991) indicated that students with a high degree of procrastination had significantly lowered achievement scores than those with average and low levels of procrastination. Jackson, Weiss & Lundquist (2000) report that 30-40% of the university students believe that procrastination is a problem that hinders the personal and academic adjustment besides the occurrence of emotional consequences such as blame, tension and inefficiency. There are some negative consequences for academic procrastination that appear through stress, regret and self-blame. There are also some external consequences that include the impairment of academic and vocational development and loss of opportunities (Jaradat, 2004).

In light of the preceding discussion, procrastination has negative consequences that limit students' efficiency and their academic performance. Therefore, it is imperative to study both the factors augmenting the efficiency of the procrastinating students and the factors improving their academic performance. The concept of self-control refers to the individual's ability to control his behavior and sudden out bursts in environmental contexts through self-assessment and control. It is also defined as the extent of the individual's ability to monitor his behavior in different situations, so that he can properly assess his behavior, and then be able to adjust responses, and control them through a system defined by the process of self-reinforcement (Abdulhadi, 2015).

Moreover, self-control is defined as the individual's ability to consider, organize and arrange the situation with motivation and balanced enthusiasm, in addition to facing any dispersers or a negative reaction to achieve the required performance. Self-control is one of the indicators of psychological health and positive adjustment of the individuals. The person who can control his wishes and impulses and the person who has the ability to control the environmental conditions is normal and has the ability of self-management. There are several synonyms for self-control such as self-regulation, self-management, and self-command (Cormier & Cormier, 2006). Skinner points out that when the individual controls himself, he will be more able to control the variable underlying the behavior (Maaly, 2015). Self- control is not limited to a specific aspect of behavior, but it has been employed in the cognitive dimension and the individual's intrinsic discourse, for the individual ability to refrain from negative intrinsic discourse and to use a more positive discourse instead is reflected in the nature of his behavior and actions (Rimm & Maters, 2002). Skinner (1953) put some methods of one's self-control, among them is the physical restrain, which is achieved through confining the space under the person‘s control, such as closing the windows, the door and being in confined spaces. The second method is changing the stimuli as a person controls himself or herself through controlling environmental stimuli.

The self-control strategy also gives the chance for feedback and behavioral self-orientation. Moreover, it is a practical strategy and easy to apply. So when students are able to carry out the self-control process, this strategy will help overcome many negative types of behavior. From this point, the academic procrastination,

*Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 14, No. 1, pp 99-109*

# The Impact of Group Counseling on Reducing Academic Procrastination and Improving Self-Control Among a Sample of High School Students

**Mohammad Abood ***

**Received Date: 22/2/2017** **Accepted Date: 22/5/2017**

**Abstract**: This study examined the Rational Emotional Behavioral Therapy (REBT) effectiveness used in group counseling to reduce the level of academic procrastination and improve the self-control of a sample of high school students at Ajloun Governorate. The researcher used an academic procrastination and a self-control scale, Based on the scores of the academic procrastination scales. thirty students were identified as procrastinators; they were randomly assigned into an experimental group and a control group (15 per each). The experimental group received training on (REBT), while the control group didn't. The result showed that (REBT) was more effective than the no-treatment in reducing academic procrastination in the post and follow-up tests. Moreover, the (REBT) was more effective in improving self-control in the post and in the follow-up tests. In light of the results of the study, the researcher provided several recommendations including the need to employ the (REBT) method to work towards improving self-effectiveness for students in accordance with the positive results for the method revealed by this study.

**(Keywords**: Academic Procrastination, Self-Control, Group Counseling, Secondary Stage.)

**Introduction:** The present age is characterized with information and technology explosion. The world today is witnessing an unprecedented information revolution. This development has positive and negative impacts on all the various aspects of life. The educational process is among the aspects involved with the changes end transformations ensued by technology. We should not forget that the student, the corner stone of educational teaching process, is affected by this development, so that his objectives, priorities and how he handles his/her academic tasks have changed too. A number of academic and educational problems have occurred procrastination is among these problems. There are many duties and objectives the students seek to achieve. Achieving these tasks entails continuous work and persistence. Some students try to carry out their tasks promptly. Others postpone and defer the tasks and activities to later times or the last moments.

## أثر برنامج إرشاد جمعي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الضبط الذاتي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية

**محمد عبود**، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

**ملخص**: هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الضبط الذاتي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظة عجلون. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس للتسويف الأكاديمي ومقياس آخر للضبط الذاتي، وبناءً على درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياسي الدراسة، تم اختيار عينة الدراسة. التي تكونت من (30) طالباً، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تألفت كل مجموعة من (15) طالباً، حيث تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، أما المجموعة الضابطة فلم تتلقى أي برنامج علاجي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي قد أظهر فاعلية أكبر من عدم المعالجة في تخفيض التسويف الأكاديمي في القياس البعدي. كما تبين أن فاعلية برنامج العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تخفيض التسويف الأكاديمي قد استمرت في قياس المتابعة. كما بينت النتائج أن البرنامج العلاجي كان أكثر فاعلية من عدم المعالجة في تحسين الضبط الذاتي في القياس البعدي وقياس المتابعة. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، قدم الباحث عدداً من التوصيات من أبرزها: توظيف أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي للعمل على تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب بناءً على النتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسة لهذا الأسلوب.

**(الكلمات المفتاحية**: التسويف الأكاديمي، الضبط الذاتي، إرشاد جمعي ، المرحلة الثانوية.**)**

This behavior is called procrastination, a process that hinders the students from accomplishing their objectives, and it is one of the types of evading the accomplishment of activities and tasks that are not joyful nor pleasant for the individual (Steel, Shu & Gneey 2007). Steel (2007) defines procrastinations as illogical delay of tasks, despite the recognition of the negative consequences of this delay. Procrastination is not only the willingness to avoid doing the tasks and activities and handling them at later time, but creating excuses to justify this delay avoiding blame (Ellis & Knaus, 2002).

* Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Zarqa, Jordan.

© 2018 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

# TABLE OF CONTENTS

**Volume 14, No. 1, jumada 2, 1439 H, March 2018**

## Articles in Arabic


- **The Effectiveness of Bootstrapping Procedure in Estimating $l_z^p$ Person-Fit Statistic Cutoff- Score for Polytomous Items in Noncognitive Scales** **1**
  Ali Algazo and Mahmoud Al-Quraan

- **The Use of Latent Profile Analysis Model in Identifying Prototypes Personality in Saudi Sample** **13**
  Khaleel Al-harbi

- **Impact of Group Counseling in Reducing Symptoms of Anger Among Children of Syrian Refugees in Jordan** **27**
  Jehad Alaedein and Hanadi Alhih

- **The Quality Indicators of Students' Educational Performance from Teachers' Viewpoint at Primary Schools in Côte D'Ivoire** **43**
  Cissé Ahanadou and Abdulhakim Abdullah

- **The Effects of Play-Based Counseling Program in Improving Social Adjustment and Isolation Among Deprived Orphan Children** **59**
  Asmaa Allawneh and Ahmad Smadi

- **The Effect of Using Ethical Analysis Approach in the Development of Decision-Making Skills and Academic Achievement in Biology Among Grade Twelve Female** **71**
  Khalsa AL Alawi and Abdullah Ambusaidi

- **The Extent of Using Six Sigma Concepts DMAIC Model in the Development of Educational Administrative Processes** **85**
  Rabee Oteer


## Articles in English


- **The Impact of Group Counseling on Reducing Academic Procrastination and Improving Self-Control Among a Sample of High School Students** **99**
  Mohammad Abood

# Publication Guidelines

1. *JJES* publishes genuine research characterized by originality and scientific methodology by following standards and guidelines.
2. *JJES* publishes papers in all fields of educational sciences.
3. *JJES* refrains from considering manuscripts not following instructions and publication guidelines.
4. Manuscripts in Arabic or in English can be emailed as an attachment to jjes@yu.edu.jo, Manuscripts should be computer-typed and (**1.5 Lines)** spaced, font (**14 Arial** in Arabic) and (**12 Times New Roman** in English). All manuscripts must include an abstract in both Arabic and English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by the word count in brackets and then keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed **(30** pages, paper size (A4. Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author(s should submit a signed written form that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field.
6. The manuscript must conform to the following sequence:
   - Introduction: it should include both the theoretical framework and a review of related literature.
   - Statement of the problem; questions or hypothesis.
   - Significance of the study.
   - Study limitations, if applicable.
   - Definitions of concepts/terms.
   - Methodology (including study population, samples, instruments, procedures, etc.,….
   - Findings/results.
   - Discussion.
   - Conclusions and recommendations.
   - References.
7. Manuscripts submitted for publication in JJES are blind-reviewed, if they initially meet the guidelines, by two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
8. *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or rephrase the manuscript or any part thereof to conform to its publication policy. *JJES* has the right to make technical changes to meet the nature and scope of the journal.
9. *JJES* informs the author(s of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
10. Citation: *JJES* applies APA (American Psychological Association guide for scientific research publication. The author(s must conform to the guidelines of citation, documentation of all sources and references, and the ethics of scientific research publication. JJES reserves the right to reject a manuscript and denounce its author(s if plagiarism is verified. For citation guidelines, please visit the website: http://apastyle.apa.org, and the following URL: *http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html*
11. The author must submit a copy of each appendix from the research appendices (if applicable such as programs, applications, tests ... etc., and must submit a signed form to maintain other authors' copyrights (intellectual property, and must identify means of access to obtain a copy of the programs, applications, or tests to interested researchers.
12. *JJES* does not award the author(s for its publication of their manuscripts.
13. *JJES* sends a copy of the published manuscript, in addition to (10 offprints free of charge to the principal author of the published manuscripts.
14. The manuscripts are the copyright of *JJES* once the authors are informed of accepting their manuscripts to be published.
15. Authors must specify whether the manuscript is extracted from an M.A. or a Ph.D. thesis in the title page with complete documentation, on one copy of the manuscript, where the name and affiliation of the author(s are typed.

**Note**:" Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, Yarmouk University, nor the policy of the Scientific Research Fund at the Ministry of Higher Education".

Jordan Journal of
# EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

**Volume 14, No. 1, jumada 2, 1439 H, March 2018**

**ADVISORY BOARD**

**Prof. Abdalla Ababneh**
*NCHRD, **JORDAN***
*Email: AbdallaA@nchrd.gov.jo*

**Prof. Abdallah Oweidat**
*Amman Arab University, **JORDAN***
*Email: oweidat2007@yahoo.com*

**Prof. Ahmad Heggi**
*Helwan University, **EGYPT***
*Email: aheggi@hotmail.com*

**Prof. Ali Ayten**
*Marmara University, **TURKEY***
*Email: aliayten@marmara.edu.tr*

**Prof. Amal AL-Ahmad**
*Damascus University, **SYRIA***
*Email: amal.alahmad.edu@gmail.com*

**Prof. Ayesh Zeiton**
*Jerash University, **JORDAN***
*Email: azeitone@ju.edu.jo*

**Prof. Fadhil Ibrahim**
*University of Mosul, **IRAQ***
*Email: fadhil_online@yahoo.com*

**Prof. Farouq Rousan**
*WISE University, **JORDAN***
*Email: farouqrousan@hotmail.com*

**Prof. Mahmoud AL-Sayed**
*Damascus University, **SYRIA***
*Email: mahmoudsyd@gmail.com*

**Prof. Meziane Mohammed**
*University of Oran, **ALGERIA***
*Email: mezianeoran@yahoo.fr*

**Prof. Naseer ALkhawaldeh**
*University of Jordan, **JORDAN***
*Email: naseerahkh@yahoo.com*

**Prof. Othman Omayman**
*Elmergib University, **LIBYA***
*Email: omayman.othman @yahoo.com*

**Prof. Ruba Bataineh**
*Yarmouk University, **JORDAN***
*Email: rubab@yu.edu.jo*

**Prof. Said AL-Tal**
*University of Jordan , **JORDAN***
*Email: s.altal@ju.edu.jo*

**Prof. Sanaa Aboudagga**
*Islamic University, **Gaza,PALASTINE***
*Email: sabudagga@gmail.com*

**Prof. Abdalla El-Mneizel**
*University of Sharjah, **UAE***
*Email: amneizel@sharjah.ac.ae*

**Prof. Ahmad Hariri**
*Duke University, **USA***
*Email: ahmad.hariri@duke.edu*

**Prof. Ali AL-Shuaili**
*Sultan QaboosUniversity, **OMAN***
*Email: alshuaili@squ.edu.om*

**Prof. Ali Jifri**
*University of Jeddah, **KSA***
*Email: ajifri1@uj.edu.Sa*

**Prof. Amany Saleh**
*Arkansas State University, **USA***
*Email: asaleh@astate.edu*

**Prof. Ekhleif Tarawneh**
*Univdersity of Jordan, **JORDAN***
*Email: ek_tarawneh@yahoo.com*

**Prof. Fahad Alshaya**
*King Saud University, **KSA***
*Email: falshaya@ksu.esu.sa*

**Prof. Jasem Al-Hamdan**
*Kuwait Univesity, **KUWAIT***
*Email: djhamdan@yahoo.com*

**Prof. Maryam AL-Falasi**
*Qatar University, **QATAR***
*Email: malflassi@qu.edu.qa*

**Prof. Mohamad AL-Baili**
*United Arab Emirate University, **UAE***
*Email: vice_chancellor@uaeu.ac.ae*

**Prof. Nazeih Hamdi**
*Amman Arab University, **JORDAN***
*Email: nazhamdi@ju.edu.jo*

**Prof. Rateb AL-Soud**
*University of Jordan, **JORDAN***
*Email: rsaud@hotmail.com*

**Prof. Safaa Afifi**
*Ain Shams University, **EGYPT***
*Email: moali_2003@yahoo.com*

**Prof. Salha Issam**
*Sultan Qaboos University, **OMAN***
*Email: sissan@squ.edu.om*

**Prof. Shaker Fathi**
*Ain Shams University, **EGYPT***
*Email: shakermf51@yahoo.com*

The Hashemite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

# Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research Support Fund

**Volume 14, No. 1, jumada 2, 1439 H, March 2018**

Jordan Journal of
# EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

**Volume 14, No. 1, jumada 2, 1439 H, March 2018**

**Jordan Journal of Educational Sciences** (**JJES**: An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research support Fund, Amman, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research and Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

*** (JJES is indexed in Ulrich's Periodical Directory.**
*** (JJES is indexed in Islamic World Science Citation Center (ISC.**

**EDITOR-IN-CHIEF**: **Prof. Shadia Al-Tel**
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
*Email:shadia.tal@yu.edu.jo*

**EDITORIAL SECRETARY**: **Mrs. Fatima Atrooz**

**EDITORIAL BOARD:**

**Prof. Ahmad Battah**
Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan
*Email: mbattah@mutah.edu.jo*

**Prof. Amal Khasawneh**
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
*Email: Amal.Khasawneh@yu.edu.jo*

**Prof. Mahmoud Al-Weher**
Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Jordan
*Email: weher@hu.edu.jo*

**Prof. Mohammad Tawalbeh**
Faculty of Education, Arab Open University
*Email: tmaa@yu.edu.jo*

**Prof. Na'el Shra'ah**
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan
*Email: sharah@ju.edu.jo*

**Prof. Rafe'a Al-Zguol**
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
*Email: rzghoul@yu.edu.jo*

**Prof. Sameh Karasneh**
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
*Email: nhsamih@yahoo.com*

**Prof. Suleman Al-Qadere**
Faculty of Educational Sciences, Al-Albayt University, Jordan
*Email: alqaderee@yahoo.com*

Dr. Raed Khdeer, **Arabic Language Editor**

Prof. Lamia Hammad, **English Language Editor**

Fatima Atrooz, **Typing and Layout**

**Manuscripts should be submitted to:**

**Prof. Shadia Al-Tel**
**Editor-in-Chief**
**Jordan Journal of Educational Sciences**
**Deanship of Research and Graduate Studies**
**Yarmouk University-Irbid-Jordan**
**Tel**. 00 962 2 7211111 **Ext**. 3208
**E-mail**: jjes@yu.edu.jo
Yarmouk University Website: http://www.yu.edu.jo

Website: *http://journals.yu.edu.jo/jjes*