المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (14)، العدد (3)، ذو الحجة 1439هـ / أيلول 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

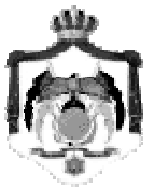
اربد - الأردن

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 (3)، ذو الحجة 1439هـ / أيلول 2018 م

المجلة الأردنية في
العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (14)، العدد (3)، ذو الحجة 1439هـ / أيلول 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 (3)، ذو الحجة 1439هـ / أيلول 2018 م

البحوث باللغة العربية

- **أثر تدريس العلوم بالاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في أداء طلبة الصف الثامن الأساسي في متغيري سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية والعاملة اللفظية** — 239

  خديجة البلوشية وسليمان البلوشي وعبدالله أمبوسعيدي

- **فاعلية تدريس وحدة مطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي** — 253

  ماجد الديب

- **البيداغوجيا النقدية وتهافت الأيديولوجيا الرأسمالية: استشكالات نقدية في سبيل إصلاح التعليم في المجتمعات الاستهلاكية** — 267

  أحمد الحازمي

- **درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (*CAEP*) في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس** — 283

  وجيهة العاني وعزام أحمد وخلف العبري

- **الانفصال العاطفي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين** — 301

  عمر الشواشرة وهبه عبد الرحمن

- **فاعلية برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعلمية (The ABLLS- R) في تحسين المهارات الأساسية لدى عينة أردنية من أطفال اضطراب طيف التوحد** — 315

  سوسن شتيات وعليا العويدي

- **درجة التديّن ومقاومة الإغراء والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة مؤتة** — 329

  صبري الطراونة

- **أثر التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي لدى طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية** — 341

  محمد الخوالدة وعبد الله المهايرة

أثر تدريس العلوم بالاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في أداء طلبة الصف الثامن الأساسي في متغيري سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية والعاملة اللفظية

خديجة البلوشية* سليمان البلوشي** عبدالله أمبوسعيدي**

تاريخ تسلم البحث 2017/12/21 تاريخ قبوله 2018/4/12

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثرتدريس العلوم بالاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في أداء طلبة الصف الثامن في متغيري سعة الذاكرة البصرية المكانية والذاكرة اللفظية، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، الذي تضمن مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وتمثلت المجموعة التجريبية الأولى في الطلبة الذين تم تدريسهم باستخدام أربع استراتيجيات محفزة للتشعب العصبي؛ والتفكير الافتراضي، وتطبيق الأنظمة الرمزية، وتحليل وجهة النظر، والتحليل الشبكي، بينما تمثلت المجموعة التجريبية الثانية في الطلبة الذين تم تدريسهم بنفس الاستراتيجيات بالاستعانة بالحاسوب. أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة المعتادة. وتكونت العينة من (197) من طلبة الصف الثامن من محافظة مسقط. وللتحقق من أهداف الدراسة تم تطبيق اختباري سعة الذاكرة البصرية المكانية، وفترة الاستماع قبليا وبعديا. كشفت النتائج ظهور فروق دالة إحصائيا في أداء الطلبة في اختبار سعة الذاكرة البصرية المكانية لصالح المجموعتين التجريبيتين، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في سعة الذاكرة اللفظية.

(الكلمات المفتاحية: التشعب العصبي، سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية، سعة الذاكرة العاملة اللفظية، التفكير الافتراضي، تعلم العلوم، التحليل الشبكي).

مقدمة: لا شك أن التفكير من النعم الكبيرة التي أنعم بها الله سبحانه وتعالى على الإنسان، وما يميز عصرنا الحالي هو سرعة التغيرات الحادثة في جميع المجالات الحياتية وما أفرزتها هذه التغيرات من تحديات اجتماعية واقتصادية وتربوية، بحيث لم يعد امتلاك الفرد للمعارف والمهارات كافيا لتجاوز هذه التحديات بقدر أهمية توظيف هذه المعارف والمهارات واستغلال القدرات العقلية في المواقف الحياتية المختلفة، من هنا ظهرت الحاجة إلى إعداد الفرد الإعداد الأنسب الذي يمكنه من تفعيل ما لديه من قدرات وطاقات جسدية وعقلية في مختلف مراحل حياته؛ لذا فقد اتجهت المجتمعات بصورة عامة والمؤسسات التعليمية بصورة خاصة إلى تحقيق ذلك من خلال تنمية القدرات المختلفة والإمكانات الكامنة التي يمتلكها الفرد بطرق شتى.

وعليه فقد أخذت الاتجاهات البحثية المعاصرة منحى الاهتمام بالمهارات العقلية من خلال التركيز على ما يحدث في دماغ الفرد حتى يصبح ما يتعلمه ذا معنى حقيقي، يستطيع أن يستدعيه ويوظفه في المواقف الحياتية المختلفة؛ فظهرت نظريات تعنى بكيفية ربط المعلومات مع البنية المعرفية والعمليات العقلية التي تتم في الدماغ، وأصبحت أبحاث الدماغ في تقدم سريع وذلك لإنتاج أفكار وبدائل لفهم عمليتي التعلم والتعليم بطرق جديدة (The Royal Society, 2011)، والنظرية المعرفية

The Impact of Teaching Science by Strategies that Stimulate Neural Branching on Eighth Grade Student's Performance in Visuospatial and Verbal Working Memory Capacities

Khadija Al Balushi, *Ministry of Education.Oman.*
Sulaiman AL Balushi and Abdullah Ambusaedy, *College of Education, Sultan Qaboos University, Oman.*

Abstract: The purpose of this study was to reveal the effect of teaching science using strategies that stimulate neural branching on visuospatial and verbal working memory capacities. The study sample consisted of (197) students divided into two experimental groups and a control group. The first experimental group was taught using strategies that stimulate neural branching: hypothetical thinking, application of symbol systems, analysis of point view, and web analysis, while the second experimental group was taught using the same strategies supported by technology. However, the control group was taught using conventional instruction. To answer the research questions "odd one out "and "recall listening span" tests were used. The results showed significant differences in the visuospatial working memory capacity in favor of the experimental groups. There were no significant differences between the groups in the verbal working memory.

(**Keywords:** Neural Branching, Visuospatial Working Memory Capacity, Verbal Working Memory Capacity, Hypothetical Thinking, Science Learning, Web Analysis).

هي إحدى هذه النظريات التي قامت بالجمع بين بنية الذات وما تتضمنه من إمكانات عقلية فائقة، وبنية الواقع بما يشمله من تحديات في معالجة المعلومات، عن طريق تحويل الفرد لما يعترضه إلى رموز وتمثيلات معرفية، والوصول إلى نتاجات ذات معنى معتمدا على تنشيط وصلات الأعصاب الدماغية، حيث أن قوة الدماغ ومدى فاعليته تعتمد بصورة كبيرة على عدد الوصلات بين خلاياه (Jasdzewski, 2000).

* وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.
** قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

إضافة إلى ذلك فإن ظهور علم النفس المعرفي الذي يربط بين طرق اكتساب المعرفة وعلاقتها بالشبكات العصبية بين الخلايا العصبية، إلى جانب ربطه للأنواع المختلفة من التعلم بنشاط أو نمو أجزاء مخصصة من الدماغ (De Jong, van Gog, Jenks, Manlove, van Hell, & Jolles, 2009) أحدث تطورا كبيرا في فهم وتحسين العمليات المعرفية. ولا شك أن نظرية التعلم المبني على الدماغ التي تستند إلى مجموعة من المبادئ التي تربط بين الدماغ وعمليات التعلم أحد أهم التطبيقات على ذلك (Bellah, Robinson, Kaufman, Akers, Haase, Wittler, & Martindale 2008; Taylor & Lamoreaux, 2008) كما خرجت مجموعة من المؤتمرات والدراسات بتوصيات تدعو إلى ضرورة تنمية المهارات العقلية المختلفة للمتعلمين سواء أكانت تفكيرية أو تخطيطية أو تقييمية (العتوم، 2004؛ وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، 2012)، وتبني استراتيجيات متنوعة تراعي تفرد المتعلم وتقديم المادة له بالعديد من الطرق المختلفة، ليصبح من السهل استثمار إمكانات العقل الكاملة ومعالجة المعلومات بالطريقة الأمثل له (Blakemore, 2004).

وقدم الأدب التربوي مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي تفعل القدرات الكامنة للدماغ، وتحفز على توظيف هذه القدرات في التعلم من خلال إيجاد وصلات جديدة بين الخلايا العصبية، أو تحفيز وتنشيط الوصلات الموجودة مسبقا؛ حيث وضع كارديليكو وفيلد (Cardellicho & Field, 1997) استراتيجيات تدريسية محفزة للتشعب العصبي بين الخلايا العصبية في الدماغ تتمثل في: استخدام التفكير الافتراضي، واستخدام التفكير العكسي، وتطبيق الأنظمة الرمزية المختلفة، والتناظر، وتحليل وجهة النظر، وإكمال الناقص، والتحليل الشبكي، وتقوم هذه الاستراتيجيات بإحداث تعلم فاعل وذلك بإيجاد وصلات جديدة بين خلايا الأعصاب، مما يدفع الفرد إلى توسيع التفكير في مسارات جديدة لم يسلكها مسبقا، وإطلاق أقصى إمكانات العقل البشري للتفاعل مع البيئة والحياة (عمران، 2004؛ Zull, 2011, Willis, 2006)، وقد تناولت الدراسة الحالية أربع استراتيجيات من الاستراتيجيات المذكورة أعلاه؛ هي:

1 - استراتيجية التفكير الافتراضي Hypothetical Thinking):

(Strategy وتمثل مجموعة من العمليات والنشاطات المتداخلة والمعقدة التي يقوم بها الدماغ والتي تدفع الإنسان إلى التعامل مع نفسه أو مع من حوله عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق حاسة واحدة أو أكثر، فينتج عنه استجابة أو مجموعة من الاستجابات المختلفة تختلف باختلاف الظروف التي يمر بها. والتفكير الافتراضي أحد أنواع التفكير الذي يستطيع الفرد من خلاله توظيف قدراته في طرح الفرضيات المدعمة بالأدلة وإطلاق العنان في تفكيره، والتأني والتدقيق في إصدار الأحكام (سعادة، 2009). ويشير عبد الملك (2012) إلى أن التفكير الافتراضي يعطي حافزا قويا للنمو العصبي لأنه يحث الفرد على تبني تصور أو افتراض للمشكلات بنتائج أخرى غير متوقعة أحيانا، كما يذكر إيفان (Evans, 2007) أن التفكير الافتراضي يتضمن تصور وتخيل الاحتمالات عن ظاهرة ما، واستكشاف نتائجها من خلال عملية محاكاة عقلية، ويضيف ليونارد (Leonard, 2010) أن التفكير الافتراضي يشمل العديد من الوظائف الإدراكية ذات المستوى العالي التي يستخدمها البشر بشكل يومي متمثلا في اختبار الفرضيات والمنطق الاستنتاجي؛ لاتخاذ القرارات والتفكير المغاير. وهو ما يتفق عليه إيفانز وأوفر وهاندلي (Evans, Over& Handley, 2003) الذين أشاروا إلى أن عقل الإنسان إذا واجه مواقف تتضمن بدائل افتراضية فإنه سيحاول أن يتعامل معها ويطور أفكاره وحلوله من خلال عمليتي التفكير والتبرير للوصول إلى حالة الرضا. وقد أوضح إيفانز (Evans, 2003) أن التفكير الافتراضي إما أن يعد شكلا من أشكال الإدراك الشامل المشترك بين الإنسان والحيوان، ويمثل السلوكيات الغريزية التي يتم برمجتها بالفطرة، وعادة ما تتصف بالسرعة والتلقائية، أو أنه يمتاز بالبطء والتسلسل ذي المعنى لاعتماده على الذاكرة العاملة، والتي تقرر أعمالنا على أساس الخبرة السابقة وبناء نماذج عقلية أو محاكاة من الاحتمالات المستقبلية؛ لذلك فإن استراتيجية التفكير الافتراضي تعتمد على توجيه أسئلة افتراضية للطلبة بحيث تشجعهم على التفكير في العواقب والنتائج المترتبة عليها، مثل:

- ماذا يحدث إذا تدخل عامل... في الظاهرة؟
- ما افتراضاتك عما إذا كان الوضع عكسيا؟
- افترض ما سيحدث إذا استمرت/ توسعت الظاهرة؟

2 - استراتيجية تطبيق الأنظمة الرمزية (Application of Symbol Systems strategy: وتعتمد هذه الاستراتيجية على تطبيق أنظمة بصرية أو عددية في الاتصال بين الأفراد عوضا عن الألفاظ والكلمات أو العكس؛ كالانتقال من النظام اللفظي إلى النظام العددي، ويعمل المتعلمون عند تطبيق هذه الاستراتيجية على الرسم بيانيا، أو رسم العلاقات أو كتابة معادلات تربط بين المتغيرات المختلفة باستخدام المنظمات التخطيطية أو الرسوم أو الصور وغيرها. وتشير ويليز (Willis, 2007) إلى أن رسم الطلبة الإجراءات أو العمليات المعروضة أو التواصل رمزيا مع الآخرين، أو التعبير عنها بطرقهم الخاصة يضمن المضي في مسارات متعددة في الدماغ وتفعيل الذاكرة طويلة المدى، كما يذكر إبراهيم (2011) أن هذه الاستراتيجية لغة تحويلية للتعلم تزود المتعلم بطرق متنوعة للتفكير في المحتوى المعرفي، ويمكن تحقيق ذلك من خلال طرح بعض الأسئلة مثل:

- كيف يمكن أن أحوّل علاقة ما إلى تعبير لفظي؟
- كيف يمكن أن أجعل هذه المشكلة مشكلة عددية؟
- عبّر عن الظاهرة/الصورة بكلمات/أشكال من تصميمك؟

3 - استراتيجية تحليل وجهة النظر (Analysis of Point View) strategy: وتعتمد هذه الطريقة على النظر في الأسباب التي تجعل الشخص يعتقد اعتقادا ما من خلال التأمل والتحليل والتفكير في هذه المعتقدات ومن ثم الحكم عليها. **ويشير** البعلي (2013) بأن هذا النوع من التفكير يساعد الفرد في مواجهة المشكلات بطريقة منهجية، وجمع أكبر قدر من المعلومات وتنظيمها، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، وتوضيح الجزئيات للوصول إلى استنتاجات عقلانية، كما تؤكد بيرا (Pera, 2014) ضرورة إدماج الأنشطة التحليلية مع المهام الأخرى في الغرفة الصفية حتى يتمكن الطلبة من توظيفها في تعلمهم، وأنه عند تمكّنهم من التعبير عن أفكارهم ومراجعة معارفهم ورفض الأفكار التي تتعارض مع ما لديهم من معرفة مستندين على الأدلة والبراهين الموضوعية؛ فإن تعلمهم يكون وظيفيا ذا معنى (Duschl, Schweingruber & Shouse, 2007)، أما بارك وسونج (Park & Seung, 2008) فيؤكدا أن وجهة نظر الطالب سواء بالاتفاق أو بعدم الاتفاق أو بالانحياز تمثل أحد الاستراتيجيات

التي تساعد الطالب على التفكير خارج الصندوق. كما أنه يحفز التفكير الابتكاري من خلال مناقشة موضوعات مفتوحة النهاية، إلى جانب أنها تعمل على تمديد المناقشات العلمية وتحسين نتائج التعلم، ويمكن تفعيل هذه الاستراتيجية من خلال طرح أسئلة مثل:

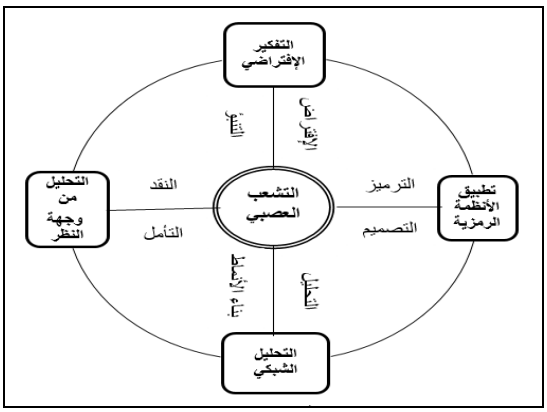
- ما رأيك في التفسير الذي أمامك؟ قدم مبرراتك؟
- كم عدد الطرق التي يمكن أن ينظر بها للموضوع؟
- ماذا يمكن أن تضيف في هذا الموضوع؟

4 - استراتيجية التحليل الشبكي (Web Analysis Strategy):

تعتمد هذه الاستراتيجية على الربط بين المفاهيم والمتغيرات بصورة بينية شبكية، حيث إن الأحداث والظواهر ترتبط عادة بطرق معقدة؛ إلا أن دماغ الإنسان يميل إلى تبسيط هذه العلاقات واستكشاف الروابط بينها، فالدماغ يهتم كثيرا بتحليل وتنظيم الأشياء وتصنيفها في أنماط ونماذج إلى جانب اكتشاف التشابهات والاختلافات والمقارنات فيها (عبيدات وأبو السميد، 2013)، فالمفكرون الجيدون سريعون في تحليل العلاقة بين الأشياء الأكبر والأشياء الأصغر التي هي جزء منها (حسين،2007). ويساعد ذلك على اتخاذ القرار بوضع بدائل متعددة للمشكلة، ومن ثم تقييم هذه البدائل كلًا على حدة للوصول إلى القرار السليم الذي يربط بين الأبعاد المختلفة، آخذا في الاعتبار جميع العوامل الخارجية – البيئية – والداخلية (Mind Tool, 2015). ويمكن طرح بعض الأسئلة لتفعيل هذه الاستراتيجية مثل:

- ما مدى تأثير... على...؟
- كيف تربط المفاهيم التالية بعلاقات مفيدة؟
- تتبع العلاقة بين الأحداث التالية.

يتضح مما سبق أن الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي تتضمن مجموعة من الخطوات والممارسات المنظمة في الموقف الصفي بحيث تجعل الطالب نشطا وإيجابيا في تعلمه؛ فهي تحفز الطالب على توليد معلومات وأفكار جديدة وذات معنى، وتوسع تفكيره بإعطائه فرصة للنظر إلى المعلومات نظرة تحليلية تقييمية (الحنان،2013؛ عبدالملك،2012؛ علي، 2009؛ Coskun, 2005; Kown, 2006). ويختصر شكل (1) استراتيجيات التشعب العصبي والعمليات المعرفية الأساسية التي تتضمنها هذه الاستراتيجيات.



شكل1: الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي والعمليات التي تتضمنها

يتضح من الشكل (1) أن الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي تركز على مجموعة من عمليات التعلم المختلفة التي يستحضرها المتعلم أثناء تعلمه، وهذه العمليات تكسبه الاندماج والتفاعل عند التعامل مع المادة التي أمامه، كما أنها تفتح آفاقا ذهنية متنوعة ومتشعبة، تجعل عقله نشطاً وفي انشغال مستمر الثناء التعلم، وتتمثل هذه العمليات في:

- **الافتراض:** وفيه يقوم الطالب بافتراض علاقات بين مجموعة من المتغيرات في ظاهرة معينة أو إدخال عوامل جديدة فيها، كما أنه يبحث في حلول أو بدائل مؤقتة لهذه الظاهرة، وتقديم تفسيرات لها بناءً على الخبرات السابقة له، وغالبا ما يتسم الافتراض في تدريس العلوم بأنه افتراض علمي، نظرا لاعتماده على معلومات وحقائق موثوقة، ولإمكانية تفسيره لظاهرة ما، إلى جانب قابليته للفحص والاختبار والتجريب (غانم، 2007).
- **التنبؤ:** وترتبط هذه العملية كثيرا بعملية الافتراض؛ فهي تمثل الناتج الذي يحدثه الافتراض، والتنبؤ عملية عقلية يعتمد فيها الطالب على المعلومات والخبرات السابقة لديه، ومدى فهمه وتفسيره للعوامل، وأسباب الظواهر للتنبؤ بالناتج المحتمل وقوعه، أو حدوث ظواهر أخرى في المستقبل (الخزرجي، 2011).
- **الترميز:** وفيه يقوم الطالب بالتعبير عن المادة باستخدام رموز أو أشكال، أو منظمات أو ألفاظ متنوعة، أو تحويلها من شكل إلى آخر، ويمكن أن تكون هذه المنظمات الرمزية أداة مفيدة في إعداد أنشطة تفاعلية وفريدة تجمع أنماطاً بصرية ولفظية، فالأنشطة التي تتضمن مؤثرات مختلفة (بصرية، لفظية، حركية) كثيرا ما تدعم تعلم الطلبة ذوي المستويات المختلفة، وذوي الأنماط التعلمية المختلفة (Kambouri, 2016).
- **التحليل:** وتتمثل هذه العملية بتجزئة المكونات العلمية للموضوع إلى أجزاء أصغر، ومن ثم تصنيف هذه الأجزاء حسب العلاقات التي تجمعها؛ فالتحليل قدرة عقلية تتطلب الفحص المتأني للوقائع والأفكار وتجزئتها إلى مكوناتها الأصغر بما يسمح بإجراء عمليات أخرى كالتصنيف والترتيب والتنظيم والمقارنة
- **التصميم:** وفيه يقوم الطلبة ببناء أشكال ورسوم، ومنظمات باستخدام المعلومات التي استخلصوها من تحليل الموضوع محاولين بناء أنظمة وشبكات غير تقليدية، لربط العلاقات بين المتغيرات المختلفة.
- **النقد:** ويتمثل في مجموعة متكاملة من المهارات الفرعية كالمنطق والاستدلال والاستقراء والتحليل (نصار، 2015)، ويستطيع الطالب من خلالها تحديد المشكلة أو القضية العلمية، وتصنيف المعلومات المتوفرة إلى ذات علاقة بالقضية وغير ذات علاقة، واستخدام تلك المعلومات في إيجاد حل أو إصدار قرار مستندا إلى أدلة وشواهد تدعم رأيه وحكمه.
- **التأمل:** مثل عملية المراقبة الذاتية للأداء، والتفكّر في النتائج التي توصل إليها الطالب أو مجموعة من الطلبة قبل اتخاذ قرار ما؛ بحيث يستطيع الطالب أن يجد الإجابة المناسبة لهذه الأسئلة؛ ما الذي قمت به في هذه الحصة؟ ولماذا؟، هل حققت الأهداف المطلوبة؟، ما الذي يمكنني فعله حتى أطور من مهاراتي وأحسن من نتائجي؟ (الجبر، 2013).

وقد تناولت دراسات عدة هذه الاستراتيجيات وتحرت أثرها على مجموعة من المتغيرات المعرفية والمهارية، كدراسة رمضان (2016) التي استقصت فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب (الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي) في تنمية التحصيل والحس العلمي وانتقال أثر التعلم لدى طلبة الصف السادس الابتدائي على عينة تكونت من (43) طالبا في المجموعة التجريبية، و(42) طالبا في المجموعة الضابطة بمدرستي كوبري القبة، والطلائع بمحافظة القاهرة، في وحدتي" القوى والحركة، والطاقة الكهربية"، وأثبتت نتائج هذه الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي وتنمية الحس العلمي، وانتقال أثر التعلم بعد إخضاعهم لهذه الاستراتيجيات، ويبرر الباحثون هذه النتائج إلى قدرة استراتيجيات التفكير المتشعب على إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لفهم وتفسير واكتشاف العلاقات بين العناصر.

ودراسة عبدالملك (2012) التي أجراها على طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الأحياء بمحافظة الإسماعيلية في جمهورية مصر العربية، وكشفت عن أن الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي قد ساهمت في رفع مستوى الإنجاز المعرفي، وساعدت الطلبة على إعمال العقل وتعمق التفكير وزيادة قدرتهم على توليد المعلومات وتقييمها في الدراسة، وأوصت هذه الدراسة بمقترح دراسة فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس المحفزة للتشعب العصبي في تنمية مهارات أخرى مثل التفكير الابتكاري والتحليلي وغيرها، ويشير ريدلي (Ridley, 2012)أيضا إلى أن الاستراتيجيات المطبقة للتعلم القائم على الدماغ تعزز من قدرات الطلبة على التواصل الفعال وتوظيف المعلومات ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

كما تحرت عبد العظيم (2009) عن أثر استخدام الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في تنمية الكتابة الابتكارية، وبعض عادات العقل لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي بأحد مدارس القاهرة، وأثبتت فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية الكتابة الابتكارية بين الطلبة وفاعليتها في تنمية عادات العقل لديهم، وعزى هذه النتائج إلى أن الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي قد ساعدت على توسع أفكار الطلبة في اتجاهات متنوعة ومنحهم مدى واسعاً في التفكير.

كما تحرت دراسة علي (2009) أثر فاعلية الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في التحصيل الدراسي وعادات العقل لدى طلبة الصف الرابع في مادة الرياضيات في إحدى مدارس مدينة النصر بالقاهرة، وقد وجد في نتائجها أن الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي (استراتيجيات التفكير المتشعب) قد ساهمت في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة وتطوير عادات العقل أيضا، وقد عزا هذه النتائج إلى قدرة الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة على رفع مستوى كفاءة العقل البشري، وزيادة إمكاناته، وتعدد الرؤى، مما يؤدي إلى إنتاج العديد من الحلول.

وكذلك دراسة كوسكن (Coskun, 2005) الذي قارن فيها بين تأثير التفكير التشعبي والتفكير التقاربي من خلال تدريبات كتابية خاصة بالدماغ، ووجد أن ممارسة الطلبة للتدريبات الخاصة بالتفكير التشعبي أدت إلى توليد المزيد من الأفكار والمعلومات بالمقارنة مع تدريبات التفكير التقاربي.

وتؤدي التكنولوجيا دورا كبيرا في تنمية عقول الطلبة وتفكيرهم، وتزويدهم بالمهارات العلمية المختلفة من تحليل وتصنيف وتفسير، إلى جانب توفيرها الجو التعليمي الذي ينجذب إليه الطلبة؛ مما جعل المتعلم يسعى إلى المعرفة بوسائل متجددة وعدم الاكتفاء بما هو موجود في الكتاب المدرسي أو الغرفة الصفية (العتوم، 2004). كما أن استخدام التكنولوجيا في تعليم العلوم له أثره البالغ في تجويد تنفيذ الأنشطة الصفية والعمل المخبري، إذ يوفر استخدام الحواسيب متعة للطلبة أثناء اكتسابهم للمعرفة، كما يتيح لهم فرص التعلم بما يتناسب مع قدراتهم الفردية (السواط، 2011). ويشير صوافطة ورضوان (2014) أن الأدوات التقنية التفاعلية التي تتضمن النصوص المكتوبة والمقروءة، والمؤثرات الصوتية، والصور والرسومات الملونة الثابتة والمتحركة تتيح فرصا لمواجهة مواقف تعليمية تعلمية غير مألوفة له تشجعهم على المشاركة في العملية التعليمية مشاركة فاعلة.

وقد تحرت مجموعة من الدراسات أثر استخدام التكنولوجيا في تدريس العلوم على تعلم الطلبة وتنمية مهاراتهم المختلفة؛ فقد أظهرت دراسة بخوش ومصمودي (2012) وجود دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي وتحسين في مهارات التفكير العلمي، المتمثلة في جمع المعلومات والتنظيم والتحليل للمجموعة التي تم تدريسها باستخدام برنامج حاسوبي لمادة العلوم الفيزيائية. أيضا دراسة الفشتكي وفواز وعبدالله (2012) التي أجروها لقياس أثر التعّلم القائم على استخدام الحاسوب في تحصيل الطلبة لمادة علوم البيئة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة السعدي والشمري (2012) التي هدفت إلى الكشف عن أثر التعلُّم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم في المملكة العربية السعودية. ونفذت الدراسة على عينة تكونت من (80) طالبا وطالبةً شكلوا المجموعتين التجريبية التي درست بطريقة التعلُّم الإلكتروني، والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا في مستوى تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى تحصيل الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وحيث إن الذاكرة أساس العمليات المستمرة التي يقوم بها دماغ الفرد ولها دور كبير في تعلم الطالب، فسعة الذاكرة تحدد عوامل مختلفة مرتبطة بالتعلم من خلال ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات الداخلة أو المنتجة واسترجاعها، كما تحدد طبيعة البناء المعرفي الناتج مدى نجاح العملية التعليمية التعلمية (Pera, 2014)، ويشير الجراح وأبو أحمد (2014) إلى أن بدايات الاهتمام بدراسة الذاكرة تعود إلى أكثر من (100) عام حيث سار علماء النفس في اتجاهين مختلفين؛ الاتجاه الأول؛ يرى أن الذاكرة تبحث في تبسيط مهمة التذكر، وذلك بإعادة تكرار سلاسل من الكلمات غير المألوفة، والمقاطع عديمة المعنى بشكل سريع، أما الاتجاه الثاني؛ وفيه يُطلب من الأفراد أن يتذكروا فقرات نثر معقدة، غالبًا ما تنطوي على مواد غير مألوفة بطريقة تنظيمية إبداعية، وتعد سعة الذاكرة العاملة بمثابة مساحة العمل العقلي التي يمكن استخدامها بمرونة لدعم الأنشطة المعرفية اليومية التي تتطلب تجهيز المعلومات وتخزينها (Alloway, 2006). وأوضحت البحوث العلمية التي أجريت مؤخرا ً أن الذاكرة العاملة واحدة من أكثر العناصر المعرفية أهمية، كما أنها ضرورية لأنشطة يومية لا حصر لها، مثل: مواصلة الانتباه، واتباع التعليمات، وتنفيذ التعليمات ذات الخطوات المتعددة، وتذكر المعلومات، والتفكير (أبو الديار، 2012)، كما يذكر مكليري (McElree, 2001) أن الفرد عندما يواجه الخبرات المختلفة فإن ذاكرته

تقوم بعدة عمليات لمعالجة هذه الخبرات؛ فأول عملية تقوم بها الذاكرة هي تحديد المعلومات التي تتفق مع الأهداف التي يسعى إليها الفرد، ومن ثم توسيع هذه العملية من خلال ربط الخبرة الحالية بالخبرات السابقة الموجودة لدى الفرد وبالتذكر والاستدعاء من الذاكرة طويلة المدى.

وفي دراسة قام بها هولمز وجاثركول (Holmes & Gathercole, 2014) للتحقق من فاعلية برنامج حاسوبي مكثف على50 طالبا من المرحلة المتوسطة في إنجلترا على سعة الذاكرة وتحسين الأداء المدرسي باستخدام مقاييس سعة الذاكرة اللفظية والبصرية والمكانية، توصلت إلى تفوق المجموعة التجريبية في اختبارات سعة الذاكرة وتحسن أدائهم المدرسي. كما أجرى البلوشي والبطاشي (Al-Balushi & Al-Battashi, 2013) دراسة على طلبة الصف التاسع الأساسي في سلطنة عمان للكشف عن أدائهم في السعة العقلية للذاكرة وعلاقته بالتحصيل الدراسي في كل من العلوم والرياضيات، أشارت النتائج إلى تفوق مرتفعي التحصيل في كل من العلوم والرياضيات على منخفضي التحصيل في السعة العقلية للذاكرة، كما تفوقت الإناث على الذكور في السعة العقلية للذاكرة اللفظية، وتوصل الحربي (2011) إلى نتائج مشابهة عند دراسة الفروق في سعة الذاكرة وتعلم الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل، ووجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل على مقياس سعة الذاكرة العاملة لصالح مرتفعي التحصيل.

وأجرى أيضا لجباك وكروسلي وفربانسيك (Lejbak, Crossley& Vrbancic, 2011) دراسة للتحقق من الاختلافات المتعلقة بالجنس في سعة الذاكرة اللفظية والمكانية على عدد (18) من الإناث و(18) من الذكور من خلال مهام شملت ثلاث مستويات، ووجدوا أن الذكور تفوقوا في سعة الذاكرة المكانية إلا أن الجنسين قد تساووا في سعة الذاكرة اللفظية.

كما تشير دراسة مصطفى (2010) إلى تفاعل إيجابي بين سعة الذاكرة العاملة لدى الطلبة ومستواهم التحصيلي. كما أجرى كلير ثامبسون وستيفن وهنت وبولدر(Clair-Thompson, Stevens, Hunt, & Bolder, 2010) دراسة لتحسين الذاكرة العاملة والإنجاز لدى الأطفال باستخدام استراتيجيات تدريب الذاكرة من خلال قياس المهام اللفظية، والبصرية والمكانية، ووجدوا أن استراتيجيات تدريب الذاكرة أدى إلى تحسينات كبيرة في مهام الذاكرة المختلفة، إلى جانب التحسن في أداء اختبارات القراءة والحساب. كما قام الأحمدية وعريف (Al-Ahmadia& Oraif, 2009) بدراسة لاختبار العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة والتفكير العلمي لدى الطلبة، وتبين في دراستهما أن هناك علاقة ضعيفة بين المتغيرين. ودراسة اللقطة (2007) التي هدفت إلى تقصي علاقة سعة الذاكرة العاملة والنمط المعرفي اللفظي والتخيلي في حل المشكلات لدى طلبة الأول الثانوي، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين سعة الذاكرة وحل المشكلات، وقد بررت ذلك بأن الأفراد الذين يتمتعون بسعة ذاكرة عالية لهم قدرة أكبر على استحضار عدد أكبر من المخططات الذهنية من الذاكرة طويلة المدى، كما أنهم يكونون أكثر قدرة على إجراء عدد أكبر من المعالجات في الذاكرة.

يتضح من الدراسات التي أجريت في سعة الذاكرة العاملة أنها تؤدي دورا كبيرا في الحكم على أداء الطلبة سواء في التحصيل أو في المهارات الأخرى، وأنه يمكن تنميتها من خلال استراتيجيات تتضمن تدريبات وأنشطة توظف إمكانات العقل الإنساني. ولأن مادة العلوم مجال خصب لتنمية المهارات العقلية لدى الطلبة لتوظيف الطاقات العقلية الكامنة لديهم وتفعيلها في المواقف الحياتية وخاصة من خلال تحفيز التشعبات العصبية، وخلق وصلات عصبية جديدة لديهم، فقد ارتأت الدراسة الحالية أهمية تطبيق الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في تدريس العلوم وقياس أثرها في تنمية سعة الذاكرة العاملة لدى الطلبة، لعلها تكون مرجعا للتربويين عامة سواء أكانوا من مصممي المنهاج أو مختصي التقويم أو غيرهم، وللمعلمين خاصة لتطوير مهاراتهم التربوية والتدريسية وتعزيز تعلم وتقويم طلبتهم من خلال استثمار الطاقات العقلية الكامنة لديهم. كما يأمل الباحثون أن تكون هذه الدراسة ملهما للباحثين لإجراء دراسات مماثلة للمراحل الدراسية المختلفة في العلوم وفي المواد الأخرى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لا شك أن مسؤولية المدرسة اليوم لا تقتصر على إكساب الطلبة المعارف والمعلومات فقط، وإنما تخطى ذلك إلى إكسابهم المهارات التي تؤهلهم للعيش والتعامل مع التغييرات بأسلوب علمي حكيم يفيدون أنفسهم والآخرين، والمتفحص للواقع التربوي يجد أن توظيف المنهج الدراسي للمهارات العقلية للطلبة ليس بالقدر المناسب، كما نجد أن الكثير من الطلبة لا يستطيعون توظيف ما يتعلمون من معارف ومهارات بشكل جيد في المواقف التي تتطلب مستوى عالياً من التعلم، ولذا فهم لا يحققون مستويات الإنجاز المطلوبة في العلوم. وقد توصلت مجموعة من الدراسات التي أجريت على طلبة الوطن العربي بشكل عام وعلى طلبة السلطنة بشكل خاص إلى افتقارهم للمهارات العقلية اللازمة لحل المشكلات والأسئلة التحصيلية في المستويات الإدراكية العليا، الأمر الذي يستلزم ضرورة تفعيل التفكير والمهارات العقلية في المواقف الصفية وضرورة تدريب المعلمين على أسس هذا التفعيل (فورا والطهراوي، 2004؛ المؤتمر الثامن لوزراء التربية والتعليم، 2012؛ وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي، 2012؛ Kitchen Bell, Reeve, Sudweeks, Bradshaw, 2003).

وكشفت الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS) في نتائجها للعامين 2007 و2011 تدني أداء طلبة الصف الثامن في سلطنة عمان في مادة العلوم مقارنة مع الدول الأخرى، حيث كان ترتيب طلبة السلطنة مقارنة مع طلبة 56 دولة مشاركة في اختبار الصف الثامن هو (43) في مادة العلوم في عام 2007، في حين كان ترتيب نتيجة الطلبة في مادة العلوم لعام 2011 في المرتبة (46) من بين (50) دولة (Martin et al., 2012)، واستمر موقع السلطنة في هذه الدراسة لعام (2015) في المرتبة (27) من بين (39) دولة بمتوسط وقدره (455) (Martin, Mullis, Foy, & Hooper, 2016)، أي لازالت نتائج السلطنة تحت المتوسط العام أيضا، وهذا مؤشر يستدعي الحاجة إلى تبني طرائق وآليات جديدة يمكن من خلالها رفع أداء الطلبة. وحسب الخبرة الميدانية للعاملين في التدريس والإشراف على المدارس بشكل عام ومتابعة حصص العلوم بشكل خاص؛ فإنه يمكن تلمس قلة إعطاء بعض المعلمين الاهتمام الكافي للعمليات العقلية التي تسهم في إعداد الفرد الذي يوظف مهارات التفكير في المواقف الجديدة ويواجه التحديات الحياتية المختلفة. كما تنبع مشكلة الدراسة من التلمس لحاجة المعلمين في التركيز على التحفيز للتشعب العصبي لدى الطلبة، وتوظيف قدراتهم العقلية التي تنمي سعة الذاكرة لديهم، وفي حدود علم الباحثين فلم يتم إجراء دراسة بالسلطنة بحثت في تأثير الاستراتيجيات

التدريسية المحفزة للتشعب العصبي.

أسئلة الدراسة

في ضوء ما سبق في مشكلة الدراسة فإن السؤال الرئيسي الذي يلقي الضوء على المشكلة هو:

ما أثر تدريس العلوم بالاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في أداء المتعلمين في الصف الثامن في متغيري سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية وسعة الذاكرة العاملة اللفظية؟ ويتفرع منه السؤالان الآتيان:

1- هل هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في أداء متعلمي الصف الثامن في متغير سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية يعزى لاستخدام الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في مادة العلوم؟

2- هل هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في أداء متعلمي الصف الثامن في متغير سعة الذاكرة العاملة اللفظية يعزى لاستخدام الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في مادة العلوم؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من احتوائها على مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية النشطة ذات العلاقة بإعمال وتشغيل الدماغ وتفعيل إمكاناته، والتي لها التأثير الإيجابي في إنجاز الطلبة المعرفي والمهاري، وخاصة في تناولها سعة الذاكرة العاملة واستقصاء أثر الاستراتيجيات ويمكن إيجاز هذه الأهمية في كونها تقدم نموذجا لوحدة تعليمية مصوغة وفق استراتيجيات محفزة للتشعب العصبي متضمنة الأنشطة التعليمية ودليل المعلم، والتي قد تفيد المعلمين ومطوري مناهج العلوم والتربويين في إعداد وحدات مماثلة لمراحل تعليمية مختلفة. كما أنها تساير طبيعة العصر والاتجاهات الحديثة من حيث الاهتمام بالعمليات العقلية لدى الطالب وإثارة تفكيره تلبية للتغير السريع.

وتقدم الدراسة الحالية إطارا نظريا عن استراتيجيات التدريس المحفزة للتشعب العصبي والأساس النظري الذي تقوم عليه والذي يمكن أن يكون مرجعا للمهتمين من الباحثين في هذا المجال. كما قد توجه نتائجها وتوصياتها نحو مزيد من الأبحاث حول تحفيز التشعب العصبي لدى الطلبة.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات التي وجب توضيح معناها الاصطلاحي والإجرائي، وهي كالآتي:

- **التشعب العصبي (Neural Branching):** يعرف كارديلكيووفيلد (Cardillichio & Field, 1997, 36) التشعب العصبي على أنه "نوع من تقوية عمل المخ من خلال تمديد الشبكة العصبية عن طريق خلق وصلات عصبية جديدة بين الخلايا العصبية في شبكة الأعصاب بالمخ". ويعرف الباحثون التشعب العصبي على أنه استخدام وتفعيل إمكانات الدماغ وطاقاته من خلال المعالجة النشطة للمعلومات التي تتضمن توليد افتراضات وبدائل وحل مشكلات، إلى جانب التأمل والتقويم لهذه المعلومات؛ لاكتشاف الأخطاء والمغالطات فيها واتخاذ قرار حيالها.

- **الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي (Encouraging Neural Branching Strategies):** عرف عبد الملك (2012، 210) الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي على أنها "مجموعة من الخطوات والممارسات المتتابعة والمتناسقة التي تتضمن الأساليب، والوسائل، والأنشطة التدريسية المتبعة داخل الفصل الدراسي أو خارجه، والتي تعمل على تمديد الشبكة العصبية وحدوث وصلات جديدة في المخ، وتضم سبع استراتيجيات هي؛ التفكير الافتراضي، والتفكير العكسي، والأنظمة الرمزية المختلفة، والتناظر، وتحليل، وجهة النظر، وإكمال الناقص، والتحليل الشبكي". أما إجرائيا فتعرّف الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي بأنها مجموعة من الاستراتيجيات المطبقة للتعلم المستند على الدماغ والتي تتضمن أنشطة وممارسات منظمة تجعل الطالب/ الطالبة نشطا في التعلم طلقا في تفكيره، وتتلخص في أربع استراتيجيات هي؛ التفكير الافتراضي، وتطبيق الأنظمة الرمزية المختلفة، وتحليل وجهة النظر، والتحليل الشبكي.

سعة الذاكرة العاملة (Working Memory Capacity): يعرّف الحموري وخصاونة (2011، 225) سعة الذاكرة العاملة على أنها "جهاز لمعالجة المعلومات اليومية، وهي حلقة الوصل بين الذاكرة الحسيَّة والذاكرة طويلة الأمد اللتين يمدانها بالمعلومات من البيئة الخارجية عن طريق الحواس أو من خلال الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة الأمد". ويمكن تعريفها إجرائيا على أنها هي مقدار المعلومات التي يستطيع الفرد تخزينها في وحدة الزمن، وقد تكون المعلومات لفظية أو بصرية أو مكانية، ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك.

عينة الدراسة

وتكونت عينة الدراسة من (197) طالبًا وطالبة، منهم (95) طالبا، و(102) طالبة، بمدرستين في محافظة مسقط، وقد تم اختيار المدرستين بطريقة قصدية من بين مدارس محافظة مسقط؛ وذلك لأسباب **منها** التعاون والاستعداد الذي لمسه الباحثون من إدارة المدرسة ومعلمي العلوم بالمدرستين، مع العلم بأنه لا يوجد ما يميز نوعية الطلبة في هاتين المدرستين عن باقي المدارس؛ نظرا لأن الجهات المسئولة في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسقط تقوم بتوزيع الطلبة في المدارس حسب قرب منطقة السكن من المدرسة. كما تم اختيار ثلاث شعب من شعب الصف الثامن في كل من المدرستين ومن ثم توزيعهم حسب طريقة المعالجة بطريقة عشوائية؛ حيث تم تقسيم العينة في كل من المدرستين كالتالي: المجموعة التجريبية الذهنية؛ وهي المجموعة التي تم تدريسها بالاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي ذهنيا؛ والمجموعة التجريبية الحاسوبية وهي المجموعة التي تم تدريسها بالاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي باستخدام الحواسيب اللوحية (Tablets)، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة السائدة المعتادة. أما المعلمان المتعاونان في المدرستين فقد تم التأكد من تكافؤهما من خلال مراعاة سنوات الخبرة التي كانت متقاربة، وكذلك تقارب الكفاءة التدريسية التي تم التأكد منها من تقارير زيارات المشرفين بالمدرستين، كما تم تدريبها على الاستراتيجية المستخدمة في المجموعتين التجريبيتين.

مواد الدراسة وأدواتها

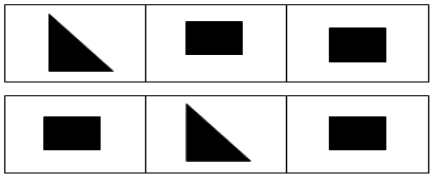
لتحقيق أهداف **الدراسة**، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية، فقد تم إعداد مواد وأدوات الدراسة كالآتي:

1- **دليل المعلم:** تم إعداد دليل للمعلم في وحدتي "من الخلية إلى أجهزة جسم الإنسان"، و"الحرارة" من منهج الصف الثامن، للاسترشاد به في عملية التدريس أثناء تطبيق الدراسة على المجموعتين التجريبيتين، وقد اختار الباحثون هاتين الوحدتين لتنوع موضوعاتهما وثرائهما بالمعارف والمهارات العلمية، وبعد الاطلاع على مجموعة من الأنشطة والدروس المعدة وفق استراتيجيات التشعب العصبي في الأدبيات المرتبطة بتدريس العلوم ودراسات التعلم بواسطة الدماغ، وكذلك المحتوى العلمي لموضوعات وحدتي الدراسة إلى جانب دليل المعلم الخاص بمنهج العلوم للصف الثامن تم بناء هذا الدليل، ومن أهم ما تضمنه هذا الدليل الآتي:

- المقدمة: وهي تهيئ القارئ لمضمون الدليل، وأسسه، والنواتج المتوخاة منه.
- الأهداف: وتمثل ما يتأمل الدليل تحقيقه، والتي ستنعكس على المخرجات التي تحققها هذه الدراسة.
- الإطار النظري: ويتضمن قاعدة نظرية لأهم المصطلحات المرتبطة بالبحث. منها؛ ماهية الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي، ومزايا التدريس بالاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي، والبرنامج المحوسب (x-mind)، وتفعيل الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصي في وحدتي الدراسة، ومواضع تفعيل الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في تدريس وحدة من الخلية إلى أجهزة جسم الإنسان.
- الإطار الإجرائي: يتضمن هذا الإطار جميع الإجراءات التي يقوم بها المعلم؛ لتنفيذ دروس وفق الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي، فهو يشمل الخطة الزمنية لتنفيذ الوحدتين الأولى والثانية –من الخلية إلى أجهزة جسم الإنسان والحرارة - من منهج الصف الثامن الأساسي إلى جانب الخطط الدراسية المقترحة لتدريس هاتين الوحدتين بما تحتويه هذه الخطط من أهداف واستراتيجيات تدريسية، وتدريس وأساليب التقويم في كل موضوع، وتشمل أيضا الوسائل التي يتطلبها الموضوع.

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم، تم عرضه على مجموعة من التربويين من أساتذة مناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة السلطان قابوس، وعدد من متخصصي مناهج العلوم بالمديرية العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم، وأيضا مجموعة من المشرفين التربويين الذين يشرفون على تدريس العلوم في وزارة التربية والتعليم، إلى جانب مجموعة من معلمات العلوم بمدارس محافظة مسقط، وقد بلغ عدد هؤلاء المحكمين (8) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم العلمية والتربوية حول محتوى الدليل، وفي ضوء هذه الآراء وما أبداه هؤلاء المحكمون من ملاحظات تم إجراء بعض التعديلات اللازمة.

2 - اختبار سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية: مهمة استدعاء الشكل المختلف (Odd One Out): تشير الأدبيات إلى أن هذا المقياس تم استخدامه مبدئيا من قبل هيتش ومكاولي (Hitch & McAuly, 1991)، ويتكون هذا المقياس من سبع بطاقات؛ كل بطاقة منها تشتمل على مجموعات مكونة من ثلاثة أشكال، بحيث يكون أحدها مختلفاً (انظر شكل (2))؛ ويتدرج الاختبار من مجموعة واحدة في البطاقة الأولى إلى سبع مجموعات في البطاقة السابعة.



شكل2: مثال للمجموعات البصرية في مقياس استدعاء الشكل المختلف

ومن حيث آلية التطبيق فقد تم تطبيق المقياس بصورة فردية مع كل مشارك، فيشاهد المشارك الأشكال في كل مجموعة ببطاقة تعرض عليه لمدة ثانيتين ثم تحجب عنه، ومن ثم يطلب منه تذكر مكان الشكل المختلف في كل مجموعة في صفحة تتضمن مجموعات فارغة، وتعرض الأشكال جميعها باللون الأسود لعزل تأثير اللون على الذاكرة. ويتم الحكم على درجة الطالب من خلال المستوى الذي يُخطئ فيه بحيث يحسب هذا المستوى كدرجته النهائية.

صدق الأداة وثباتها: رغم أن هذا المقياس تم استخدامه على مدى واسع دوليا وإقليميا إلا أنه ومن أجل التحقق من الصدق الظاهري ومدى مناسبة تطبيقه في البيئة العمانية وعلى طلبة الصف الثامن، فقد تم عرضه على (7) من المحكمين من أساتذة علم النفس ومتخصصي المناهج وطرق التدريس، وفي ضوء آرائهم تم إجراء تعديلات طفيفة على الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة. أما لحساب ثبات هذا الاختبار؛ فقد تم تطبيق الاختبار على (30) طالبة من غير عينة الدراسة، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات (0,75)، والتي تعد مقبولة لأغراض البحث.

3- اختبار سعة الذاكرة العاملة اللفظية- اختبار فترة الاستماع (Recall Listening Span): هو اختبار إيطالي الأصل ومعد من قبل دانيمان وكاربرتر (Daneman and Carpenter, 1980) والمعدل لاحقا من قبل دبني وآخرون(De Beni et al,1998) ، ويتكون الاختبار من ست مستويات، ابتداءً من المستوى الأول وفيه جملتان، ثم المستوى الثالث وفيه ثلاث جمل حتى الوصول إلى المستوى السادس، وفيه سبع جمل، حيث إن مجموعها (27) جملة، وتقدر الفترة الزمنية بين كل جملة وأخرى بثانيتين. ويتم تنفيذ المقياس بصورة فردية، حيث يتم تقديم جمل المقياس سمعياً إلى المستجيب مع الطلب منه بضرورة تذكر الكلمة الأخيرة من كل جملة، وكذلك الحكم على صحة هذه الجملة، من خلال قيامه بتدوين الإجابة على ورقة معدة لهذا الغرض أثناء عملية الاستماع إلى كل مستوى من مستويات المقياس، وبعد ذلك يطلب منه تذكر وتدوين آخر كلمة من كل جملة ضمن المستوى نفسه وذلك حسب الترتيب لهذه الجمل، ولا يتوقف الاختبار إلا إذا فشل المشارك في إكمال محاولتين متتاليتين.

صدق وثبات الاختبار: رغم أن هذا الاختبار تم استخدامه على مدى واسع دوليا وإقليميا إلا أنه ومن أجل التحقق من الصدق الظاهري ومدى مناسبة تطبيقه في البيئة العمانية وعلى طلبة الصف الثامن، فقد تم عرضه على (7) من المحكمين من أساتذة علم النفس ومتخصصي المناهج وطرق التدريس،

وفي ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض الأسئلة دون التأثير على الجمل المستخدمة في المقياس. أما لحساب ثبات هذا الاختبار؛ فقد تم تطبيق الاختبار على (30) طالبة من غير عينة الدراسة؛ ومن ثم إعادة الاختبار للمرة الثانية، تم حساب ثبات درجات الطالبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات (0,70)، والتي تعد مقبولة لأغراض البحث.

إجراءات الدراسة

شمل تنفيذ هذه الدراسة مجموعة من الخطوات من أهمها:

- أخذ الموافقات الرسمية للتنفيذ، وتدريب المعلمين المتعاونين من خلال عقد عدة لقاءات معهما للتعريف بأهداف هذه الدراسة، وشرح آليات التدريس وضوابطه، والرد على استفساراتهم وتساؤلاتهم حولها.
- جمع البيانات القبلية من خلال تطبيق أداتي الدراسة.
- حساب تكافؤ المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في اختباري سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية واللفظية، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، ويظهر ذلك أيضا في متوسطات مجموعات الدراسة كما في جدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج أداء الطلبة في اختبار سعة الذاكرة البصرية واللفظية القبلي

المجموعة	سعة الذاكرة البصرية المكانية			سعة الذاكرة اللفظية	
	ن	م	ع	م	ع
التجريبية ذهنيا	65	2,15	0,84	1,85	0,70
التجريبية حاسوبيا	67	2,01	1,03	1,80	0,80
الضابطة	65	2,27	0,83	2,07	0,75
المجموع الكلي	197	2,14	0.91	1,91	0.76

ن: العدد، م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

يتبين من جدول (1) تقارباً في المتوسطات الحسابية بين مجموعات الدراسة في اختباري سعة الذاكرة البصرية المكانية، واللفظية، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2 - Way ANOVA)، وكانت قيمة (ف) المحسوبة (1,55) ومستوى دلالتها (0,22) لمتغير سعة الذاكرة البصرية المكانية، وهو مستوى دلالة أكبر من($\alpha = 0,05$) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة القبلي في هذا المتغير، وكذلك بالنسبة لمتغير سعة الذاكرة العاملة اللفظية؛ فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (2,72) ومستوى دلالتها (0,07) وهو مستوى دلالة أكبر من($\alpha = 0,05$)، وهذا يؤكد تكافؤ مجموعات الدراسة.

- البدء بتنفيذ عملية التدريس والتي استغرقت ثلاثة أشهر بمعدل (5) حصص في الأسبوع، حيث درست المجموعة التجريبية الذهنية بالاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي بالمواد والأدوات المعتادة من قرطاسيات ومواد تعليمية معينة، أما المجموعة التجريبية الحاسوبية فدرست بنفس استراتيجيات المجموعة السابقة مع الاستعانة بالحواسيب اللوحية، بينما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة المعتادة وبنفس عدد الحصص.
- تم التطبيق البعدي لأداتي الدراسة بعد الانتهاء من التجربة على مجموعات الدراسة، ومن ثم احتساب درجات الطلبة ومعالجتها إحصائيا.

تصميم الدراسة

اتخذت الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي المتكون من مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، ويرمز لهذا التصميم بالرموز الآتية:

O1 O2 X1 O1O2

O1 O2 X2 O1 O2

O1 O2 X3O1O2

حيث إن:

O1: اختبار سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية.

O2: اختبار سعة الذاكرة العاملة اللفظية.

X1: المجموعة التي درست وفقاً للاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي.

X2: المجموعة التي درست وفقاً للاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي باستخدام الحواسيب اللوحية.

X3: المجموعة التي درست وفقاً للطريقة التقليدية.

نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على " هل هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في أداء متعلمي الصف الثامن في متغير سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية يعزى لاستخدام الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في مادة العلوم؟"، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسعة الذاكرة البصرية المكانية للطلبة في مجموعات الدراسة التجريبيتين والمجموعة الضابطة بعد المعالجة، وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج أداء الطلبة في اختبار سعة الذاكرة البصرية المكانية البعدي

المجموعة	النوع الاجتماعي								
	ذكور			إناث			العينة الكلية		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
التجريبية الذهنية	31	2,66	0,72	34	2,94	0,85	65	2,79	0,77
التجريبية الحاسوبية	33	2,84	0,88	34	2,97	0,74	67	2,90	0,79
الضابطة	31	2,39	0,92	34	2,39	0,80	65	2,42	0,82

ن: العدد، م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

يوضح جدول (2) المتوسطات الحسابية في أداء الطلبة في اختبار سعة الذاكرة البصرية والمكانية البعدي، ولمعرفة الفروق في الأداء ما إذا كانت دالة إحصائيا فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA)، والجدول (3) يكشف عن نتائج هذا التحليل.

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي لنتائج أداء الطلبة في اختبار سعة الذاكرة البصرية المكانية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الطريقة	19,8	2	10,4	49,6	01,0	06,0
النوع	72,0	1	72,0	14,1	29,0	
الطريقة * النوع	57,0	2	29,0	45,0	64,0	
الخطأ	48,120	191	63,0			
الكلي	43,1571	197				

يتضح من جدول (3) وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة تعزى لمتغير الطريقة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (6,49) ومستوى دلالتها (0,01)، وهو مستوى دلالة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، مما يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث في أداء الطلبة البعدي في اختبار سعة الذاكرة العاملة البصرية المكانية. فيما يوضح الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في أداء الطلبة تعزى للتفاعل بين الطريقة ونوع الطلبة. وبالرجوع إلى الجدول نفسه نجد أن حجم أثر استخدام الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي على هذا المتغير كان صغيرا وفقا لمقياس كوهين المذكور سابقا ($\eta 2 \geq 06,0$)، ولمعرفة لصالح أي من مجموعات الدراسة كانت تلك الفروق الدالة، فقد تم استخدام المقارنات البعدية لأداء الطلبة، باستخدام أسلوب LSD.

جدول (4): المقارنات في أداء مجموعات الدراسة في اختبار سعة الذاكرة البصرية المكانية البعدي باستخدام (LSD)

المجموعة (I)	المتوسطات	التجريبية الذهنية	التجريبية الحاسوبية	الضابطة
التجريبية الذهنية	2,79		0,11 -	*0,37
التجريبية الحاسوبية	2,90			*0,48
الضابطة	2,42			

يتضح من جدول (4) أن المتوسطات الحسابية للمجموعتين الذهنية والحاسوبية كانت أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبيتين.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع الدراسات التي أخذت سعة الذاكرة البصرية المكانية كمتغير تابع (سليمان، 2010؛ Al-Ahmadia & Oraif, 2009; Archibald, & Cornoldi, Marzocchi, Belotti, Caroli, Meo & Braga 2001; Gathercole, 2006; Holmes & Gathercole 2014; Rowe, 2010; Westerberg, Hirvikoski, Forssberg, & Klingberg, 2004).

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الطلبة في المجموعتين التجريبيتين قد مروا بفترة معالجة شبه يومية بمعدل (5) حصص في الأسبوع من خلال الأنشطة التي تطلبت تصميم مخططات بصرية بين المفاهيم والمعلومات المعطاة واكتشاف علاقات غير مألوفة بينها باستخدام الاستراتيجيات الأربع موضع الدراسة، فذلك ساعد الطلبة على تحسين أدائهم في اختبار السعة العقلية البصرية المكانية، كما أن قيامهم بتنفيذ تصاميم فردية أو في مجموعات للربط بين المفاهيم المختلفة لابد أنه قد عزز من كفاءة الذاكرة البصرية لديهم، حيث إن استدعاء الصور من الذاكرة عادة ما يكون أفضل من استدعاء الكلمات (Houston, 1987)، كما أن التركيز على المهارات المعرفية الأساسية والتدريب المكثف عليها يمكن أن يؤدي إلى تنشيط الشبكات العصبية في الدماغ وبالتالي إلى تنمية الذاكرة (Holmes & Gathercole, 2014)، وتشكل الاستراتيجيات التي تشجع المتعلم على توظيف المعلومات اللازمة، والتدريب على استخدام

الذاكرة وتشغيل الدماغ، والتشجيع على الاستمرار في المهام المعقدة معززا مهما لزيادة فاعلية الذاكرة العاملة (Alloway, 2006) ، كما أن إدراك المتعلمين للأعمال والمخططات التي يقومون بها وتقييمهم لها ذاتيا ومن قبل الآخرين يجعلهم يعيدون النظر فيما يقدمونه ويحسنونه إلى أن يصلوا إلى حالة الرضا عن أدائهم، ولا شك أن ذلك من الطرق التدريبية للذاكرة والتي تزيد من كفاءتها (Rowe, 2010).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بسعة الذاكرة اللفظية والذي نص على " هل هناك أثر دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في أداء متعلمي الصف الثامن في متغير سعة الذاكرة العاملة اللفظية يعزى لاستخدام الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في مادة العلوم؟"، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسعة الذاكرة العاملة اللفظية للطلبة في مجموعتي الدراسة التجريبيتين والمجموعة الضابطة بعد المعالجة، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج أداء الطلبة في الاختبار سعة الذاكرة العاملة اللفظية البعدي

المجموعة	النوع الاجتماعي						العينة الكلية		
	ذكور			إناث					
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
التجريبية الذهنية	31	49,2	54,0	34	71,2	0,58	65	60,2	57,0
التجريبية الحاسوبية	33	36,2	85,0	34	94,2	58,0	67	66,2	78,0
الضابطة	31	39,2	65,0	34	53,2	70,0	65	46,2	0,67

ن: العدد، م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

يوضح جدول (5) المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة البعدي في اختبار سعة الذاكرة اللفظية، ولتحديد إذا ما كانت هناك فروق دالة إحصائيا في الأداء، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA)، وجدول (6) يكشف نتائج هذا التحليل.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي لنتائج أداء الطلبة في الاختبار سعة الذاكرة العاملة اللفظية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الطريقة	41,1	2	70,0	62,1	20,0	
النوع	89,4	1	89,4	26,11	00,0	06,0
الطريقة*النوع	74,1	2	87,0	00,2	14,0	
الخطأ	81,82	191	43,0			
الكلي	27,1398	197				

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة تعزى لمتغير الطريقة، بينما يوضح الجدول نفسه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، حيث تشير قيمة (ف) المحسوبة (11,26) بدلالة (0,00) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، مما يبين وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث في سعة الذاكرة العاملة اللفظية، فقد كان المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي للذكور في المجموعتين التجريبية الذهنية والحاسوبية (2,49، 2,36)، وبانحراف معياري (0,54، 0,85) على التوالي، بينما كان المتوسط الحسابي لأداء عينة الإناث البعدي في هاتين المجموعتين (2,71، 2,94) بانحراف معياري (0,58، 0,58) على التوالي، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع مجموعة دراسات تحرت تطور سعة الذاكرة اللفظية من بينها: (Archibald, & Gathercole,2006; De Beni, Palladino, Pazzaglia & Cornoldi, 1998; Gathercole, Pickering, Knight & Stegmann, 2004; Lejbak, Crossley& Vrbancic,2011; Rowe,2010)

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر في طبيعة الاستراتيجيات الأربع المستخدمة في الدراسة الحالية، حيث إنها لا تركز كثيرا على مهارات حفظ واستدعاء الكلمات والجمل، في المقابل فإن اختبار سعة الذاكرة العاملة اللفظية يعتمد كثيرا على القدرة على حفظ الكلمات والعبارات، حيث إن الجمل التي قُرئت على الطلبة أثناء تطبيق مقياس فترة الاستماع تزداد في أعدادها كلما ارتفعنا من مستوى إلى آخر، ويقلل ذلك من قدرة الطلبة على التعامل مع هذه الجمل، علاوة على ذلك فإن السؤال الذي يطرح في كل مستوى من مستويات اختبار فترة الاستماع يزيد من تشتت الطلبة وصعوبة الاحتفاظ بالكلمات الأخيرة من الجمل، ولأن الجمل التي يسمعها الطلبة في هذا الاختبار لا تمثل جزءا من معرفة وظيفية لدى المتعلمين فهم لا يعيرون فهمها اهتماما كبيرا، فكل اهتمامهم ينصب على سماعها والتركيز على الكلمة الأخيرة، ويشير ألواي (Alloway, 2006) إلى أن الأدلة تشير إلى أن سعة الذاكرة اللفظية ترتبط بشكل كبير بالإنجازات التي تحققت خلال السنوات الأولى من تعليم القراءة، ويشير دي بني وزملاؤه (De Beni, et. al., 1998) إلى محدودية التخزين في الذاكرة اللفظية إذا لم ترتبط الكلمات بوعي ومعنى لفظي. وخلافا لذلك فإن هناك مجموعة من الدراسات التي تناولت قياس سعة الذاكرة اللفظية كمتغير تابع إلا أنها توصلت إلى نتائج مغايرة منها (الحموري وخصاونة، 2011؛ Keeley et al. (2015,Clair-Thompson, Stevens, Hunt & Bolder, 2010.

أما من حيث تفوق الإناث على الذكور في هذا الاختبار فيمكن تبرير ذلك في ضوء العديد من نتائج الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الأداء؛ فالإناث يتفوقن على الذكور في أداء المهام التي تتطلب

سرعة إدراكية، وطلاقة لفظية، في حين يتفوق الذكور على الإناث في أداء المهام التي تتطلب علاقات فراغية أو رياضية (الحموي وخصاونة،2011، Keeley et al., 2015)، ويعود ذلك إلى طبيعة الجزء المستخدم من الدماغ (Alarcona et al., 2014)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (سليمان،2010؛ Al-Balushi & Al-Battashi, 2013).

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ فقد خرجت بمجموعة من التوصيات، منها:

1. تشجيع معلمي العلوم على استخدام الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في تدريس العلوم.
2. عقد الدورات والورش التدريبية لمعلمي ومشرفي مادة العلوم لتدريبيهم على استخدام الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في حصص العلوم، وبناء الأنشطة في منهج العلوم بما تتوافق مع أسئلة الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في الكتاب المدرسي.
3. تضمين نماذج تدريسية خاصة بالاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي في دليل المعلم.
4. إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مواد دراسية مختلفة، ومراحل دراسية مختلفة، بالإضافة إلى مستويات تحصيلية مختلفة (المتأخرين دراسيا، والعاديين، والمتفوقين)، ومتغيرات أخرى مثل الاتجاهات العلمية، والدافعية، وعادات العقل، وإجراء دراسات مقارنة بين الاستراتيجيات المحفزة للتشعب العصبي لمعرفة أثر كل استراتيجية على حدة

المراجع

إبراهيم، عطيات. (2011). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية .*مجلة التربية العلمية،14*(1)، 103–141.

أبو الديار (2012). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم. سلسلة إصدارات تعليم وتقويم الطفل*. الكويت: مكتبة الكويت.

أبو عطايا، أشرف. (2007). برنامج مقترح قائم على التدريس لجانبي الدماغ لتنمية الجوانب المعرفية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع .مجلة *التربية العلمية،10*(1)، 229 - 263 .

البعلي، إبراهيم. (2013). فعالية وحدة مقترحة في العلوم وفق منظور كوستا وكاليك لعادات العقل في تنمية التفكير التحليلي والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية، 16*(5)، 93 - 135.

الجبر، جبر. (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطالب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية - جامعة الإمارات العربية المتحدة*، 33، 91- 128.

الجراح، عبد الناصر، وأبو أحمد، ميساء. (2015). أثر طريقة تقديم المعلومات ونوعها وفترات الاحتفاظ في القدرة على التعرف والاستدعاء لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،11(1)،45 -60.

الحربي، مروان (2011). الفروق في سعة الذاكرة العاملة ومداخل الدراسة واستراتيجيات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 3* (75)، 141 - 190.

حسين، ثائر. (2007). *الشامل في مهارات التفكير*. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الحموري فراس، وخصاونة، آمنة. (2011). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في الاستيعاب القرائي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7*(3)، 221- 232.

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. *الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،48*، 13 - 75.

الخزرجي، سليم. (2011). *أساليب معاصرة في* تدريس العلوم. عمّان: دار أسامة للنشر.

رمضان، حياة. (2016). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل والحس العلمي وانتقال أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية *مجلة التربية العلمية -مصر،19*(1)، 63-114.

سعادة، جودت. (2009). *تدريس مهارات التفكير*. عمان: دار الشروق.

سليمان، عبدربه. (2010). دور الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية - المكانية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. *مجلة العلوم الاجتماعية،83*(4)، 43- 71.

صوافطة، وليد، رضوان، مصطفى. (2014). أثر استراتيجية دورة التعلم الخماسية القائمة على نظام إدارة التعلم الإلكتروني "بلاكبورد" وعلى برمجية تفاعلية في تحصيل الفيزياء لدى طلبة الهندسة بجامعة الملك سعود. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،10(2)،161-176.

عايش، زيتون. (2004) *أساليب تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق.

العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر، بشارة، موفق. (2007). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار المسيرة.

العتوم؛ عدنان. (2004). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

فورا، ناهد، الطهراوي، جميل حسن. (2004). *مهارات النقد والتحليل والتفكير المستقل في امتحانات علم النفس التربوي بجامعتي الأقصى الإسلامية (دراسة تحليل مضمون)*، دراسة مقدمة في المؤتمر العلمي الرابع. غزة.

عبد العظيم، ريم. (2009). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الابتكارية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 94، 32 – 112.

عبد الملك، لوريس. (2012). تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها والإنجاز المعرفي في البيولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجيات تدريس مشجعة للتشعب العصبي<*مجلة التربية العلمية، 15*(2)، 203 – 248.

عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة. (2013م). *الدماغ والتعلم والتفكير* (ط. 3). عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عمران، تغريد (2004). مسيرة التدريس عبر مائة عام من التحديات والتغيرات. *نموذج مقترح لتفعيل دور التدريس في الحياة المعاصرة*. القاهرة: زهراء الشرق.

علي، وائل. (2009). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، 153*، 46 – 117.

غانم، تفيدة. (2007). فعالية نموذج تدريسي مقترح في العلوم في تنمية بعض مهارات الفروض العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. *المؤتمر العلمي الحادي عشر - التربية العلمية إلى أين- مصر، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 291 - 324.

اللقطة، رندة. (2007). *سعة الذاكرة العاملة والنمط المعرفي (لفظي/ تخيلي) وسرعة الإدراك وعلاقتها بالعمليات العقلية المستخدمة في حل المشكلات لدى الطلبة الأردنيين*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمان.

مصطفى، هالة. (2010). أثر سعة الذاكرة العاملة وقلق الاختبار على التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي . مجلة *كلية التربية بالإسماعيلية، 18*(9)، 21– 48.

المؤتمر الثامن لوزراء التربية. (2012) .اختتام المؤتمر الثامن لوزراء التربية والتعليم انعقاد المؤتمر تحت شعار (المعلم العربي بين التكوين الناجع والتمكن المهني) .*مجلة التربية،41* (180)، 9 - 20.

نصار، أحمد. (2015)**.** *أثر استخدام استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد وعمليات العلم بالعلوم لدى طلاب الصف العاشر*، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية– غزة.

وزارة التربية والبنك الدولي. (2012). *التعليم في سلطنة وزارة التربية المضي قدما في تحقيق الجودة. دراسة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم والبنك الدولي*. مسقط.

Al-Ahmadia, F., & Oraif, F. (2009).Working memory capacity, confidence and scientific thinking. *Research in Science & Technological Education, 2,* (27), 225–243.

Alarcona G.; Cservenkab A.; Fair D., & Nagela, B. (2014). Sex differences in the neural substrates of spatial working memory during adolescence are not mediated by endogenous testosterone, *Brain Research 1593*, 40–54.

Al-Balushi, S., & Al-Battashi, I. (2013). Ninth graders' spatial ability and working memory capacity (WMC) in relation to their science and mathematics achievement and their gender. *Journal of Turkish Science Education, 10*(1), 12-27.

Alloway, T. (2006). How does working memory work in the classroom? *Educational Research and Reviews, 1*(4), 134-139.

Archibald, L., & Gathercole S. (2006). Visuospatial immediate memory in specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*, 265–277.

Bellah, K.; Robinson, J.; Kaufman, E. Akers, C.; Haase-Wittler, P.; & Martindale, L. (2008). Brain-based learning: A synthesis of research. *NACTA, 52*(2), 15.

Blakemore, C. (2004). Brain research strategies for physical educators. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 75*(1), 31-36.

Cardellichio, T. & Field, W. (1997).Seven strategies that encourage neural branching. *Educational Leadership*, *54*, 33-36.

Clair-Thompson, H.; Stevens, R.; Hunt, A., & Bolder, E.(2010) Improving children's working memory and classroom performance, *Educational Psych-ology, 30*(2), 203-219.

Coskun, H. (2005). Cognitive stimulation with convergent and divergent thinking exercises in brain writing: Incubation, sequence priming, and group context .*Small Group Research 36*(4), 466 – 498.

Cornoldi, C.; Marzocchi, G.; Belotti, M.; Caroli, M.; Meo, T. & Braga, C. (2001). Working memory interference control deficit in children referred by

acquisition. Purdue University. ProQuest Dissertations and Theses, 197-197.

Kambouri, M. (2016). Science learning and graphic symbols: an exploration of early years teachers' views and use of graphic symbols when teaching science. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, (9), 23-99.

Keeley, R.; Bye, C.; Trow, J.; McDonald, R., (2015). Strain and sex differences in brain and behavior of adult rats: Learning and memory, anxiety and volumetric estimates, *Behavioral Brain Research 288*, 118–131.

Kitchen, E.; Bell, J.; Reeve, S.; Sudweeks, R. & Bradshaw, W. (2003). Teaching cell biology in the large enrollment: Methods to promote analytical thinking assessment of their effectiveness. *The American Society for Cell Biology Education, 2*, 180-194.

Kwon, O.; Park, J.; Park, J., (2006). Cultivating divergent thinking in mathematics through an open-ended approach, *Asia Pacific Education Review, 7*, (1), 51-61.

Lejbak, L.; Crossley, M.; Vrbancic, M. (2011). A male advantage for spatial and object but not verbal working memory using the n-back task. *Brain and Cognition* 76, 191–196.

Leonard, N. (2010). *The Relationship between hypothetical thinking and cognitive biases*. Retrieved in 5 August 2014 from World Wide Web: http://www.unc.edu/courses/2010spring/psyc/433/001/tutorials/leonard.html.

Martin, M.; Mulis. I., &Foy, P. (2012). *TIMSS2011 International results of Science*. Netherland: IEA.

Martin, M.; Mullis, I.; S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/.

McElree, B. (2001).Attention focal and memory working. *Journal of Experimental Psychology, 3(27)*, 817-835.

Mind T. (2015). *Decision matrix analysis making a decision by weighing up different factors*, Retrieved on 30 January 2015.from worldwide web:http://www.mindtools.com/pages/article/newTED_03.htm

Park, S., & Seung, E. (2008). Creativity in the science classroom: Four strategies to help students think outside the box. *The Science Teacher, 75*(6), 45.

Pera, A. (2014). Neural mechanism underlying school-based learning contemporary. Readings *in Law and Social Justice 6* (1), 7–12.

teachers for ADHD symptoms, child neuropsychology: *A Journal on Norma land Abnormal Development in Childhood and Adolescence, 7*(4), 230-240.

Daneman, M., & Carpenter, P. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 19*, 450-466.

De Jong, T.; van Gog, T.; Jenks, K.; Manlove, S.; van Hell, J., & Jolles, J. (2009). *Explorations in learning and the brain*. Dordrecht: Springer.

De Beni, R.; Palladino, P.; Pazzaglia, F., & Cornoldi, C. (1998). Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehends. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: A Human Experimental Psychology, 51*(2), 305-320.

Duschl, R.; Schweingruber, H. & Shouse, A. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K–8. Washington*, DC: National Academies Press.

Ehrenberg, S. (1981). Concept learning: How to make it happen in the classroom. *Education Leadership*, 34-43.

Elqayam S.; Handley S.; Evans J., &Bacon, A. (2008). On some limits of hypothetical thinking, *The Quarterly Journal of Experimental Psychology 61*(5), 784-808.

Evans, J. (2003). In two minds: Dual-process accounts of reasoning. *Trends in Cognitive Sciences, 7(10), 454-459.*

Evans, J.; Over, D. Handley, S. (2003). A theory of hypothetical thinking, in thinking: Psychological Perspectives on Reasoning, judgment and decision making, UK: John Wiley & Sons, Ltd, Chichester.

Evans, J. (2007). *Hypothetical Thinking*, *dual process in reasoning and judgment*. London: Psychology Press.

Gathercole, S.; Pickering, S.; Knight, C., & Stegmann, Z. (2004). Working memory skills and educational attainment: Evidence from national curriculum assessments at 7 and 14 years of age. *Applied Cognitive Psychology, 18*(1), 1-16.

Holmes, J. & Gathercole, S. (2014). Taking working memory training from the laboratory into schools, *Educational Psychology, 34* (4), 440-450.

Houston J. (1987). *Fundamentals of learning and memory*. NY:Harcourt Brace Jovanovich.

Hitch, G., & McAuley, E. (1991). Working memory with specific arithmetical learning difficulties, *British Journal of Psychology, 82*, 375-386.

Jasdzewski, G. (2000). *The implications of cognitive neuroscience for a theory of second language*

memory span: A sensitive measure of cognitive deficits in children with ADHD, child neuro-psychology: *A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence, 10*(3), 155–61.

Willis, J. (2006). *Research-based strategies to ignite student learning: Insights from a neurologist and classroom teacher*. Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD), USA.

Willis, J. (2007). Brain based teaching strategies for improving students' memory, learning, and test-taking success. *Childhood Education, 83*(5), 310-315.

Zull, J. (2011). *From brain to mind: Using neuroscience to guide change in education*. Sterling: Stylus Publishing

Ridley, J. (2012). *The perceptions of teachers regarding their knowledge, beliefs, and practices of brain-based learning strategies*. Order No. 3552932, Tennessee State University. ProQuest Dissertations and Theses.

Rowe, G. (2010). *Determinants of working memory performance*. Unpublished Doctorate Dissertation, University of Toronto, Canada.

Taylor, K & Lamoreaux, A. (2008). Teaching with the Brain in Mind. *New directions for adult and continuing education*, *2008(119)*, 49-59.

The Royal Society (2011).*Brain wave's module 2: Neuroscience: implications for education and lifelong learning. royalsociety.org*, Retrieved 11 May 2014 from: https://royalsociety.org/~/media/Royal_Society_Content/policy/publications/2011/4294975733.pdf.

Westerberg, H.; Hirvikoski, T.; Forssberg, H. & Klingberg, T. (2004). Visuospatial working

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 14، عدد 3، 2018، 253 - 265

فاعلية تدريس وحدة مطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي

ماجد الديب *

تاريخ تسلم البحث 2018/3/1 تاريخ قبوله 2018/5/14

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية تدريس وحدة دراسية مطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة، وقد استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في دليل المعلم واختبار للتحصيل المعرفي وآخر للتفكير الإبداعي في الهندسة. وقد تكونت عينة الدراسة من (81) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مديرية التربية والتعليم - شرق غزة، حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين: الأولى تجريبية (41) طالبة والأخرى ضابطة (40) طالبة، وبعد أن تم جمع البيانات والمعلومات وتحليلها إحصائياً؛ فقد كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن وحدة الهندسة المطورة القائمة على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) لها حجم أثر كبير على طالبات المجموعة التجريبية في كل من التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين نتائج طالبات المجموعة التجريبية في كل من التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي.

(الكلمات المفتاحية: نظرية تريز(**TRIZ**)، التفكير الإبداعي، التحصيل المعرفي، طالبات الصف الثامن).

مقدمة: إن ما يميز العصر الحالي هو البحث عن منهجية خاصة لتطوير حل المشكلات بشكل يسهم في رسم الخطط الإبداعية وتبنى الحلول غير العادية في حل المشكلات التي تواجه الأفراد، وإن أهمية الإبداع في شتى مجالات الحياة هي بمثابة الرافعة الأساسية في رقي الفكر البشري وتطور الأداء الفردي. وإن حضارة الأمم وتقدمها يقاس بعدد المبدعين؛ والذين يسهمون في وضع أفكار وأنماط ونماذج جديدة في التفكير، تساعد في تطور وازدهار الفكر البشري.

وإن السعي وراء تطوير مخرجات العملية التعليمية وفقاً لاستراتيجيات ونظريات ومبادئ حديثة؛ تسهم في زيادة الحاجة إلى الابتكار وقدرة الطالب على التطبيق والممارسة والمشاركة وتحقيق الأهداف المرجوة؛ لاسيما أن التعليم التقليدي لا يسهم في تحسين فهم الطلبة، ولا يساعد على توظيف المعرفة بشكل إبداعي (Min&Shiang,2010). وإن تعديل ممارسة الطلبة من خلال توظيف التعلم النشط واستراتيجياته المختلفة والتفاعل مع البيئة المحيطة يسهم بشكل مباشر في إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الرياضية (Meng & Yang, 2003).

ويعد تشكيل المفهوم الرياضي والقدرة على حل المشكلات الرياضية الأساس في تنظيم الممارسة التربوية أثناء الموقف التعليمي وداخل الغرفة الصفية؛ حيث تهدف إلى تعليم أنماط التفكير المختلفة والتركيز على توليد المهارات والعلاقات وتطبيقها بشكل وظيفي (Marzano,1988).

The Effectiveness of Teaching an Improved Unit in Geometry According to TRIZ Theory in the Development of Creative Thinking and Cognitive Achievement

Majed Al-Deeb, *Department of Curriculum and Instruction, Al-Aqsa University.*

Abstract: This study aimed to identify the effectiveness of teaching an improved unit in geometry according to TRIZ theory in the development of creative thinking and cognitive achievement among eighth grade students in Gaza governorate. The study used the semi-experimental design. The study tools were: The teacher's guide, an achievement test and a creative thinking test in geometry. The study sample consisted of (81) female-students of the eighth grade in the Directorate of Education - East Gaza, where they were divided into two groups: The first is experimental consisting of (41) students and the other is controlling consisting of (40) students, after collecting the data and information and analyzing it statistically. The most important findings of the study were that the improved geometry unit, based on some of the principles of TRIZ theory has the greatest impact on the experimental group's cognitive and creative thinking achievement, and that there is a positive and strong correlation between the results of the experimental group in both cognitive achievement and creative thinking.

(**Keywords:** TRIZ Theory, Creative Thinking, Cognitive Achievement).

كما أن تمكن الطالب من التفكير الإبداعي يساعده على اتخاذ القرارات الإبداعية والمشاركة في الفكر الواعي في الحياة العملية داخل المدرسة وخارجها؛ مما يسهم في دفع الطالب نحو توظيف التفكير في حل المشكلات الحياتية، وتبنى أساليب متعددة في التفكير من خلال اعتماد الطالب على نفسه (Binta, Andrea & Carol, 2012).

وتعد الهندسة من المكونات الأساسية للرياضيات؛ لاسيما أن الحقائق والمبادئ والتعميمات الهندسية بمثابة الركيزة الأساسية في التفكير والممارسة والتدريب؛ لذا فإن الهندسة هي بمثابة الطريق الآمن والاستثمار الإيجابي في تنمية التفكير الإبداعي.

* قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأقصى.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد جاءت نظرية TRIZ لحل المهام المتعلقة بالاختراعات والتي سميت" أداة حل المشكلات الإبداعية " من خلال التحليل والتنبؤ المستمد من براءة الاختراع العلمي، وقد تم تطوير مبادئ نظرية TRIZ من المخترع السوفياتي Genrich Altshuller وزملائه، حيث وضعت النظرية على أساس من البحث وتغطية مئات الآلاف من الاختراعات في العديد من المجالات وإيجاد الحلول المبتكرة للمشكلات والتغلب عليها. وقد تم استحداث أنظمة جديدة للمبادئ التي بنيت عليها نظرية TRIZ من خلال المنهجية العلمية والقاعدة المعرفية وإدخال التكنولوجيا القائمة على نموذج توليد الحلول الإبداعية لحل المشكلات، وتحليل النظم وتحليل الأسباب التي دعت إلى الإخفاق والفشل وأنماط تطوير النظام، وقد أنتجت الأبحاث تكراراً في كل من المشكلة والحلول، وتكراراً في أنماط التطور التقني في الصناعات والعلوم، الذي يؤدي إلى تحسين المنتج وزيادة الخدمات والمحافظة على النوعية والجودة (Hua & Coulibaly, 2010).

وتقدم نظرية TRIZ مجموعة من المبادئ المنتظمة لتحديد الحلول المناسبة للمشاكل والصعوبات التي تتطلب حلاً إبداعياً، وتوفر النظرية مجموعة من المبادئ والإستراتيجيات والأدوات لإيجاد هذه الحلول المبتكرة، التي تعد واحدة من أولى النتائج التي توصلت إليها الأبحاث التي تستند لنظرية TRIZ هو أن الغالبية العظمى من المشكلات التي تتطلب حلولا إبداعية تعكس عادة حاجة للتغلب على معضلة أو مفاضلة بين عنصرين متناقضين. والغرض الأساسي من التحليل القائم هو تطبيق منهجية الاستراتيجيات والأدوات اللازمة لإيجاد الحلول المتقدمة التي تهدف لإيجاد الحلول أو المفاضلة بين العنصرين (Cameron, 2015).

وتقوم نظرية TRIZ على بعض الافتراضات الأساسية لإيجاد الحل النهائي للمشكلات الهندسية بشكل إبداعي وهي كالآتي (Cameron, 2010): إن أفضل التصاميم الهندسية هي التي تحقق المخرجات التعليمية المرغوب بها؛ والتناقض بين الأمور التقنية والمادية لها الدور الإيجابي والكبير في إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الهندسية التي تواجه الطلبة؛ والتناقض الفعلي بين احتياجات الفرد وقدراته الذاتية تدفع الطلبة للتفوق والإبداع؛ وتحل المشكلات الهندسية من خلال إيجاد التناقضات بين المواقف الهندسية المختلفة؛ والتناقض بين الجانب السلبي والإيجابي في المشكلة الهندسية يسير وفق المنهج العلمي؛ والبناء العام لنظرية تريز تكون وفق سلسلة منظمة من الخطوات المحددة والمعروفة. وقد اشتملت النظرية على خطوات (Savransky, 1996): تبدأ باختيار المشكلة؛ ثم صياغة التناقضات؛ وصياغة الحل النهائي؛ وتحديد المصادر؛ واقتراح أفضل الحلول؛ وتطوير وتطويع المشكلة؛ وتقويم الحل. وقد حددت نظرية TRIZ بعض المشكلات المستخلصة من ورشة العمل (Gadd, 2011): وهي وجود مشكلة هندسية وحلها؛ وتطوير طرق حل المشكلات الهندسية؛ والمحافظة على التفكير الإبداعي لحل المشكلات الهندسية؛ ووضع إستراتيجية جديدة لحل المشكلات الهندسية؛ وتحسين التجارب والتدريبات الهندسية؛ وخفض التكاليف بشكل كبير؛ وتحديد المشكلات الهندسية المهمة لإجراء البحوث الرياضية.

ويرى تورانس (Torrance,1962) أن التفكير الإبداعي عملية تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات في مجال ما، ثم تكوين بعض الأفكار أو الفروض التي تعالج هذه المشكلات، واختبار الفروض، وإيصال النتائج التي يصل إليها المفكر إلى الآخرين، كما يرى فاسيون (Facione, 2002) أن التفكير الإبداعي يستند إلى مجموعة من المهارات وهي: التفسير والتخيل والتقييم والاستدلال والتنظيم الذاتي. وأضاف تورانس (Torrance,1962) أن للتفكير الإبداعي مهارات وهي: الأصالة والمرونة والطلاقة.

وقد ظهرت نظرية تريز TRIZ في الاتحاد السوفيتي (سابقاً) على يد العالم الروسي التشولر Altshuller وزملائه، وعرفت النظرية "بالحلول الإبداعية للمشكلات" وهي مختصر للكلمة الروسية TRIZ، وتقوم النظرية على المنطق والقدرة على التنبؤ بالعمليات الحسابية، لاسيما وأن نظرية TRIZ من النظريات الإبداعية التي تعتمد على دراسة الأنماط والمشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها، وكذلك تعتمد على الإبداع العفوي والبديهي للأفراد أو الجماعات. وقد تم اكتشاف (40) مبدأ يمكن من خلالها إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الهندسية التي تواجه الفرد (Katie, 2017). ويرى " سافرانسكي " (Savransky, 2000) أن نظرية تريز تمثل منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات الهندسية بطريقة إبداعية.

ويمكن القول إنه يوجد ضعف في التحصيل المعرفي وعدم قدرة الطلبة على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات الهندسية بصورة إبداعية، مما جعل الحاجة ملحة في البحث عن استراتيجيات تدريسية أكثر فاعلية وذلك من خلال مشاركة الطلبة بشكل نشط في التدريب والتدريس، وإيجاد الحلول العملية والإبداعية لبعض المشكلات الهندسية والبعد عن الطريقة التقليدية التي لا تسهم في دفع الطلبة نحو البحث والتفكير.

وعلى الرغم من التطورات التي يعيشها العالم في القرن الواحد والعشرين؛ فقد وجد أن مناهج الهندسة تفتقر إلى تطبيق نظرية (TRIZ) التي تهدف إلى إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الهندسية؛ وكذلك غياب التصميم الإبداعي، وندرة توظيف الاستراتيجيات التي تثير التفكير وتزيد من العصف الذهني Diana, (2015).

وقد سعت دراسة ماريان (Mrayyan, 2016) إلى استخدام نظرية تريز "TRIZ" في تطوير أنموذج لبعض المهارات الرياضية وحل المشكلات الإبداعية لدى الطلبة المتدربين في كلية تعليم الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (35) طالبا في السنة الرابعة في قسم تعليم الرياضيات، وتمثلت أداة الدراسة باختبار المهارات الرياضية في حل بعض المشكلات إبداعياً، وقد كان من أهم النتائج

التي توصلت إليها الدراسة أن هناك تحسناً في مهارات النمذجة الرياضية للطلبة المعلمين. وأن البرنامج المقترح له فعالية كبيرة في تنمية مهارات النمذجة الرياضية للطلبة المعلمين وتعليم النمذجة الرياضية على أساس منتظم.

وقد أشارت دراسة سايتشن (Citation, 2018) إلى أن تدريس الوظائف الرياضية باستخدام الدوال الهندسية لها الأثر الكبير على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (87) طالباً من السنة الأولى في أحد المدارس التركية، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين وثالثة ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي واستبانة لقياس اتجاهات الطلاب نحو مبادئ (TRIZ). وقد أسفرت النتائج عن أن استخدام مبادئ (TRIZ) في الهندسة له التأثير الكبير على التحصيل المعرفي وإثارة الدافعية لتحقيق الأهداف المنشودة.

وهدفت دراسة بارعيدة (Bariedah, 2015) للتعرف إلى أثر وحدة دراسية مطورة في مقرر الدراسات الاجتماعية قائمة على استراتيجيات حل المشكلات بطرق إبداعية وفق نظرية (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالصف الأول متوسط بجدة. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من السنة الأولى المتوسطة في مدرسة الموهوبين بجدة، وتمثلت أدوات الدراسة في الوحدة الدراسية المستندة لنظرية اختبار(TRIZ) واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي (الصورة ب)، وقد تم وضع عشر مشكلات لتدريب الطالبات على كيفية حل المشكلات بطريقة مبتكرة وإبداعية وفقاً لخطوات نظرية TRIZ. وقد تم اختيار خمس استراتيجيات إبداعية من نظرية تريز وهي: (التقسيم، الانفصال، العمل القبلي، المواجهة قبل الخلل، وتحويل الضار إلى نافع). وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في اختبار التفكير الإبداعي ككل لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود تأثير كبير لنظرية تريز TRIZ من خلال الوحدة المتقرحة على تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة الدراسة.

وكشفت دراسة شيخ العيد (2014) عن أثر تدريس وحدة مقترحة قائمة على إستراتيجية Seven E,s في تنمية مهارات التواصل الرياضي في الهندسة والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. وقد تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة تم توزيعها إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية وعددها (36) طالبة، والمجموعة الضابطة وعددها (36) طالبة، واقتصرت أداة الدراسة على اختبار مهارات التواصل الرياضي في الهندسة، وقد كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التواصل الرياضي في الهندسة، وعدم وجود فروق بين طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل لمقياس مهارات التواصل الرياضي في الهندسة.

وتحققت دراسة العلاق (2014) من أثر تدريس الرياضيات وفقاً لنظرية TRIZ في التفكير الهندسي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في الفصل الثاني من العام الدراسي (2013-2014)، وقد تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة، تم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والبالغ عددها (36) طالبة والمجموعة الضابطة والبالغ عددها (36) طالبة. وتمثلت أداة الدراسة باختبار في التفكير الهندسي (20) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وقد كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نظرية TRIZ كان لها الأثر الكبير والواضح في تنمية التفكير الهندسي بشكل إيجابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمستوياته الأربعة.

وكشفت دراسة الزيدي (2014) عن فاعلية التدريس بنظرية TRIZ في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وقدرتهن على اتخاذ القرار. وتكونت عينة الدراسة من (53) طالبة؛ قسمت إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والبالغ عددها (29) طالبة، والمجموعة الضابطة والبالغ عددها (24) طالبة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار للتحصيل واختبار اتخاذ القرار، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفق نظرية TRIZ على طالبات المجموعة الضابطة في اختباري التحصيل واتخاذ القرار، وأن التدريس بنظرية TRIZ ذو فاعلية في كل من التحصيل وقدرتهن على اتخاذ القرار.

وهدفت دراسة بدوي والمولي (2013) إلى الكشف عن أثر برنامج قائم على نظرية تريز في صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب غرف المصادر بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (24) تلميذاً من تلامذة الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي، وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) عدد كل منها (12) تلميذاً، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار رسم الرجل واختبار الجمع والطرح وبرنامج مستند إلى عدد من مبادئ " تريز. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية بعض مهارات الجمع والطرح ومواجهة صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية واستمرار أثر ذلك خلال فترة المتابعة.

وهدفت دراسة جودة (2013) إلى الكشف عن أثر برنامج مقترح قائم على نظرية تريز " TRIZ " في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بجمهورية مصر العربية، وتكونت عينة الدراسة من (101) طالب وطالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والبالغ عددها (52) طالباً وطالبة، والمجموعة الضابطة والبالغ عددها (49) طالباً وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار للتحصيل واختبار لحل المشكلات الرياضية. وقد كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية ممن درسوا باستخدام البرنامج المقترح والمستند إلى نظرية تريز (TRIZ) على طلبة المجموعة الضابطة ممن درسوا بالطريقة

العادية ؛ وذلك في كل من الاختبار التحصيلي البعدي وكذلك في اختبار حل المشكلات الرياضية البعدي.

وقام أحمد وقنديل وزهران وبلطية (2011) بدراسة فاعلية وحدة قائمة على مبادئ نظرية " تريز " (TRIZ) في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وتكونت عينة الدراسة من (63) طالباً من طلاب الصف الأول الإعدادي. وتمثلت أدوات الدراسة في وحدة قائمة على مبادئ نظرية " تريز " واختبار الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الحل الإبداعي على أقرانهم في المجموعة الضابطة، وكذلك حجم الأثر الكبير للوحدة المقترحة في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية.

وقام تشنج وكوك (Sheng & Kok, 2010) بدراسة كفاءة تصميم المنتجات عن طريق نظرية TRIZ لحل المشكلات الهندسية إبداعياً بماليزيا، وقد تم تصميم المبادئ والتوجيهات المنتجة للمشكلات باقتراح استخدام (40) مبدأ وهي واحدة من الأدوات الأساسية لنظرية TRIZ . وقد تبين أن هناك علاقة إيجابية بين العناصر البيئية وكفاءة مبادئ TRIZ في المنتجات، وأسفرت نتائج الدراسة في تشكيل أداة جديدة سميت بأداة تصميم TRIZEE بعد ذلك، وأن هناك علاقة بين العناصر ذات الكفاءة البيئية و 40 مبدأ من مبادئ TRIZ، وقد تم تشكيل منهجية جديدة للتصميم المبتكر.

وكشفت دراسة خميس (2010) عن فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل في مقرر الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بجدة. تكونت عينة الدراسة من (58) طالبة من الصف الأول الثانوي، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية والبالغ عددها (30) طالبة، والمجموعة الضابطة والبالغ عددها (28) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز(TRIZ)، واختبار التحصيل الأكاديمي والإبداعي. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن البرنامج المقترح له فاعلية في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الأكاديمي. ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار التحصيل الأكاديمي والتفكير الإبداعي.

وكان الغرض من دراسة لين (Lin, 2010) هو إيجاد العلاقة بين السمات الإبداعية باستخدام نظرية تريز (TRIZ) والقدرة على حل المشكلات وعلاقاتها بالقدرة على حل المسائل الرياضية إبداعياً، وتكونت عينة الدارسة من (409) من طلبة الصف الخامس والسادس، وتمثلت أدوات الدراسة اختبار في التفكير الناقد واختبار تحصيلي، وقد كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مهارات التفكير الناقد لها تأثير كبير في إيجاد وطرح الحلول لمشكلات الطلبة، وأن نظرية تريز (TRIZ) لها حجم تأثير كبير على تفكير وتحصيل طلبة الصف الخامس والسادس الأساسي.

وأظهرت دراسة عامر (2008) أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز (TRIZ) في تنمية حل المشكلات الرياضية إبداعياً وبعض مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لمتفوقات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة متفوقة بالصف الثالث المتوسط وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ المجموعة الضابطة وبلغ عددها (30) طالبة، والمجموعة التجريبية والبالغ عددها (30) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار حل المشكلات الرياضية إبداعياً، واختبار مهارات التواصل الرياضي، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي الشكلي. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية واللاتي استخدمن البرنامج التدريبي المستند لنظرية تريز (TRIZ) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة والطلاقة والمرونة) وزيادة التواصل الرياضي (قراءة وكتابة وتحدث واستماع وتمثيل) والمساعدة في حل المشكلات الرياضية إبداعياً.

ولقد تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أن استخدام مبادئ نظرية (TRIZ) في الهندسة له التأثير الكبير على التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي وإثارة الدافعية وتحقيق الأهداف المنشودة، وأن توظيف هذه النظرية قد ساعد في تطوير بعض المهارات الرياضية وحل المشكلات بشكل إبداعي لدى الطلبة، وأن هذه النظرية كان لها الأثر الكبير والواضح في تنمية التفكير الهندسي بشكل إيجابي. وقد وجدت قدرة عالية للطالبات اللاتي درسن وفق نظرية TRIZ في اختباري التحصيل واتخاذ القرار، وأن للتدريس بنظرية TRIZ فاعلية على كل من التحصيل وقدرتهن على اتخاذ القرار. وتؤكد نتائج وتوصيات هذه الدراسات أهمية توظيف نظرية تريز (TRIZ) في تنمية مهارات التفكير، والقدرة على حل المشكلات وحل المسائل الرياضية إبداعياً، وأن نظرية تريز (TRIZ) لها حجم تأثير كبير على تفكير وتحصيل الطلبة، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي(الأصالة والطلاقة والمرونة) وزيادة التواصل الرياضي، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية تناوله.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال عمل الباحث في الميدان التربوي؛ فقد لاحظ أن هناك مشكلة في استيعاب الهندسة، وتدنى التحصيل والتفكير الهندسي لدى الطالبات، وأن هناك اتجاهات سلبية حول فهم الطلبة لطبيعة ومفهوم وأهداف الهندسة، لاسيما وأن بعض الطلبة يلجأون إلى حفظ النظريات وعدم الاهتمام بالمهارات الأساسية، وغياب القدرة على برهنة النظريات، وإهمال بعض المسائل والتدريبات التي تساعد على تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي.

ومن خلال إطلاع الباحث على نتائج الامتحانات الدورية لمادة الرياضيات؛ فقد لاحظ تدنياً ملحوظاً في نتائج اختبارات

الهندسة مقارنة باختبارات فروع الرياضيات الأخرى. لذا كان من الضروري القيام بالدراسة الحالية لمعرفة فاعلية تدريس وحدة مطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة. وعليه أجرى الباحث مقابلات مع مجموعة من الباحثين والمعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس بمديرية شرق غزة بهدف الوقوف على مستوى التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي في الهندسة؛ وبناءً عليه فقد نبعت فكرة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية تدريس وحدة مطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق التساؤلات الفرعية التالية:

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي؟
3. هل توجد علاقة بين التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختباري التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي. كما تسعى إلى التحقق من فاعلية تدريس وحدة الهندسة المطورة والقائمة على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) على كل من التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة. هذا فضلاً عن الكشف عن حجم الأثر لدى طالبات المجموعة التجريبية عند توظيف نظرية تريز (TRIZ) تبعاً لاختباري التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي. والتحقق من العلاقة الارتباطية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي تبعاً لاختباري التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي.

أهمية الدراسة

قد تسهم مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تنظيم المعلومات وحل المشكلات الهندسية بطريقة إبداعية من خلال الرابط والاستدلال بين المفاهيم والحقائق الرياضية. وقد يؤدي توظيف نظرية تريز (TRIZ) في تدريس الهندسة إلى تنمية التفكير الإبداعي وزيادة التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين. ويتوقع أن تقدم الدراسة الحالية وحدة الهندسة المطورة وفقاً لبعض مبادئ نظرية تريز(TRIZ) لطالبات الصف الثامن. كما تقديم اختباراً للتحصيل المعرفي وآخر للتفكير الإبداعي في وحدة الهندسة المطورة. ويمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية: المعلمون والمشرفون بتوجيههم نحو توظيف مبادئ نظرية تريز في تدريس الهندسة. والعاملون في مركز تطوير المناهج الفلسطينية عند تقويم المناهج الفلسطينية الجديدة. كما يستفيد منها المسئولون في كليات التربية ووزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في توظيف مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس الهندسة.

التعريفات الإجرائية

استخدمت الدراسة المصطلحات التالية:

نظرية تريز (TRIZ)

مجموعة من المبادئ والإجراءات والخطوات المتتابعة والمنظمة لحل المشكلات الهندسية بشكل إبداعي، وتعديل بعض معطيات المشكلة للوصول إلى الحلول غير العادية من خلال اعتماد (10) مبادئ تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي بمهاراته الثلاثة وهي: الطلاقة والأصالة والمرونة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في ضوء وحدة الهندسة التي تم تطويرها.

التفكير الإبداعي

الدرجة الكلية للطالبة في اختبار التفكير الإبداعي والذي يعبر عنها بمجموع درجاتها في جميع مهارات التفكير الإبداعي وهي: الطلاقة والمرونة والأصالة؛ وتعرف الطلاقة: على أنها إنتاج أكبر عدد ممكن من الحلول وذلك لحل المشكلات الهندسية من خلال الوحدة الهندسية المطورة. أما الأصالة: فهي القدرة على الخروج عن المألوف وإنتاج أكبر عدد من الحلول والأفكار الهندسية الجديدة والمتميزة. والمرونة: فهي القدرة على إعطاء أفكار ومداخل متعددة ومختلفة ومتنوعة بهدف إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة الهندسية.

التحصيل المعرفي

مقدار ما تكتسبه الطالبة من مفاهيم وحقائق ومبادئ في وحدة الهندسة المطورة من كتاب الرياضيات المقرر على طالبات الصف الثامن الأساسي بفلسطين (الجزء الثاني)، ويقاس إجرائياً من خلال اختبار درجة الطالبة في التحصيل المعرفي الذي أعده الباحث.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة في موضوعها (وحدة "الهندسة" من كتاب الرياضيات (الجزء الثاني) والمقررة على طلبة الصف الثامن الأساسي بفلسطين وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي

2016/ 2017م) وعينتها (عينة من طالبات الصف الثامن بمدرسة بدر الأساسية (أ) للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم/ شرق غرب) والمبادئ الإبداعية العشرة لنظرية تريز (TRIZ) وهي: (التقسيم أو التجزئة، الفصل أو الاستخلاص، الربط أو الدمج، النوعية المكانية، القلب أو العكس، الخدمة الذاتية، العمومية أو الشمولية، التمهيد المضاد، تغيير اللون، التغذية الراجعة).

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي؛ حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) تم اختيارهما بشكل عشوائي من صفوف مدرسة بدر الأساسية (أ) للبنات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثامن الأساسي والتابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة والبالغ عددها (8687) طالبة، وهي كما في الجدول (1) الآتي:

الجدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة للصف الثامن في وزارة التربية والتعليم

عدد الشعب	عدد الطلبة	عدد الطلاب	عدد الطالبات
419	16827	8140	8687

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (81) طالبةً، تم اختيارهن بالطريقة الاحتمالية من نوع العشوائية الطبقية من نوع التوزيع المتساوي، حيث قسمت عينة الدراسة إلى طبقتين بشكل متساوي، وهن من طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة بمدرسة بدر الأساسية (أ) للبنات والتابعة لمديرية التربية والتعليم- شرق غزة؛ شعبة للمجموعة التجريبية مكونة من (41) طالبةً، وهن طالبات الصف الثامن (2)، وشعبة للمجموعة الضابطة مكونة من (40) طالبةً بعد أن تغيبت طالبة عن التطبيق النهائي للأدوات، وهن طالبات الصف الثامن (3). ومن الجدير بالذكر أن الطالبات تم توزيعهن بطريقة عشوائية على الشعب في بداية العام الدراسي.

أدوات الدراسة

أولاً: دليل المعلم وأوراق عمل الطالبات

تم إعداد دليل المعلم لوحدة الهندسة للصف الثامن الأساسي في الفصل الثاني وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) لإيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الهندسية ليكون مساعداً وداعماً لدور المعلم عند تدريسه للوحدة المطورة، فمن خلال عرض الطريقة والإجراءات لدليل المعلم وأوراق عمل الطالبات وفقاً لنظرية تريز(TRIZ) لإيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الهندسية، وقد اشتمل الدليل على ما يلي:

- مقدمة الدليل وتضمنت أهداف الدليل وفكرة مختصرة عن مبادئ نظرية "تريز TRIZ " ومميزاتها في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي.
- نبذة عن نظرية تريز (TRIZ)، والمبادئ العشرة للنظرية.
- الأهداف العامة لتدريس الوحدة المقترحة.
- أدوار كل من المعلم والطالب عند التدريس باستخدام نظرية تريز (TRIZ).
- الطرق والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس وحدة الهندسة.
- بناء خطة لتدريس موضوعات وحدة الهندسة لطالبات الصف الثامن الأساسي وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) نحو إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الهندسية.
- التوزيع الزمني لتدريس موضوعات وحدة "الهندسة ".
- أوراق عمل وبطاقات وأنشطة متعددة ووسائل تعليمية لطالبات الصف الثامن الأساسي لتوظيفها أثناء تدريس الوحدة المطورة والقائمة على بعض مبادئ نظرية " تريز TRIZ".
- عرض محتوى الوحدة المطورة على صورة دروس وقد اشتمل كل درس على الآتي:
  - الأهداف السلوكية للدرس.
  - عناصر محتوى الدرس.
  - الزمن المستغرق لكل عنصر من عناصر الدرس.
  - إجراءات الانتقال بين خطوات حل المشكلات باستخدام نظرية " تريز TRIZ ".
  - آليات تنظيم وتقسيم الطالبات.
  - أدوات وأساليب التقويم.
  - التقنيات ومصادر التعلم والوسائل التعليمية المستخدمة.
  - اقتراح تصور بما يناسب كل درس وفق مبادئ نظرية تريز TRIZ.
- عرض الصورة الأولية للدليل على مجموعة من المحكمين من أساتذة طرق تدريس الرياضيات ومشرفي الرياضيات؛ بهدف التحقق من صلاحية الدليل، ومدى مناسبته لتدريس وحدة "الهندسة" المطورة وفق بعض مبادئ نظرية " تريز TRIZ". وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات التي أُخذت بعين الاعتبار؛ وبالتالي أصبح دليل المعلم وأوراق عمل الطالبات المرافقة للدليل في صورتهما النهائية.

ثانياً: اختبار التفكير الإبداعي

تمّ بناء اختبار التفكير الإبداعي في وحدة " الهندسة " بحيث يقيس مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وقد استعان الباحث باختبارات

التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات الواردة في عدة دراسات سابقة مثل دراسة بارعيدة (2015)، ودراسة أحمد وقنديل وزهران وبلطية (2011) ودراسة خميس (2010)، ودراسة عامر (2008)، إضافة إلى الأدب التربوي ذي العلاقة. وقد اشتمل الاختبار على (13) سؤالاً في صورته الأولية، (11) سؤال في صورته النهائية في التفكير الإبداعي والمشتمل على مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة والطلاقة والمرونة)، وقد تحدد زمن تطبيق الاختبار الإبداعي بحصتين دراسيتين أي بواقع ساعة ونصف تقريباً.

صدق اختبار التفكير الإبداعي وثباته

تم التحقق من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من (6) أساتذة في المناهج وطرق تدريس الرياضيات في الجامعات الفلسطينية بغزة، و(8) من مشرفي ومعلمي الرياضيات، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم والخاصة بحذف وتعديل بعض الفقرات. كما تمّ تطبيق الاختبار على (25) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي بمدرسة بدر الأساسية (أ) للبنات – كعينة استطلاعية - ممن درسوا الصف الثامن الأساسي بنفس المدرسة وأنهوا دراسة وحدة الهندسة، وقد تم التطبيق بتاريخ 2017/2/5م. وذلك للتحقق من صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معامل الارتباط بين كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار. وبلغت معاملات الارتباط (0.88،0.93، 0.92) لمهارات الأصالة والطلاقة والمرونة على الترتيب، وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوى (α=0.05).

كما تمّ حساب ثبات اختبار التفكير الإبداعي باستخدام معامل ثبات كرونباخ- ألفا (Cronbach Alpha) بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية نفسها، حيث بلغت قيمها لمهارات اختبار التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة) مع الاختبار ككل (0.89، 0.91، 0.94) على الترتيب، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة لاستخدام الاختبار لأغراض الدراسة. وقد أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (11) سؤالاً.

تصحيح الاختبار

قام بتصحيح الاختبار كل من الباحث والمعلمة المنفذة للتجربة. وقد تم توزيع الدرجات كالتالي :

- درجة الطلاقة: تعطى طبقاً لإعطاء الطالب أكبر عدد من المفردات في نسق واحد وإمكانية التصنيف والقدرة على وضع المفردات في العبارات الرياضية التي يكتبها، وتعطى لكل استجابة درجة واحدة بعد حذف الاستجابات المكررة.
- درجة المرونة: وتعطى طبقاً لقدرة الطالبة على تغيير حالتها الذهنية بما يتناسب مع الموقف التعليمي من خلال المرونة التلقائية أو التكيفية؛ ويعطى للسؤال درجة لكل فكرة.
- درجة الأصالة: تم الاعتماد على طريقة تصحيح تورانس وتعطى طبقاً للبعد عن تكرار الأفكار وعدم تضمن للأفكار الشائعة وأن يأتي بالأشياء الجديدة والحديثة وندرة الاستجابة. فالاستجابة التي تساوي أو تزيد على 5% تعطي صفراً. أما الاستجابة المحصورة بين (2%- أقل من 5%) تعطى درجة واحدة، والاستجابة التي تقل عن 2% تعطى درجتان (Torrance, 1974).

ثالثاً: اختبار التحصيل المعرفي

لإعداد اختبار التحصيل المعرفي في وحدة الهندسة، تم الاعتماد على نتائج تحليل محتوى الوحدة الدراسية وعناصرها الأساسية وفقاً لمستويات تصنيف بلوم (Bloom) (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وكذلك الأهداف التعليمية السلوكية للوحدة، والجدول التالي يبين مواصفات اختبار التحصيل المعرفي:

الجدول (2): جدول مواصفات اختبار التحصيل المعرفي في وحدة الهندسة

م	محتوى الوحدة	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	عدد الفقرات
.1	الأشكال الرباعية	1	1	1	-	-	-	3
.2	متوازي الأضلاع	1	1	1	-	-	-	3
.3	متى يكون الشكل الرباعي متوازي أضلاع؟	1	1	1	-	-	1	4
.4	حالات خاصة لمتوازي الأضلاع	1	1	1	1	-	-	4
.5	نظريات المنتصفات والقطع المتوسطة	1	1	1	1	1	1	6
.6	تكافؤ الأشكال الهندسية	1	1	1	-	-	1	4
.7	المجسمات (حجومها ومساحاتها الجانبية)	1	1	1	-	-	-	3
	المجموع	7	7	7	2	1	3	27

يتضح من الجدول (2) أن الاختبار اشتمل في صورته النهائية على المستويات المعرفية الستة وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، حيث تكون الاختبار من (27) فقرة، وقد بلغ زمن الاختبار 60 دقيقة، ولكل سؤال تعطى درجة واحدة، بحيث يكون المجموع الكلي للاختبار (27) درجة .

صدق اختبار التحصيل المعرفي وثباته

تم التحقق من صدق اختبار التحصيل المعرفي من خلال عرضه على (6) من أساتذة مناهج وطرق تدريس الرياضيات في الجامعات الفلسطينية بغزة و(8) من مشرفي ومعلمي الرياضيات؛ حيث تم أخذ ملاحظاتهم بهدف الحذف والإضافة والتعديل. وكذلك فقد تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفي على (25) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي - كعينة استطلاعية - ممن درسوا الصف الثامن الأساسي بمدرسة بدر الأساسية (أ) للبنات وأنهوا دراسة وحدة الهندسة، وقد تم التطبيق يوم الأحد الموافق 2017/2/5م. وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار التحصيل المعرفي حُسب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، حيث بلغ (0.84) عند مستوى دلالة (0.05).

كما تمّ حساب ثبات اختبار التحصيل المعرفي باستخدام معامل ثبات كرونباخ- ألفا (Cronbach Alpha) بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية حيث بلغت قيمة ثبات الاختبار(0.85)، وهو معامل ثبات مناسب لاستخدام الاختبار لأغراض الدراسة. وقد أصبح اختبار التحصيل المعرفي في صورته النهائية مكوناً من (27) فقرة.

التكافؤ القبلي

للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل المعرفي القبلي والعمر؛ فقد قام الباحث بمقارنة نتائج طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في معدل التحصيل العام وفي تحصيل الرياضيات والعمر وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016م، وقد حصل الباحث على بيانات الطالبات من إدارة مدرسة بدر الأساسية (أ) للبنات. ومن ثمّ حساب اختبار-ت (t-Test) كما في الجدول التالي:

الجدول (3): نتائج اختبار ت (t-Test) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في معدل التحصيل العام والتحصيل في الرياضيات والعمر

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
معدل التحصيل العام	التجريبية	41	72.8	18.63991	1.3761	0.957	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	41	67.0	19.48483			
معدل التحصيل في الرياضيات	التجريبية	41	60.1500	27.84163	0.786	0.787	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	41	55.3571	27.39754			
العمر	التجريبية	41	14.0000	0.50637	1.279	0.230	غير دالة إحصائياً
	الضابطة	41	14.1667	0.65951			

يتضح من الجدول(3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: معدل التحصيل العام والتحصيل في الرياضيات والعمر وذلك في الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016م، وهذا يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية بالنسبة لهذه المتغيرات.

إجراءات الدراسة

بدأ تطبيق التجربة بشكل فعلي بتدريس مجموعتي الدراسة موضوعات وحدة الهندسة يوم الثلاثاء الموافق 2017/2/14، واستمر التدريس حتى يوم الخميس الموافق 2017/3/30، حيث تمّ تدريس وحدة الهندسة المطورة لطالبات المجموعة التجريبية الصف الثامن(2) بتوظيف مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس الهندسة، في حين تم تدريس طالبات المجموعة الضابطة الصف الثامن(3) بالطريقة الاعتيادية، وقام بالتدريس للمجموعتين إحدى معلمات الرياضيات بمدرسة بدر الأساسية (أ) للبنات والتابعة لمديرية شرق غزة.

وتحددت إجراءات تنفيذ التجربة فيما يلي:

- عقد عدة لقاءات مع المعلمة التي تم اختيارها لتنفيذ التجربة.
- تطبيق اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل المعرفي بشكل قبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وتم رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً.
- عقد لقاء تمهيدي مع طالبات المجموعة التجريبية وتعريفهن بأهداف التجربة والمهام الموكلة إليهن خلال التنفيذ.
- تقسيم طالبات المجموعة التجريبية إلى مجموعات تراوح عدد أفراد كل منها من (3-6) طالبة لإتاحة الفرصة لهن للعمل تعاونياً وبروح الفريق في مجموعات غير متجانسة .
- استمر التدريس للطالبات حتى نهاية الفترة المحددة .
- بعد الانتهاء من تدريس الوحدة تمّ تطبيق اختبار التفكير الإبداعي واختبار التحصيل المعرفي في الهندسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية بشكل بعدي.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل (طريقة التدريس)**، وله مستويان:

1. طريقة تدريس وحدة الهندسة من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي وفقاً لنظرية (TRIZ).
2. طريقة تدريس وحدة الهندسة من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي وفقاً للطريقة الإعتيادية.

- **المتغيرات التابعة:**

1. التفكير الإبداعي في الهندسة بمهاراته الثلاثة (الأصالة والطلاقة والمرونة).
2. التحصيل المعرفي في الهندسة.

تصميم الدراسة

نفذت التجربة من خلال التصميم التالي :

$G_1 : O_1\ O_2\ X\ O_{11}\ O_{22}$ $\qquad$ $G_2 : O_1\ O_2 - O_{11}\ O_{22}$

حيث أن G_1: المجموعة التجريبية، G_2: المجموعة الضابطة، O_1: اختبار التحصيل القبلي، O_2: اختبار التفكير الإبداعي القبلي، O_{11} : اختبار التحصيل البعدي، O_{22} : اختبار التفكير التفكير البعدي، X: المتغير التجريبي، - الطريقة الاعتيادية.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t-Test) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات كما في الجدول رقم (4)

الجدول (4): اختبار(t-Test) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples t-Test) لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التجريبية	41	24.2683	5.28216	4.311	0.000	دالة إحصائياً
الضابطة	40	17.8250	7.93851			

يتبين من الجدول (4) أنّ قيمة (t) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.000$).

وللتأكد من فاعلية الوحدة المطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) على تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؛ تم حساب حجم الأثر لإكمال مفهوم الدلالة الإحصائية ومعرفة تأثير الوحدة الدراسية المطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) في التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة وذلك من خلال إيجاد قيمة مربع إيتا:

$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$ (Pallant, 2010: 209) وقيمة حجم الأثر d حيث : $d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$ (سرور، 2010: 270)

وهذا ما يوضحه الجدول رقم (5).

الجدول (5): قيمة t، وقيمة مربع إيتا، وقيمة d، وحجم التأثير على التحصيل المعرفي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة t	قيمة مربع إيتا (η2)	قيمة d	حجم التأثير
التجريبية	نظرية (TRIZ)	التحصيل المعرفي	13.007	0.6762	2.8904	كبير

يتضح من الجدول (5) أن قيمة مربع إيتا (η2) لاختبار التحصيل المعرفي لدى طالبات المجموعة التجريبية يساوي (0.6762) وهي أكبر من (0.14) التي حددها كوهن (1988). كما يتضح من الجدول أن حجم تأثير نظرية تريز (TRIZ) على التحصيل المعرفي في وحدة الهندسة المطورة مع طالبات المجموعة التجريبية كبيراً، فقد بلغت قيمة d (2.8904)، وهي أكبر من القيمة المرجعية (0.8)، (Pallant , 2010 : 209)، وهذا يؤكد على أنّ نسبة كبيرة من الفروق تعزى لاستخدام نظرية تريز (TRIZ)؛ حيث كان لها الأثر الكبير في زيادة التحصيل المعرفي البعدي.

نتائج السؤال الثاني: " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (t-Test) للعينات المستقلة للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات كما في الجدول رقم (6).

الجدول (6): اختبار (t-Test) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples t-Test) لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الطلاقة	التجريبية	41	6.1951	2.32615	4.19272	0.004	دالة إحصائياً
	الضابطة	40	3.4250	3.51471			
الأصالة	التجريبية	41	3.4634	1.62938	7.38096	0.000	دالة إحصائياً
	الضابطة	40	0.7250	1.70951			
المرونة	التجريبية	41	4.3659	2.11844	6.01319	0.000	دالة إحصائياً
	الضابطة	40	1.4000	2.31827			
الاختبار ككل	التجريبية	41	14.0244	5.60128	5.98681	0.000	دالة إحصائياً
	الضابطة	40	5.5500	7.07089			

يتبين من الجدول (6) أنّ قيمة (t) المحسوبة لمهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والأصالة والمرونة ونتيجة الاختبار الكلي للتفكير الإبداعي) هي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.000).

وللتأكد من فاعلية الوحدة المطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؛ تم حساب حجم الأثر لإكمال مفهوم الدلالة الإحصائية ومعرفة تأثير الوحدة الدراسية المطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) في التفكير الإبداعي مقارنة بالطريقة المعتادة لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة وذلك من خلال إيجاد قيمة مربع إيتا:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$ (Pallant , 2010: 209) وقيمة حجم الأثر d حيث: $d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$ (سرور، 2010: 270)

الجدول (7) : قيمة t، وقيمة مربع إيتا، وقيمة d، وحجم التأثير على التفكير الإبداعي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة t	قيمة مربع إيتا (η2)	قيمة d	حجم التأثير
التجريبية	نظرية (TRIZ)	التفكير الإبداعي	11.155	0.6057	2.4789	كبير

يتضح من الجدول (7) أن قيمة مربع إيتا (η2) لاختبار التفكير الإبداعي في المجموعة التجريبية يساوي (0.6057) وهي أكبر من (0.14) التي حددها كوهن (1988). كما يتضح من الجدول أن حجم تأثير نظرية تريز (TRIZ) على التفكير الإبداعي في وحدة الهندسة المطورة مع طالبات المجموعة التجريبية كبير؛ فقد بلغت قيمة d (2.4789)، وهي أكبر من القيمة المرجعية (0.8)، (Pallant, 2010 : 209)، وهذا يؤكد على أنّ نسبة كبيرة من الفروق تعزى لاستخدام نظرية تريز (TRIZ)؛ حيث كان لها الأثر الكبير في زيادة التفكير الإبداعي البعدي.

نتائج السؤال الثالث : " هل توجد علاقة بين التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؟ وللإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل من التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي كما في الجدول رقم (8).

الجدول (8): معامل ارتباط بيرسون بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي

اختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
التحصيل (س)	41	24.2683	5.28216	0.905	0.000	دالة إحصائياً
التفكير (ص)	41	14.0244	5.60128			

يتضح من الجدول (8) أن معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات في التحصيل المعرفي (س) والتفكير الإبداعي (ص) قد بلغ (0.905)، وهي علاقة إرتباطية طردية قوية عند مستوى دلالة (0.01)، والتي تعطي دلالة موجبة بين التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي، الأمر الذي يؤكد العلاقة الطردية الموجبة بين أداء طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي البعدي.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول

يتضح من النتائج الواردة في الجدولين (4)،(5) فاعلية الوحدة الدراسية المطورة في الهندسة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) في التحصيل البعدي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي وذلك من خلال الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية ؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية للوحدة المطورة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ). كدراسة خميس (2010) ولين (Lin, 2010) والزيدي (2014) وجودة (2013). ويعتقد الباحث أنّ الطالبة عند توظيفها لنظرية تريز (TRIZ) في الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي قادرة على التركيز والانتباه بما يسهم في زيادة تحصيلها، وكذلك التطورات التي تعيشها الطالبة من توظيف تكنولوجيا التعلم واستحداث المعلم لاستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس. وأصبحن قادرات على التركيز والانتباه بما يسهم بشكل واضح في زيادة التحصيل المعرفي.

ويرجع الباحث تفوق نظرية تريز (TRIZ) على الطريقة التقليدية في زيادة التحصيل البعدي إلى أن طرح الأسئلة السابرة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) أثار دافعية الطالبات وزاد من تحصيلهن. وعرض أمثلة توضيحية من خلال النماذج والمجسمات والصور التوضيحية وتوظيف البيئة المحلية بشكل فاعل. كما تم ربط المسائل الرياضية بواقع وحياة الطالبات زاد من نشاطهن وتفاعلهن مع المادة. إضافة إلى استناد نظرية تريز (TRIZ) إلى قاعدة المعلومات التي تساعد الطالبات على اختيار الحلول الإبداعية للمشكلات الرياضية. وكذلك امتلاك الطالبات للمهارة الرياضية من خلال سرعة ودقة وإتقان المعلومات الرياضية. وقد روعي عند بناء الوحدة المطورة وفقاً لنظرية تريز (TRIZ) في الهندسة الإمكانات البيئية المحيطة والمناسبة لتعلم الطالبات والذي أسهم في إثارة الدافعية وزيادة التحصيل. وإن تشكيل مجموعات تعاونية غير متجانسة أخذ بعين الاعتبار مستويات التحصيل المختلفة للطالبات؛ مما أدى إلى ترسيخ روح التعاون والعمل بروح الفريق وزاد من نوعية النتائج. وقد أسهمت نظرية تريز (TRIZ) في زيادة مشاركة الطالبات للنتائج التي تم التوصل إليها بعرضها أمام الطالبات. وأدى تطبيق نظرية تريز(TRIZ)إلى ربط التعلم السابق باللاحق؛ مما أسهم في ربط المفاهيم بشكل فاعل وذي معنى. وكذلك تنوع الوسائل والأنشطة التعليمية أثناء الحصة أدى إلى زيادة دافعية وفهم الطالبات للمادة. وأدى توظيف نظرية تريز (TRIZ) إلى زيادة تفاعل الطالبات أثناء التعلم التعاوني والعمل في المجموعات. ومشاركة الطالبات في قص الأشكال ولصقها وتركيبها، وعمل النماذج الورقية أدى إلى زيادة فهم الطالبة للمادة مما أسهم في تذكرها وعدم نسيانها. وتوظيف المعلمة لتقنيات التعلم أثار دافعية الطالبات نحو البحث والتقصي وحل المشكلات الرياضية بسهولة ويسر. واعتماد نظرية تريز (TRIZ) على طرح المعلمة للمسائل التي تهدف إلى زيادة تحصيل الطالبات وإيجاد العلاقات بين خصائص الأشكال الهندسية.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني

يتضح من النتائج الواردة في الجدولين (6)، (7) فاعلية الوحدة الدراسية المطورة وحجم التأثير الكبير لتوظيف نظرية تريز (TRIZ) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي وذلك من خلال الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت أنّه يوجد أثر لاستخدام نظرية تريز (TRIZ) في تدريس وحدة الهندسة على تنمية مهارات التفكير الإبداعي. كدراسة بارعيدة (2015) وجودة (2013) وشنق وكوك Sheng & Kok, (2010) ولينا (Lin ،2010)، وماريان (Mrayyan، 2016) والعلاق (2014) وأحمد وقنديل وزهران وبلطية (2011) وخميس (2010) وعامر (2008).

ويعتقد الباحث أنّه يوجد فروق فردية بين الطالبات في مهارات التفكير الإبداعي، وأنه بالإمكان تطوير هذه المهارات من خلال توظيف نظرية تريز (TRIZ) لحل المشكلات الرياضية إبداعياً. ويرجع الباحث تفوق الطالبات في التطبيق البعدي لنظرية تريز (TRIZ) في التفكير الإبداعي إلى أنه قد روعي عند بناء مضمون الوحدة المطورة وفقاً نظرية تريز (TRIZ) توزيع أوراق العمل، وإتاحة الفرصة لمشاركة الطالبات، والبحث عن الحلول المناسبة، والتفاعل الإيجابي مع الأنشطة، وتنوع الوسائل التعليمية والأنشطة، وتوظيف إمكانات البيئة المحلية، مما أدى إلى ارتفاع التفكير الإبداعي لدى الطالبات. وقد أسهمت نظرية تريز (TRIZ) في تجسيد العمل بروح الفريق والتعاون بين الطالبات؛ والذي بدوره أدى إلى تبادل الحلول والأفكار المبدعة والأصيلة. وكذلك تحمل الطالبات المسؤولية والاعتماد على النفس في البحث والاستقصاء عن إثبات البراهين الهندسية أسهم بشكل مباشر في تنمية التفكير الإبداعي لديهن. وإن تطبيق نظرية تريز (TRIZ) أدى إلى دفع الطالبات نحو البحث والاستقصاء؛ مما أسهم في زيادة دافعية الطالبات نحو طرح المسائل وتوظيف المعلومات؛ مما كان له الدور الإيجابي في تنمية التفكير الإبداعي وإتاحة الفرصة لتعدد وأصالة ومرونة الحلول. كما أن توظيف بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) أسهم بشكل مباشر في نظرة الطالبات الإيجابية لحل المسائل الهندسية بشكل مبدع مما زاد من التفكير الإبداعي لديهن. وإن تدرج نظرية تريز (TRIZ) وفقاً لخطوات حل المشكلات الهندسية أدى إلى زيادة أفق الطالبة، وأسهم بشكل مباشر في تنمية تفكيرها الإبداعي. كما أن توظيف نظرية تريز (TRIZ) أدى إلى تنمية التفكير الإبداعي البعدي لدى الطالبات من خلال حل

المشكلات الرياضية؛ مما أسهم في طلاقة البدائل ومرونة المسائل وأصالة الحلول.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الثالث

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (8) وجود علاقة طردية قوية بين درجات الطالبات في التحصيل المعرفي (س) والتفكير الإبداعي (ص)، ويرجع الباحث العلاقة الإيجابية الطردية والموجبة بين التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي إلى أن مبادئ نظرية تريز (TRIZ) قد أسهمت في تحسن مستوى الطالبات في كل من التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي بشكل إيجابي وواضح. وإن تنسيق وترتيب المفاهيم الهندسية بشكل متسلسل أسهم في رفع مستوى التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي. كما أن تطبيق مبادئ تريز (TRIZ) من التقسيم والفصل والدمج والعمل على إيجاد الحلول والجمع بين المتشابهات؛ ساهم بشكل مباشر في زيادة كل من التحصيل والتفكير. وأسهمت نظرية تريز (TRIZ) في اعتماد الطالبة على نفسها وتفعيل القدرة الذاتية لديها مما ساعد على رفع القدرة التحصيلية والإبداعية. وإن تعدد ألوان الأشكال الهندسية وتقديم التغذية الراجعة الآنية والفورية أسهم في تعلم الوحدة بشكل فاعل ونشط والذي زاد من التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي. وإن وجود العلاقة الموجبة والطردية بين التفكير الإبداعي والتحصيل المعرفي يشير بالدلالة القاطعة أن التفكير في المسائل الهندسية والإبداع في إثباتها؛ يؤدي بالضرورة إلى زيادة التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الثامن.

التوصيات

1. تزويد مركز تطوير المناهج بمعلومات عن فاعلية مبادئ نظرية تريز (TRIZ) لإيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات الهندسية بهدف تطوير مناهج الرياضيات.
2. عقد الدورات وورش العمل لمعلمي الرياضيات وتوضيح آليات نظرية تريز (TRIZ) في تدريس الهندسة.
3. تزويد طلبة مرحلة التعليم الأساسي بالمبادئ الأساسية المناسبة والوظيفية لنظرية تريز (TRIZ) بهدف زيادة التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي لديهم.
4. إعداد بعض المشكلات الهندسية كأنشطة تعليمية باستخدام مبادئ نظرية تريز (TRIZ) وترك المجال للطلبة في إيجاد الحلول المناسبة لها.

المراجع

أحمد، محمد وقديل، عزيز، زهران، العزب وبلطية، حسن.(2011). فاعلية وحدة قائمة على مبادئ نظرية " تريز" (TRIZ) في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الإعدادية . *مجلة الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، كلية التربية، جامعة بنها، 14(1)، 4-54.

بارعيدة، إيمان.(2015). أثر وحدة دراسية مطورة في مقرر الدراسات الاجتماعية قائمة على استراتيجيات حل المشكلات بطرق إبداعية وفق نظرية (TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات الموهوبات بالصف الأول المتوسط بمدينة جدة، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية، 6(10)، 51-75.

بدوي، محمود و المولي، أحمد.(2013). أثر برنامج قائم على نظرية تريز في صعوبات تعلم الرياضيات لدى طلاب غرف المصادر بمنطقة الجوف. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، جامعة الجوف، المملكة العربية السعودية،2 (12).-1276 1294.

البطش، محمد وأبو زينة، فريد.(2007). *مناهج البحث العلمي- تصميم البحث والتحليل الإحصائي*. إشراف سعيد التل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جودة، شروق.(2013).*أثر برنامج مقترح قائم على نظرية تريز (TRIZ) في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.

خميس، منيرة.(2010). *فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز (TRIZ)في تنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في مقرر الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأقسام الأدبية، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

الزيدي، نور.(2014). *فاعلية التدريس بنظرية TRIZ في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وقدرتهن على اتخاذ القرار*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، العراق.

سرور، علي.(2010). *تطوير الأداء البحثي في ضوء التحليل البعدي Meta-analysis لنتائج بحوث استخدام التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات"*، المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم (البحث التربوي في الوطن العربي. رؤى مستقبلية)، 21- 20 ابريل، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر، (2). 252-293.

شيخ العيد، وئام.(2014). *أثر تدريس وحدة مقترحة قائمة على إستراتيجية Seven E,s في تنمية مهارات التواصل الرياضي في الهندسة والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

الطيطي، محمد.(2007). *تنمية قدرات التفكير الإبداعي*، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عامر، حنان.(2008). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية (TRIZ) في تنمية حل المشكلات الرياضية إبداعياً وبعض مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي لمتفوقات الصف الثالث المتوسط*، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية للبنات بجدة، السعودية.

العلاق، محمد.(2014). *تدريس الرياضيات وفقاً لنظرية TRIZ وأثره في التفكير الهندسي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية، العراق.

الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم لمحافظات غزة.(2017). *الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم في محافظات غزة للعام الدراسي 2017/2016 . وزارة التربية التعليم العالي*، الإدارة العامة للتخطيط، غزة، فلسطين.

الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم لمحافظات غزة.(2018). *الكتاب الإحصائي السنوي للتعليم في محافظات غزة للعام الدراسي 2018/2017 . وزارة التربية التعليم العالي*، الإدارة العامة للتخطيط، غزة، فلسطين.

Bariedah, E. (2015). The effect of teaching unit on the development of creative thinking among gifted students of the first year Intermediate in Jeddah, *Arab Journal of Excellence Development*, 6(10), 51-75 .

Binta M.; Andrea R.; Carol M. (2012). "Reflection: A key component to thinking critically," *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1).1-19.

Cameron, G. (2010). Trizics: TRIZ, how to invent, innovate and solve, impossible technical problems systematically. www.TRIZICS.com. 6-23.

Cameron, G.(2015). *The Engineer at Large: The Essential Guide to Structured Problem Solving and Creative Innovation*.

Citation: A, (2018). Teaching mathematical functions using geometric functions approach and Its effect on ninth grade students' motivation. *International Journal of Instruction*, 11(1), 17-32.

Diana, S. (2015). Potential of theory of innovative problem solution (TRIZ) in engineering curricula. *International Journal of Innovative Science, Engineering & Technology*, 2(5),984-994.

Ellen, D. (2017).The founder and principal TRIZ consultant of the PQR group, *Journal Commentator for Real Innovation.* 5,*27.*

Facione, P. (2002). *Using the California critical thinking skills test in research , evaluation, and assessment*. Digital dissertations. Critical Thinking: What is and Why it Counts. California Academic Press.

Gadd, K. (2011). *TRIZ for engineers: Enabling inventive problem solving***.** New York: Wiley.

Hua, Z.; Yang, J.; Coulibaly, S. Zhang, B. (2010). "Integration TRIZ with problem-solving tools: a literature review from 1995 to 2006". *International Journal of Business Innovation and Research*. 1(1-2).111–128.

Katie ,B. (2017).What is TRIZ?. *The Triz Journal* ,April. 6-11.

Lin, C. (2010). *Analyses of attribute patterns of creative problem solving ability among upper elmentary students in Taiwan***.** Ed.D. Dissertation, St. John's University.

Marzano, R. (1988).*Dimensions of thinking , framework for curriculum and instruction* **,** *association for supervision and curriculum development* , Virginia, Alexandria.

Meng, I. &Yang, W. (2003). An effective engine for answering questions based upon Chinese semantic extraction. *Info. Mang. Scis*. 14(4), 27-48.

Michael S. (2017).*The principal and chief executive officer of the inventioneering company*. http:// www.inventioneeringco.com, 6-23.

Min J. & Shiang,C.(2010). Creating interactive web-based environment to scaffold creative reasoning and meaningful learning: From physics to products. *The Turkish Online Journal of Educational Tech-nology*, 9(4), 34-49.

Mrayyan, S.(2016). How to develop teachers' mathematical molding teaching skills. *Journal of Education and Practice*,7(12),119-123

Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (Version 12), 2nd ed. National Library of Australia: Allen & Unwin.

Savransky, D. (2000), Lesson 4 contradiction. Available at://www.triz-journal.com, *triz-journal*, 14(1), 304 –315.

Savransky, S. (1996). "TRIZ: The methodology of Inventive Problem Solving", retrieved May 2002, from: http://www.trez-journal.com/archives. *Trez-journal*, 2(2),22-25.

Sheng, I.& Kok-Soo, T. (2010). "Eco-efficient product design using theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) Principles, *American Journal of Applied Sciences*. 7 (6), 852–858.

Torrance, E. (1962). *Guiding creative talent*. NJ: Prentice-Hall Inc.

Torrance,E. (1974). *Guiding creative talent*. 2nd ed. NJ: Prentice-Hall Inc.

البيداغوجيا النقدية وتهافت الأيديولوجيا الرأسمالية: استشكالات نقدية في سبيل إصلاح التعليم في المجتمعات الاستهلاكية

أحمد الحازمي*

تاريخ تسلم البحث 2017/11/9 تاريخ قبوله 2018/3/1

ملخص: استعرضت الدراسة بشكل استشكالي، أزمة أنظمة التعليم الرأسمالي من وجهة نظر البيداغوجيا النقدية، وتثير التساؤل عن إشكاليات الأيديولوجيا الرأسمالية التي تواجه التعليم في المجتمعات الاستهلاكية، وكيف تساهم البيداغوجيا النقدية في الخروج من تلك الإشكاليات. وتجادل الدراسة عن أن توسع الأيديولوجيا الرأسمالية أوجد مجموعة من الإشكاليات، تجلت في المظاهر الآتية: تبعية التعليم للاقتصاد، وقصور مبادرات إصلاح التعليم، وتكريس الأنظمة التعليمية لقهر الإنسان، وتكريس الممارسات التعليمية لفقر الإنسان. كما عرضت الدراسة مجموعة من المبادئ الفلسفية والتربوية للبيداغوجيا النقدية يمكن أن يحدّ من تغول ونفوذ الأيديلوجيا الرأسمالية في التعليم. خلصت الدراسة إلى أن الخروج من أزمة التعليم الرأسمالي لا يكون من خلال الأيديلوجيا الرأسمالية وقيمها الليبرالية؛ بل يبدأ من التحرر من مفارقاتها الأخلاقية، وذلك باستحضار ثلاثة مبادئ أساسية هي: أن التعليم لا يكون محايدًا فهو إما أن يكون مع الإنسان أو ضده؛ وأن الفقر لا يكافح إلا حين يشعر الإنسان بثراء قدراته؛ وأن القهر لا يرفع إلا بالتسامح واستنبات مناهج تربوية إنسانية.

(الكلمات المفتاحية: تعليم، أيديولوجيا تربوية، الرأسمالية، البيداغوجيا النقدية، النظرية النقدية، المجتمعات الاستهلاكية، إصلاح التعليم، فكر تربوي، اجتماعيات التعليم).

مقدمة: تشهد نظم التعليم في العالم تسارعًا لافتًا نحو التطوير والتغيير. عوامل كثيرة تدفعها لتُعدّل اتجاهاتها وسياساتها التعليمية. وبالطبع، لم تكن كل العوامل اقتصادية محضة، بل تداخلت معها تحديات بُنْيوية-قِيَميّة تُهدّد شكل التعليم التقليدي الراهن ومضمونه. كما أنها تُثير استشكالات جوهرية وعميقة عن فاعلية التعليم كبُنْية اجتماعية (بدران، 1984)، وتثير شكًّا في قدرته على الاستمرار في تحقيق غايته الوطنية والتزامه بصيانة القيم الإنسانية الكونية (Leming, 1997).

ولعبت الثورة الرقمية وما رافقها من ظواهر معلوماتية معرفية دورًا بارزًا في تكوين التحديات التي تواجه أنظمة التعليم التقليدي (زاهر،2007). كما مهدت الطريق لمعظم التحولات الاقتصادية التي تُعيد تشكيل العالم بقواعد اقتصادية جديدة وتدفع المجتمعات إلى مراجعة وإصلاح بُناها بشكل مستمر، بما في ذلك بُنْية التعليم ومؤسساته.

وقد أحدثت هذه الثورة الرقمية المتسارعة ضغطا على المجتمعات التي تتميز بسمات الاستهلاك الرقمي والمعلوماتي، وحفزت المهتمين بالتعليم وسياساته لمراجعة دوره الاجتماعي-الثقافي، إضافة إلى ما يتم من مراجعة حثيثة لإسهامه الاقتصادي. كما أنها خلقت في تلك المجتمعات طموحًا وعزمًا على المشاركة في توجيه تلك الثورة المعلوماتية لخدمة مصالحهم الاجتماعية والسياسية.

* كلية التربية، جامعة جازان، جازان، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Critical Pedagogy and the Falling of Ideology of Capitalism: *Critical Problematizations Toward Educational Reform in Consuming Societies*

Ahmed Alhazmi, *Department of Education Jazan University, Jazan, Saudi Arabia.*

Abstract: The study critically examines capitalistic education from critical pedagogy's perspective, and raises the following question: How may critical pedagogy contribute in overcoming capitalism dilemma that faces education in consuming societies؟ The researcher adopted Critical Theory as an approach for the inquiry. The study showed that the spread of capitalism in education lead to several dilemmas, appeared in four manifestations; Economy-oriented education, limited initiatives for educational reform, intensifying human oppression, and intensifying human poverty. moreover, the study revealed that adopting critical pedagogy may limit the influence of capitalistic ideology in education. the study found that capitalism dilemmas cannot be overcome through capitalistic ideology and its liberalistic values; but rather, it starts by liberating education from paradox of liberalism through recalling three basic principles: Education is not neutral, it is either with human or against it; poverty can be fought only when person perceives the value of his abilities; and oppression can be lifted only through tolerance and through cultivating humanistic educational curriculum**.**

(**Keywords** Education, Educational Ideology, Capitalism, Critical Pedagogy, Critical theory, Consuming society, Educational Reform, Educational Philosophy, Sociology of Education).

وتتصل بتلك الثورة الرقمية-المعلوماتية، ظاهرة "العولمة المتجددة" (Gillen & Ghosh,2007)، التي فتحت الباب مُشرعًا لرحيل المؤسسات والشركات من دولة إلى دولة ومن ثقافة إلى ثقافة، وساهمت في تقلص العالم الواسع والمعقد في تنوعه وتناقضاته إلى عالم أشبه ما يكون بالقرى الصغيرة المكتظة بالتنوع الثقافي والتعددية الأخلاقية (عبد الرحمن، 2001). هذه الهجرة الثقافية والأخلاقية أظهرت وجهًا آخر للتحديات التي تواجهها البُنْية التعليمية في المجتمعات الاستهلاكية. ولم تستطع تلك المجتمعات المشاركة بشكل فاعل في توجيه ظاهرة العولمة أو تشكيل صبغتها الثقافية، فظهرت نتيجةً لذلك ملامح تحديات جديدة تمس قيم التعليم ودوره في تعزيز الحوار بين الثقافات المهاجرة والتمييز بين القيم المتمازجة (المفتي، 2015). بل أثارت شكًا واسعًا في قدرة النظام التعليمي الراهن على التفاعل مع معطيات العولمة وتحدياتها بشكل إيجابي يخدم تماسك المجتمعات واستقلالها.

وفي ظل هذه التغيُّرات الحادة التي يعبر من خلالها العالم إلى مستقبله، لم تعد مشاريع إصلاح التعليم ومراجعة سياساته واستراتيجياته مجرد خيار تنموي فحسب، بل صارت اتجاهًا حتميًا يجب أن تسلكه نظم التعليم في المجتمعات الاستهلاكية للبقاء حية وفاعلة (بورنيت، وعطاالله، و باترينوس، 1997).

لقد أثارت تلك التحولات العالمية والتحديات التي تمر بها البُنى التعليمية، في المجتمعات المُستهلِكة (الاستهلاكية) كما هو الحال في المجتمعات العربية، السؤال عن مدى قدرة النُظم التعليمية على الاستمرار في دورها التنموي الشامل، وعن قدرتها على مساعدة الأفراد على التفاعل الإيجابي مع ظروف مجتمعاتهم الاقتصادية والثقافية (Barber, Donnelly, Rizvi & Summers 2013) هذا السؤال الواسع استحث جهود المهتمين بالدراسات التربوية والاجتماعية والثقافية، وكذلك صناع السياسات التعليمية إلى التأمل والبحث والنقد في سبيل الخروج من مأزق نكوص دور التعليم التنموي (التنمية بمفهومها الشامل والإنساني).

ما الذي يمكن ملاحظته في تلك الجهود والمحاولات؟ يُلاحظ أن غالبها قد انطبع بالذهنية الاقتصادية، وقيد اتجاهه الإصلاحي بمبادئها الذرائعية (البراغماتية)، والتزم مالا يلزم من خطابها الرأسمالي، الذي عبر وتوسع في أنحاء العالم بفضل العولمة والثورة المعلوماتية (Malott, 2010).

لقد ساهمت حالة الاستهلاك الاقتصادي والمعرفي، وربما الثقافي في بعض الأحيان، التي تمر بها المجتمعات الاستهلاكية إلى تأطير محاولات إصلاح البُنْية التعليمية بحدود ومنطلقات الذهنية الرأسمالية (الشيحي، 2009؛ العوران، 2014). وتحولت هذه الذهنية إلى ما يشبه "الأيديولوجيا التربوية" (خليل، 2011)؛ أيديولوجيا توجه مشاريع ومبادرات إصلاح التعليم في تلك المجتمعات (العوران، 2014).

وبعبارة أخرى، إن هذه الأيديولوجيا الرأسمالية جعلت المقاربات التربوية لإصلاح التعليم تتجه بشكل مباشر وغير مباشر إلى الهمّ الرأسمالي المتعلق بخدمة سوق العمل العالمي. وقيّدت غايات التعليم والتربية بغاياتها الذرائعية (البراغماتية) المتجهة إلى تشكيل موارد بشرية قادرة على العمل والإنتاج وتلبية احتياجات سوق العمل.

وقد تعرضت عدة من الدراسات في حقل اجتماعيات التعليم واقتصادياته لموضوع الرأسمالية التعليمية، كما تزايد الحديث عن "رأسمالة التعليم" (Capitalization of education) في السبعينات من القرن الماضي (Dee, 2000)؛ سواء من داخل النموذج (Paradigm) الاقتصادي، أو من داخل النموذج التربوي.

والناظر إلى الدراسات الاقتصادية، على سبيل المثال، لا يمكنه تجاوز الاقتصاديين صمويل بولز و هيربت جينتس (Bowles & Gintis, 1976)، وما أحدثاه من جدل أكاديمي بأطروحتهما الموسومة بالتدريس في أمريكا الرأسمالية (America Capitalist in School). في هذه الدراسة يكشف الباحثان عن بعض التناقضات بين أسس التعليم الديموقراطي العادل وأسس الاقتصاد الحر. ثم يناقشان ما تحدثه هذه التناقضات من تحديات في سبيل إصلاح النظام التعليمي.

ومن داخل النموذج (Paradigm) التربوي، ظهرت في تلك الفترة أيضا، أطروحات المفكر التربوي باولو فريير (Freire, 2000). ومن أبرزها أطروحته بيداغوجيا المقهورين (Pedagogy of Oppresseds)، التي أثار فيها السؤال عن دور النظام الرأسمالي في تكريس قمع الفقراء والفئات المهمشة. أطروحات فريير ناقشت وضع البرازيل كدولة من دول العالم الثالث، وكيف ساهم التعليم الرأسمالي في تعميق ما أسماه بـ"تربية المقهورين".

وفي ذات الاتجاه التربوي، أخذت أطروحات هنري جيرو (Giroux, 1983, 2002, 2014, 2016) منحى اجتماعيا تربويا مستقلا، حيث اشتغل بمحاولة فهم واقع التعليم الرأسمالي وكشف أبرز ملامحه التي تتمظهر في الواقع الأمريكي. وقد ركز جيرو في دراسته على رصد أبرز تجليات الرأسمالية العالمية ومظاهرها الثقافية والاجتماعية بل والأمنية. واشتغل بالسؤال عن آثار السياسات والممارسات الرأسمالية (كالخصخصة وإعادة التنظيم المؤسسي للتعليم) الاجتماعية وما تخلقه تلك السياسات والممارسات من أدوار جديدة للتعليم يتفرد بتوجيهها التحالف المتماسك بين قطاع المال والسياسيين في الولايات المتحدة الأمريكية.

وفي أحدث أطروحاته الموسومة بـ"أمريكا تحارب نفسها" (America at War with Itself). حاول جيرو رصد العلائق البنيوية بين الذهنية الرأسمالية ونزعة العنف في المجتمع الأمريكي، وساق جيرو في هذا العمل مجموعة من المؤشرات التاريخية والسياسية على علاقة الرأسمالية بالعنف الاجتماعي. يكشف جيرو في تحليله عن دور الليبرالية الجديدة في إحداث بنية أكسيولوجية للعنف في الثقافة الأمريكية تمظهرت فيما يحدث من عنف جماعي وإطلاق نار في المدارس الأمريكية، كما يخلص في هذه الدراسة إلى أن تحالف المال والسياسة في الثقافة الرأسمالية حوّل المجتمع الأمريكي إلى مجتمع لا يستطيع رؤية أسباب العنف الحقيقية، ومن ثم لا يستطيع مواجهتها أو إصلاحها (Giroux, 2016).

في المدرسة نفسها، شكلت دراسات بيتر ماكليرن (McLaren,1995, 2003, 3005, 2015, 2018) في نقد الواقع التعليمي في كندا والولايات المتحدة الأمريكية محورا رئيسا من محاور النقد الأكاديمي للتعليم الرأسمالي، لا سيما بتوظيفه البيداغوجيا النقدية كأداة لتشريح النظام التعليمي الرأسمالي. وقرر ماكليرن منذ الثمانينات من القرن الماضي الاتجاه بفكرة باولو فريير النقدية من رفوف النظرية إلى حقل التطبيق، فكرّس جهده البحثي

والفكري في ممارسة ما تؤصل له البيداغوجيا النقدية من أفكار على أرض الواقع.

ومن أبرز أطروحاته المرتبطة بموضوع البحث الحالي كتاب "الحياة في المدارس" (Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education) والذي لخص فيه تجربته البحثية والمهنية في نقد التعليم الرأسمالي (McLaren, 2015). ويظهر في هذه الأطروحة أن ماكلرين لا يبدي اهتماما كبيرا بنقد الرأسمالية ولا بتحليلها؛ وذلك لأنه كما يصرح في كتابه أن النقد للأيديولوجيات الفاسدة – على حد وصفه - ينعشها ويعيد الحياة فيها. لذا نجده ينظر لما بعد التعليم الرأسمالي. ويثير الأسئلة عن دور التعليم في تنمية الوعي الاجتماعي، ودور مؤسسات التعليم في تمكين الإنسان.

وفي اتجاه آخر، يحاول أولسن و بيترز (Olssen & Peters 2005) رسم ملامح اتجاه ما يسميانه بالمعرفة الرأسمالية، وذلك من خلال تتبع الأسس الفلسفية والاقتصادية لهذا الاتجاه. وتناقش دراستهما التحولات الجوهرية في أنظمة التعليم العالي بعد صعود الليبرالية الجديدة. وقد كشف الباحثان أن تلك التحولات التي قامت بها الجامعات ومؤسسات التعليم العالي كانت ضرورية لتبرير وجودها المؤسسي، كما أكدت الدراسة العلاقة البنيوية بين العولمة، والليبرالية الجديدة، والتعليم الرأسمالي. وكيف أسهم التفاعل (تاريخيا وسياسيا) بين تلك العوامل على تشجيع مؤسسات التعليم العالي للانعتاق من تقليدية المؤسسات الأكاديمية. بل ويلفت الباحثان الانتباه إلى أن تلك العوامل أسهمت في إعادة تشكيل الثقافية الأكاديمية وتحويلها من التركيز على الجانب الفكري والفلسفي إلى ثقافة متقدمة يسميها الباحثان بثقافة "النواتج المقاسة". في هذه الثقافة الجديدة تحول تركيز المؤسسة الأكاديمية إلى قضايا التخطيط الاستراتيجي، ومؤشرات الأداء، وتدابير ضمان الجودة. وفي الدراسة ذاتها قام الباحثان بتتبع دور الأيديولوجيا الرأسمالية في تعزيز مفهوم ما يسمى بالمعرفة الرأسمالية، كما تتبعا دور هذا المفهوم في توجيه الجامعات لتكون محركا رئيسيا في اقتصاد المعرفة الجديد وذلك من خلال أربعة أدوار أساسية تتلخص في: صناعة المعرفة وإنتاجها، الاستحواذ على المعرفة، و نقل المعرفة، وإدارة المعرفة.

وفي السياق ذاته، تناقش دراسة براون (Brown,1990)، الموجة الثالثة في التعليم الرأسمالي، التي أسماها الباحث بـ" الوالديقراطية" (Parentocracy). وفي هذه الدراسة يرصد براون ثلاث موجات برزت في التعليم الرأسمالي. أولها موجة تعليم العمال التي اتسمت بالتعليم الجماهيري (Mass Education)، تبع تلك الموجة - ولأسباب اقتصادية تنافسية بحتة - موجة أخرى جعلت التعليم يركز على مبدأ الجدارة والقدرة، حيث ركزت المؤسسات التعليمية على سن معايير للقبول فيها، وتنافست في انتقاء المميزين. في هذه الموجة صار التعليم "نخبويا" كما يسميه الحازمي وبن يحمد (Yahmed, Ben & Alhazmi 2017)، حيث إن النظام التعليمي في ظل هذه الموجة ظل يتنافس على استقطاب الأفراد الذين يمتلكون قدرات عليا لتجويد عمليات المؤسسة التعليمية ورفع قدراتها التنافسية (Brown,1990). أما الموجة الثالثة فاتسمت بارتباط فرص التعليم بشكل كبير بما يملكه الإنسان من قدرات تساهم في توفير موارد مادية للمؤسسة التعليمية ويسيميها براون "التعليم الوالديقراطي" (Parentocratic Education)، حيث يكفل للأطفال من عائلات ثرية فرص تعليم أكبر مقارنة بمن يمتلكون قدرات إدراكية أكبر من الفقراء. كما كشفت دراسة براون جانبا من المنطلقات الجدلية التي يعتمد عليها الاتجاه الرأسمالي في تشجيع استقلالية الأنظمة التعليمية عن الدولة، حيث يرى الرأسماليون التربويون أن تحكم الدولة في التعليم قد يحد من كفاءة المؤسسات التعليمية ويعيق من تنافسيتها.

يمكن أيضا، في السياق ذاته، استصحاب ما جاء في دراسة بوتستن (Botstein,1988)، حيث يحلل الباحث الإصلاحات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية في حقبة الثمانينات من القرن الماضي، ويكشف تحليل السياسات في تلك الحقبة بأن هناك ما يشبه الإجماع في سياسات التعليم الأمريكي (كنموذج للمجتمع الرأسمالي)، على ضرورة وجود معايير موضوعية للتعليم تضمن جودة وكفاءة أداء مؤسساته، في الوقت ذاته يظهر التحليل بأن هناك اعترافًا وقبولاً ضمنيًا لدى صناع السياسات التعليمية بأن تلك المعايير الموضوعية قد تحدّ من تحقيق المساواة في الفرص التعليمية بين كل الطبقات الاجتماعية، بل قد تعيق من التحاق بعض الأفراد في المجتمعات الفقيرة بالتعليم لعدم انطباق المعايير عليهم. و يؤكد بوتستن بأن سياسات التعليم الرأسمالي تنظر للتعليم على أنه أداة لتحقيق نتائج وأهداف محددة وليس فرصة تمنح للمحتاج. لذا فإن التعذر بمسألة تكافؤ الفرص التعليمية، في نظر الرأسماليين، ليست سوى مسألة مثالية لا يمكن تحقيقها أو إدراكها حتى في ظل الأنظمة التعليمية التي تتحكم فيها الدولة. بل يرى الرأسماليون أن التركيز على هذا الهم الطوباوئي قد أدى إلى تراجع جودة التعليم وكفاءته وتخلفه عن سقف المعايير العالمية (Botstein, 1988; Brown,1990; Jongbloed, 2003)

ويؤكد هذا الاتجاه الرأسمالي تقرير معهد آدم سميث (Adam Smith Institute, 1984) حول سياسات الحكومة البريطانية في الثمانينات من القرن الماضي. حيث يشير التقرير بأن اندفاع الدولة نحو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم لا يهدد المعايير التعليمية فحسب، بل إنها قد تعد تهديدا للحرية الفردية. ولذلك يوصي التقرير بأن يكون النظام التعليمي عرضة لقوى السوق الحرة.

وفي السياق العربي، كشف بدران (1999) في دراسته عن بعض التحديات التي تواجه التعليم العربي في ظل ما أسماه بـ"هيمنة النظام الرأسمالي"، عن مجموعة من التناقضات على مستوى السياسات التعليمية يعاني منها النظام التعليمي المصري.

ويرى أن هذه التناقضات تحدّ من قدرة النظام التعليمي على مواجهة " النموذج الرأسمالي الغربي الذي يسعى بكل جهد إلى السيطرة والهيمنة".

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء ما سبق، و في سياق ما تمر به المجتمعات الاستهلاكية من تحديات تواجه البُنْية التعليمية، وحاجتها لإصلاح نظامها التعليمي، تبرز ظاهرتان اجتماعيتان متداخلتان فيما بينهما: ظاهرة تاريخية مادية (أنطولوجية)، وأخرى أيديولوجية .قِيَمِيَّة (أكسيولوجية).

تتمثل الظاهرة التاريخية في حتمية التغيير التي تعبر من خلالها بُنْية التعليم في المجتمعات الاستهلاكية (Lagemann, 2002; Pannabecker, 1991; Anderson, 1989; Vaira, 2004). ذلك أن إصلاح التعليم ليس خيارًا، بل حتمٌ تاريخي تُدفع إليه المجتمعات المُستهلِكة؛ تدفعها إليه ما يشبه "الجدلية الهابطة الصاعدة" (Gills,2010). هذه الجدلية تشكّلتْ بفعل التحولات التاريخية في الاقتصاد العالمي، من جهة، وبفعل التحولات الثقافية والقيمية التي تتكون في المجتمعات الاستهلاكية، من جهة أخرى (العوران، 2014؛ Peters, 2011). لقد أوجدت هذه الحتمية التاريخية حالة من الاضطرار لإصلاح وتطوير بُنْية التعليم ومراجعة اتجاهاته التنموية؛ حتى يبقى النظام التعليمي قادرًا على التعايش والتكيف مع تلك التغيُرات التنموية العميقة التي تواجهه، وحتى يستطيع استيعاب ما يرافقها من ظروف اقتصادية صارمة، وتحوّلات سياسية حادة.

أما الظاهرة الأيديولوجية، فيمكن ملاحظتها حين نعيد النظر بوعي اجتماعي ثقافي فيما يحفُ مبادرات التطوير ومشاريع الإصلاح من تحديات كادت تمس هوية المجتمعات وقيمها (Fiala & Lanford,1987). وتكشف إعادة النظر في تلك المبادرات أن إشكالية الأنظمة التعليمية ليس في قصورها عن مواجهة التحديات الاقتصادية فحسب، بل إن أزمتها تكمن أيضا في الذهنية الرأسمالية (الأيديولوجيا الرأسمالية) التي حددت مسارات التطوير والإصلاح الحتمي في المجتمعات الاستهلاكية (العوران، 2014؛ Peters, 2011).

وقد حظيت الظاهرتان باهتمام بالغ في حقل اجتماعيات التعليم؛ لدورهما الفاعل في تشكيل طبيعة التحديات التي تواجهها البُنْية التعليمية، ولدورهما البارز في توجيه مسار تفاعل النظم التعليمية مع ما تحفها من ظروف اقتصادية وثقافية (خليل، 2011؛ مدبولي، 2005).

وتستعرض الدراسة الحالية بشكل نقدي استشكالي أبرزملامح البيداغوجيا النقدية كمقاربة للخروج من أزمة الأيديولوجيا الرأسمالية، **وتسعى إلى تحقيق هدفين رئيسين:**

الهدف الأول: أن تسلط الضوء على الاستشكالات الأخلاقية/البُنْيوية في الأيديولوجيا الرأسمالية بوصفها أيديولوجيا تربوية.

الهدف الثاني: أن تكشف عن أبرز ملامح البيداغوجيا النقدية كمقاربة تساهم في تجاوز حدود الأيديولوجيا الرأسمالية.

ولتحقيق هذين الهدفين؛ طرحت الدراسة السؤال الآتي:

كيف يمكن أن تساهم البيداغوجيا النقدية في تجاوز إشكاليات الأيديولوجيا الرأسمالية التي تواجه التعليم في المجتمعات الاستهلاكية؟ تشعّب عن هذا السؤال أربعة أسئلة فرعية أسست للبحث ووجهت مساره وهي كالآتي:

1. ما الملامح البارزة لأزمة الأيديولوجيا الرأسمالية في التعليم؟
2. ما السمات الفلسفية للبيداغوجيا النقدية؟
3. ما السمات التربوية للبيداغوجيا النقدية؟
4. كيف يمكن أن تسهم البيداغوجيا النقدية في الحد من أزمة الأيديولوجيا الرأسمالية ؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها تؤسس استشكالًا نقديًا للواقع التعليمي وسياقه الأيديولوجي، من خلال تقدم البيداغوجيا النقدية كواحدة من أبرز المقاربات التي اهتمت بمسألة إصلاح التعليم، واشتغلت بتحريره من رهانات الأيديولوجيا وقيودها.

مثل هذا المسلك التربوي يُعد مقاربة حديثة نسبيًا فالبيداغوجيا النقدية كمقاربة تربوية بدأت بالتشكل في السبعينات من القرن المنصرم، ومنذ ذلك الحين وهي تشغل اهتمام كثير من المفكرين والباحثين، كما أنها في الوقت ذاته أحدثت جدلاً واسعًا في الفكر التربوي بسبب استشكالها على ما تسميه بالقهر الرأسمالي والتطرف الأخلاقي الذي تمهد له (McLaren, 2015؛ Freire, 2000).

وتسهم الدراسة الحالية في الجدل الدائر حول نقد الأيديولوجيا الرأسمالية وكشف ممارستها التي قد تبدو غير إنسانية في حقل التعليم (انظروا Freire, 2014؛ Giroux, 1997)، وتسعى إلى رسم خارطة طريق نظرية للفعل التربوي والتعليمي للخروج به من المأزق الأيديولوجي (انظروا McLaren, 2015)، كما أن البحث الحالي، ومن خلال الأدبيات التي يعتمد عليها، يشارك في تعزيز الوعي التربوي والاجتماعي بما للنقد والاستشكال من قدرة على فتح أفاق المعرفة والعمل على حد سواء.

منهج الدراسة

في سبيل الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم سلوك منهج النظرية النقدية (Kincheloe & McLaren, 2011; Morrow & Brown, 1994) لتفكيك التحديات التي تواجه بُنْية التعليم في المجتمعات الاستهلاكية، وللكشف عن الاستشكالات التي تحيط بالأيديولوجيا التربوية الرأسمالية.

وقد يعد هذا الاتجاه المنهجي غير شائع في الأدبيات التربوية العربية رغم شيوعه في كثير من الدراسات في الحقل الفلسفي والأدبي وما بينهما، و كذلك في كثير من الدراسات غير العربية في حقل التعليم. من أبرز معالم هذا المنهج مايلي:

- **أولاً:** يقوم منهج الدراسة على مبادئ ما يعرف بمدرسة فرانكفورت، التي تشكلت كحركة فكرية في حقل العلوم الاجتماعية والفلسفية، من خلال أطروحات مجموعة من المفكرين الاجتماعيين والفلاسفة في معهد الأبحاث الاجتماعية بمدينة فرانكفورت بين ثلاثينات وسبعينات القرن الماضي (Held, 1997; Popkewitz & Fendler, 2013; Geuss, 1981). تميزت هذه المدرسة بأنها حاولت التخلص من سلطة الانتماء الفلسفي، وخطت طريقًا توفيقيا بين اتجاهات فلسفة المعرفة، حيث ركزت على التساؤل عن كيف يمكن أن يتيح الفعل النظري للباحث تغييرًا أخلاقيًا مرغوبًا فيه؟ لذا فهي اتجاه فلسفي ومنهجي في الوقت ذاته.

- **ثانيا:** يتكون منهج الدراسة الحالية من مجموعة من **السمات المعرفية (الإبستيمولوجية)**. تتلخص في ما يلي:

- أن المعرفة التربوية والاجتماعية التي نتجه نحوها بالدراسة والبحث ليست كشفا تراكميًا تاريخيا فحسب، كما تصوره الإبستيمولوجيا الوضعية ومبادئها الموضوعية (Sale, Lohfeld, & Brazil, 2002; Krauss, 2005; Usher, 1996)، بل يمكن للمعرفة التربوية والاجتماعية أن تظهر في شكل استنتاجات يقود إليها التأمل والنظر في تقاطعات التجارب الذاتية للباحثين مع واقعهم الاجتماعي وما يُكَوِّنُ ذلك الواقع من أحداث وأفكار. بعبارة أخرى، إن المعرفة الاجتماعية والتربوية تتشابه مع المعرفة الأدبية واللغوية التي تتشكل من خلال إعادة النظر والتأمل والاستشكال في تقاطعات الظواهر الاجتماعية والتربوية مع تجارب الإنسان الذاتية (Cunliffe, 2003; Mack, 2010)، كما أن مسألة الموضوعية والذاتية في النظرية النقدية مسألة ذرائعية (براغماتية) يحدد المسافة منها غاية الدراسة (قنصوة، 2007)؛ لذا فإنه من الوهم المعرفي (الإبستيمولوجي) محاولات عزل الناظر عن نظره والعارف عن معرفته والباحث عن بحثه. إذ كانت غاية الدراسة إنتاج معرفة خلّاقة تغيّر الواقع الاجتماعي والتربوي؛ فالتغيير فعل لا بد له من فاعل متصل به، شاعر بتجلياته.

- "علاقة العارف بالمعرفة" (Guba,1990) في النظرية النقدية علاقة استشكال ونقد؛ لذا فإن هذه العلاقة الاستشكالية تفتح للباحث الأفق النظري للخروج من مأزق الوعي النسقي التاريخي السائد، وتخفف من سلطته على المعرفة التي يجول حولها البحث (Tobin, & Kincheloe, 2006).

- **ثالثا: من الناحية الأخلاقية (الأكسيولوجية)** فإن النظرية النقدية تنظر للبُنْية الاجتماعية والتعليمية على أنها بُنْية منتجة للقيم الإنسانية، ومناهضة للتحكم في حق الإنسان في إنتاج معرفة تتناسب مع واقعه. هذا التصور عن بُنْية التعليم (موضوع الدراسة) يقود الباحث إلى التركيز على الجانب الأخلاقي في الفعل التعليمي والتربوي (عطوان،2015) أو على أقل تقدير محيدا للمعرفة السابقة ومتخلصا من سلطتها وتحكمها (Gran & Humphries,2006).

- **رابعا:** هذه السمات المعرفية (الإبستيمولوجية) والأخلاقية (الأكسيولوجية) انعكست على منهج الدراسة وطريقة معالجة الموضوع وعرضه، يتجلى ذلك **في السمات المنهجية (الميتودولوجية)** الآتية:

- تعتمد الدراسة على مبدأ الاستشكال(Problematization). الاستشكال الموجه لنقد الأيديولوجيا الرأسمالية في حقل التعليم. هذا المنهج الاستشكالي يتيح للباحث الوقوف على الواقع التعليمي دون الخضوع لمسلماته المسبقة، ويمنحه فرصة للتأمل في الظواهر المتمكنة والمسيطرة على الواقع التعليمي متخففًا من قيود الواقع؛ لذا فلم يفرد الباحث قسمًا مستقلا للأدبيات والدراسات السابقة، حيث إن البحث النقدي لا ينظر إلى الدراسات السابقة كأداة لفهم الموضوع، بل كجزء من موضوع النقد.

- انتهجت الدراسة مسلكين في النقد: الأول، أن يتجنب الباحث التحليل والتفسير المباشر لمشكلة الدراسة، بل ينظر في تقاطعاتها مع غيرها من الظواهر، ويقوم الباحث بما يشبه "النبش" في ما دون الظاهرة متجاوزًا ظرفها الزماني (تركي والبيلاوي، 1993). الثاني، أن تكون الغاية والهدف من النقد التنوير الفكري والتغيير الإيجابي، وذلك من خلال نقد الواقع التعليمي، والسعي لتحريره من سلطة الأيديولوجيا الرأسمالية؛ لذا ليس تحيزًا منهجيًا ولا إخلالاً بالصرامة البحثة حين يمارس الباحث الاستشكال على القضية الخاضعة للنقد.

- هذه السمات المنهجية انعكست على أسلوب معالجة موضوع الدراسة وطريقة إبرازها، حيث يلاحظ أن هناك حضورًا للباحث، يتجلى حضوره في تفسير الظاهرة واستنطاق تجلياتها

وخلاصة القول إن المنهج النقدي الذي تم اتباعه في الدراسة الحالية يتسق مع الإطار الفلسفي الذي تأسست فيه البيداغوجيا

النقدية (موضوع الدراسة). فكلاهما(موضوع الدراسة ومنهجيتها) يصدران من مشكاة معرفية (إبستيمولوجية) واحدة. نلمحه في اتجاه النظرية النقدية (مدرسة فرانكفورت)، هذا المنهج قاد البحث والباحث، وصاغ أسلوب معالجة الموضوع وعرضه.

الأيديولوجيا الرأسمالية

مصطلح الأيديولوجيا من المصطلحات المتكررة في العلوم الاجتماعية والسياسية، ولكثرة استخدامه تحول إلى الدلالة على ما يشبه المفهوم العائم والمفرغ من دلالة محددة (Laclau, 1996). و يؤكد العروي (2012) هذا المنحى، حيث يقرر أن كلمة أيديولوجيا تعني في أصلها الفرنسي عالم الأفكار، لكنها هاجرت إلى اللغة الألمانية لتُستخدم في سياقات متنوعة، ثم عادت مرة أخرى إلى اللغة الفرنسية مثقلة بمعاني جديدة من الصعب ترجمتها كلها إلى اللغة العربية في كلمة واحدة. كما أن ترجمتها إلى ذهنية، أوعقيدة، أومنظومة فكرية، ليست سوى ترجمة لبعض معانيها ودلالاتها الواسعة التي تحملت بها. لذلك فإن من المهم في هذه الدراسة تحديد المعنى المراد بها بشكل يساعد على فهم ما نعنيه بالأيديولوجيا الرأسمالية.

إن المعنى الاجتماعي للأيديولوجيا يدور حول ما يظهر من أفكار ومبادئ واتجاهات في أنماط سلوكية معينة، وما يرتبط بها من مبادئ أخلاقية تسهم في توجيه الواقع، وتمنحه المبررات الأخلاقية والقانونية للدفاع عنه أو تبرير تغييره (Laclau, 1996).

انطلاقا من هذا المفهوم فإن الأيديولوجيا الرأسمالية في الدراسة الحالية تعني الأفكار والقيم التي تبرر وتوجه الفعل التعليمي وتبرره أخلاقيا وتحدد مسار إصلاحه وتغييره (خليل، 2011). وفي ضوء هذا المفهوم فإن الأيديولوجيا الرأسمالية تتضمن محورين: الأول، محور الأفكار والأخلاق الرأسمالية التي تبرر وتوجه الواقع التعليمي، والثاني، محور الدوافع والمبررات لتغيير وإصلاح ذلك الواقع.

في هذا القسم يحاول الباحث الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي يتساءل عن **الملامح البارزة لأزمة الأيديولوجيا الرأسمالية في التعليم**، ويستعرض فيه أبرز الاستشكالات البُنْيوية التي تكون الذهنية الرأسمالية، وكيف أنها تحولت إلى أيديولوجيا توجه التعليم ومؤسساته في المجتمعات الاستهلاكية.

1. ملامح الأيديولوجيا الرأسمالية

إن المتتبع لتاريخ الرأسمالية يجد أنها عبرت بتطورات مختلفة، وفي ظل فلسفات اجتماعية تراكمية، أسهمت في صياغة أسسها، بدءاً من الاتجاه الطبيعي (Physiocracy)، وعبورًا بالاتجاه الكينزي (Keynesianism)، ثم إلى ما يسمى بالليبرالية الجديدة (Neoliberalism). كل تلك الاتجاهات وغيرها أسهمت في تكوين الرأسمالية بشكل متدرج (محمد، 2009 Schumpeter, 2013; Fox-Genovese 1976, Hall 1989).

واستطاع النظام الرأسمالي بما قدمه للعالم من تقدم مادي وسياسي، وبما يستند إليه من مبادئ تدعو إلى تحرير الإنسان من سلطة السياسي، أن يجد قبولًا واسعًا، لا سيما في أعقاب الصراع الطبقي والعرقي الذي عصف بالعالم، وما أنتجه ذلك الصراع من حربين عالميتين داميتين، وما خلفتاه من دمار وقهر. لذا فإن الناظر المحايد في تاريخ وخطاب الرأسمالية الحديثة يلمح أنها استطاعت أن تقدم بديلًا ناجحًا للنظام الاقطاعي، كما أنها ظلت نظاما صامدًا في وجه الخطاب اليساري الاشتراكي الذي أفل قبل أن يكتمل؛ حيث نكصت الفكرة الاشتراكية وعجزت عن أن تترجم مبادئها النظرية إلى مشروع تنموي حقيقي يسهم في تقدم المجتمعات ويحررها من عجزها وفقرها. بل وظهرت الرأسمالية كبديل نافع حين استطاعت أن تقدم الثورة الصناعية وأن تحميها (Sennett, 2007).

وتقوم الرأسمالية، عموما، على مبدأين رئيسين يكادان يكونان ثابتين في معظم التحولات التي مر بها النظام الرأسمالي. يدور المبدأ الأول حول فكرة الملكية الخاصة، أما المبدأ الثاني فيدور حول مبدأ الحرية الاقتصادية. إن مبدأ الملكية الرأسمالية يتيح أن يتملك القطاع الخاص وأرباب الأعمال عوامل الإنتاج وليس مجرد الإنتاج فحسب. أما مبدأ الحرية فقد آخذ مناحي عدة من أبرزها تحرير قطاع المال والأعمال من سلطة الحكومة وتدخلها. فالسلطة في الرأسمالية ليست إلا للقوانين الملكية والعرض والطلب والمصلحة.

وبما أن موضوع الدراسة الحالية محصور في سياق الإصلاح التعليمي؛ فيجدر الإشارة في هذا السياق إلى أبرز ملامح الأيديلوجيا الرأسمالية التي انعكست على النظام التعليمي، ويمكن تلخصيها في الملامح التالية:

- **الملمح الأول**: مأسسة قطاع التعليم وتجويد أساليب إدارته لرفع كفاءة الأداء في المؤسسات التعليمية. ويمكن ملاحظة هذا الملمح في تحول كثير من مؤسسات التعليم العالي من نمط التنظيم الأفقي في إدارة التعليم إلى نمط التنظيم الهرمي السائد في قطاع الأعمال، والذي عزز من سعي مؤسسات التعليم إلى إيجاد توصيفات محددة ودقيقة للعاملين في قطاع التعليم، تماما كما هو موجود في قطاع الأعمال والصناعة (Cassell & Nelson, 2013)
- **الملمح الثاني**: التنافس بين مؤسسات التعليم وبالأخص مؤسسات التعليم العالي، والذي أسهم في تجويد أداء تلك المؤسسات وتحسين نواتجها. ذلك أن المؤسسات التعليمية الضعيفة لا تستطيع الاستمرار في ظل التنفاس الكبير بين الجامعات في استقطاب الطلاب والأكاديمين المميزين (Slaughter & Rhoades 2004; Ahazmi & Ben Yahmad, 2017)

- **الملمح الثالث:** مراقبة التعامل مع موارد المؤسسات التعليمية سواء المالية أو المعرفية وحمايتها باعتبارها رأسمال للمؤسسة، مما أسهم في ترشيد الإنفاق وحماية الملكيات الفكرية والمادية للمؤسسات التعليمية. وفي هذا السياق ظهر أيضا اهتمام بارز بالإبداع وريادة الأعمال داخل مؤسسات التعليم كأحد أهم الموارد فيما يسمى بالاقتصاد المعرفي.

هذه الملامح الثلاثة أسهمت بشكل مباشر وغير مباشر في تشكيل نظام تعليمي رأسمالي يتسم بالمظاهر التالية (Adam Smith Institue, 1984; Brown, 1990; Botstein,1988):

- **المظهر الأول:** تحول المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات أعمال واقتصاد، حيث شجع النظام الرأسمالي الحكومات على خصخصة المؤسسات التعليمية لرفع كفاءة أدائها ومواردها المالية والبشرية.

- **المظهر الثاني:** تأثر النظام التعليمي بالأزمات الإقتصادية واضطرابات السوق. مما يحد من قدرة الحكومة على التدخل بشكل كبير في إنقاذ المؤسسات التعليمية التي تحولت إلى مؤسسات خاصة.

- **المظهر الثالث:** اهتمام مؤسسات التعليم بموضوع كفاءة الأداء وتنمية الموارد على حساب مبدأ تكافؤ الفرص وتوفيرها للطبقات المهمشة وذات الظروف الخاصة. كما يصرح بوتستن (Botstein, 1988) أن من الحقائق الصعبة التي يجب الاعتراف بها في الحياة أن المحرومين من التعليم لا يمكن أن يلوموا سوى أنفسهم وظروفهم، فالحصول على التعليم نتيجة لسعي الناس وإمكاناتهم وليس نتيجة لسعي الدولة وإمكاناتها.

2. أزمة الأيديلوجيا الرأسمالية في التعليم

بعد أن توسعت سلطة رأس المال وأخذت تسيطر علي معظم نواحي الحياة (McLaren, 2005)، تحولت الرأسمالية إلى أيديولوجيا يعيش العالم في كنفها، وأسهمت في تشكيل و توجيه مسار النظم التعليمية وممارساتها، بل فرضت على أنظمة التعليم معاييرها الخاصة للجودة والكفاءة (خليل،2011). لكن ما المشكلة في الأيديولوجيا الرأسمالية؟ وماعلاقة ذلك بموضوع إصلاح النظام التعليمي؟

منذ سبعينات القرن الماضي والسؤال يتنامى عن دور الأنظمة التعليمية في تخليص الإنسان والمجتمعات من حالات الفقر وأشكال القهر الأيديولوجي؛ كما أن السؤال جر بعده العديد من الاستشكالات العميقة حول نزاهة وحيادية أنظمة التعليم الذرائعي (البراغماتي) الرأسمالي، وعن إخفاقاتها في تنمية الإنسان وصيانة إنسانيته (McLaren, 2015).

لقد ظهرت حالة من الشك اجتاحت النظرية التربوية ومست القيم الليبرالية التي تدثرت بها الأيديولوجيا الرأسمالية، ومن خلالها أحكمت سلطتها على النظام التعليمي (Giroux,1988). وقد بلغت حالة الشك أعمق مستوياتها حين بدت الليبرالية وكأنها قناع أخلاقي يخفي ممارسات الرأسمالية ويبرر تحكمها في النظام التعليمي (McLaren, 2015). بالتأمل في واقع التعليم وما يمر به من أزمات في المجتمعات الاستهلاكية، تتجلى أزمة الأيديلوجيا الرأسمالية بالنظام التعليمي فيما يلي (شكل 1):

شكل 1: ملامح أزمة الأيديولوجيا الرأسمالية في التعليم

- **الأزمة الأولى:** أن الأديويلوجيا الرأسمالية جعلت من النظام التعليمي أداة ذرائعية (براغماتية) تابعة للنظام الاقتصادي، ومنساقة للتحولات الاقتصادية الحادة ورهينة لمزاج السوق المتقلب. هذه التبعية والانسياق اختزلت أزمة التعليم في تراجع فاعليته وكفاءته الاقتصادية، وأسست معايير جودة النظام التعليمي بناء على قدراته في إعداد الموارد البشرية المناسبة للعمل والإنتاج، والمساهِمة في سد احتياجات سوق العمل. هذه الفكرة جعلت المجتمعات الاستهلاكية تنظر للتعليم على أنه أداة لتنمية النظام الاقتصادي وليس كنظام مواز له في دوره الاجتماعي.

- **الأزمة الثانية:** امتدادًا لمظهر التبعية، السابق وما يتضمنه من أفكار، حملت الأيديولوجيا الرأسمالية خطابًا إصلاحيًا، بدا قاصرًا عن الوصول إلى جوهر أزمة النظام التعليمي الراهن وما يواجهه من تحديات. هذا القصور جعل مسارات إصلاح التعليم تحيد عن معالجة جذور مشكلاته، وبقيت تدور في منعطفات أزمة النظام الاقتصادي؛ حيث بقي خطاب إصلاح التعليم محدودًا يتحرك في إطار مشكلات البطالة والتوظيف، وتحديات تكلفة التعليم مقابل جودته، وشروط الاقتصاد المبني على المعرفة، وما شابهها من قضايا لا تمس جوهر الأزمة الفعلي. التي لم تعد بهذه السطحية، بل أصبحت تمس دور التعليم الاجتماعي وفاعليته في خدمة الوعي الاجتماعي، وصيانة قيم العدالة والسلم الاجتماعي، وتعزيز قيم المواطنة،

ورفع فاعلية التعليم في تحقيق احتياجات التنمية الاجتماعية الشاملة.

- **الأزمة الثالثة:** يُلاحظ بشكل متكرر في المجتمعات الاستهلاكية أن الأيديولوجيا الرأسمالية كرّست قهر الإنسان بشكل مباشر وغير مباشر؛ حيث حولت النظام التعليمي من نظام يسهم في إرضاء طموحات الإنسان المعرفية إلى نظام يستغل شغف الإنسان المعرفي، ثم يوظفه لتحقيق طموحات الشركات والأسواق الرأسمالية، وإرضاء غرورها في امتلاك المعرفة والتحكم فيها. امتدادًا لذلك الاستغلال، تحول النظام التعليمي بشكل منظم عن مقاصده الإنسانية النبيلة لينحاز إلى مقاصد الشركات وسوق العمل. يتجلى ذلك في خطاب الرأسمالية الذي يعزز فكرة أن الإنسان المتعلم لا يعدو أن يكون موردًا بشريًا، دوره أن يسد حاجة شركات المال والأعمال. هذه الفكرة أوجدت سلطة للشركات والسوق على الفرد المتعلم، وجعلت غاية طموحه أن يجد وظيفة بعد إتمام مشواره التعليمي. وصار فشل الإنسان ونجاحه مرتبطًا بقبول السوق الرأسمالي له، وفي هذا المظهر يتجلى شكل من أشكال القهر والسلطة الرأسمالية.
- **الأزمة الرابعة:** قريبًا من مظهر القهر، تُرسّخ الأيديولوجيا الرأسمالية فكرة فقر الإنسان الذاتي، حيث ظلت الأنظمة التعليمية بشكل غير واعٍ تعزز افتقار الإنسان وحاجته "ليبيع ذاته" وشغفه المعرفي في سوق العمل من أجل أن يشعر بوجوده، وهكذا يُزرع الفقر في الإنسان، فالمرء فقير مالم يقبله السوق!

ورغم حدة هذه الاستشكالات وتراجعها الأخلاقي، إلا أنها وجدت طريقها للقبول في المجتمعات الاستهلاكية! يعود الفضل في ذلك إلى الغطاء الليبرالي الذي تتبناه الأيديولوجيا الرأسمالية.

لقد استطاعت الرأسمالية أن تبرر اتجاهها التعليمي من خلال مبادئ الليبرالية الحديثة التي تتبنى حرية الإنسان وتدعو إلى استقلاله وصيانة حقوقه الفردية؛ لذلك، كان من المهم لفهم الأيديلوجيا الرأسمالية الوقوف على بعض المبادئ الليبرالية التي تبرر سلوك الرأسمالية التعليمي.

3. الليبرالية الجديدة كقناع أخلاقي للأيديولوجيا الرأسمالية

تؤصل الليبرالية الحديثة لمبدأين رئيسين يؤثران في تكوين النظام التعليمي الرأسمالي وفي اتجاهه، بل ويتعارضان مع القيم الإنسانية والاجتماعية للتعليم، حين ندقق النظر:

- **المبدأ الأول: استقلال المؤسسة التعليمية،** حيث تدعو الليبرالية الحديثة إلى نزع سلطة الدولة والمجتمع عن المؤسسات التعليمية، من باب ديموقراطية التعليم وحرية الفرد! قد يبدو هذا المبدأ في ظاهره مبدأ أخلاقيًا نبيلاً، ولا يُبرر ما يُستشكل على الأيديلوجيا الرأسمالية من أزمة أخلاقية. لكن من خلال إعادة النظر في مظاهر أزمة التعليم الرأسمالي، وبعد الذهاب إلى ما أبعد من الشعارات، يُلاحظ الناقد أن تطبيقات الرأسمالية لمبدأ الاستقلال ليس سوى "قناع" كما يقول ماكلرين (أحد رواد البيداغوجيا النقدية) في كتابه النقدي "الحياة في المدارس" (McLaren, 2015). فالاستقلال في الذهنية الرأسمالية معنى أيديولوجي، يمكن إدراكه من خلال ممارسته وانعكاسه في الواقع. لقد أدى هذا المبدأ إلى أن تُدفع المؤسسات التعليمية لخوض معركة السوق الشرسة مستقلة عن الدعم والتوجيه الاجتماعي والثقافي. وجعلها تسارع دون وعي منها لتساير احتياجات سوق العمل وتُنافس على سد رغباته، أكثر من مسارعتها في التركيز على احتياجات مجتمعها المحلي. بعبارة أخرى، لقد وظفت الرأسمالية مبدأ الاستقلال كغطاء أخلاقي لظاهرة "تسليع" المؤسسات والقيم التعليمية (Harvey, 2007). من خلال هذا المبدأ استطاعت الرأسمالية أن تضفي شرعية على ممارسات إخضاع مؤسسات التعليم لقوانين العرض والطلب في السوق، وبهذا لم تعد موضوعات تنمية الوعي الاجتماعي، والعدالة الاجتماعية بذات الأولوية عند صناع السياسات التعليمية، مقارنة بما أملته احتياجات سوق العمل، ومتطلبات تنميته من أهمية.
- **المبدأ الثاني: حرية الفرد من القيود السياسية والثقافية والاجتماعية المحيطة،** يعدّ هذا المبدأ من أظهر مبادئ الليبرالية، وهو في ظاهره يعزز من حرية الإنسان ويتيح له مساحة للتخلص من القيود الجمعية سواء الثقافية أو السياسية. مرة أخرى، فإن إعادة النظر في تطبيقات الرأسمالية لهذا المبدأ يؤكد على أنه لا يعني سوى إتاحة سلطة الخاص (الفرد) على العام (المجتمع)، وتغول الخاص في العام (Giroux, 2004). هذا المبدأ أدى إلى تراجع المؤسسة التعليمية عن دورها الاجتماعي، وحدّ من إسهامها في تنمية الوعي الاجتماعي، وجعلها تتحول من مؤسسة عامة إلى مؤسسات خاصة تزيد في ثراء الأفراد. لقد استطاعت الأيديولوجيا الرأسمالية من خلال هذا المبدأ تبرير ما يعرف بخصخصة المؤسسة التعليمية في مقابل تعميمها (McLaren, 2015).

خلاصة القول، أن الليبرالية الجديدة أسهمت بشكل مباشر في تقبل الأنظمة التعليمية للأيديولوجيا الرأسمالية، بل ومنحتها الغطاء الأخلاقي الذي يجعلها مطلبًا فرديا واجتماعيًا على حد سواء.

البيداغوجيا النقدية كمقاربة تربوية

في هذا القسم من الدراسة يحاول الباحث الإجابة عن السؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة وهما: ما المنطلقات الفلسفية للبيداغوجيا النقدية؟ وما السمات التربوية للبيداغوجيا النقدية؟ وقبل الحديث عن ملامح البيداغوجيا النقدية، من المفيد

أن يسلط شيء من الضوء على مفهوم البيداغوجيا كمصطلح تعليمي.

1. إشكالية المصطلح

من الواضح أن لفظ البيداغوجيا منقول حرفيا إلى اللغة العربية دون أن يعالج بالترجمة؛ وهذا النقل مقصود من الباحث بسبب ما ينطوي عليه مفهوم البيداغوجيا من إشكال مفاهيمي في سياقه ولغته الأم. لقد نُقل مصطلح البيداغوجيا من كلمة (Pedagogy) في اللغة الإنجليزية، والذي بدوره قد انتقل إليها من اليونانية كما تفيد قواميس اللغة الإنجليزية. تعني البيداغوجيا في أصلها اليوناني مرشد الأطفال، لكنه ابتعد اصطلاحيا عن معناه الأصلي الدارج في لغته الأم، وتحول للدلالة على منظومة مفاهيم متداخلة في علوم التربية وعلم الاجتماع. ويشار إلى أن مفهوم البيداغوجيا من المفاهيم المعقدة في التعليم، وقد تجاوز في ذلك التعقيد الموجود في مفهوم التربية. ويُعتقد أن سبب ذلك التعقيد يعود إلى أن مفهوم البيداغوجيا قد تشكل في الفكر الغربي عبر تداخل مجموعة من المفاهيم من أبرزها مفهوم "التربية، علم التربية، فلسفة التربية، وفن التربية". لذا فهو يرى أن مفهوم البيداغوجيا لا يوجد له مقابل إصطلاحي في الفكر التربوي العربي ولم يتم تعريبه أكاديميا أو ثقافيا (وطفة، 2003).

ويشير إلى هذا التعقيد عالم الاجتماع، دوركايم، الذي حاول الكشف عن الجوانب الإشكالية في مفهوم البيداغوجيا، وذلك بإشارته إليه بأنه "النظرية العملية"؛ مؤكدا على ما تتضمنه البيداغوجيا من ثنائية النظري/العلمي (Durkheim, 2013). وقريبا من دوركايم، الباحث السيميائي، بست، الذي يؤكد أن دلالة البيداغوجيا تجمع بين العلم والفن؛ بين علم التربية وفن التعليم والتعلم (Best, 1988). هذه الثنائية المفاهيمية تجعل مصطلح البيداغوجيا غنيًا ومرتبطًا بالعديد من اللوازم الدلالية التي يصعب استصحابها إذا ترجم إلى لغة أخرى غير التي نشأ في سياقها. كما أن نقل المفهوم إلى العربية في مصطلح عربي صرف مقصد بحثي مستقل ينبغي أن يفرد في دراسة لغوية-تربوية تُقام لأجل ذلك. وبناء على هذه الاعتبارات يرى الباحث استخدام المصطلح منقولا إلى العربية دون ترجمة ، ومثل هذا المسلك ليس مبتعدا على أية حال، بل هو رائج في كثير من الأدبيات التربوية والاجتماعية العربية (بوعلاق،2005؛ طروس والزاهير،2001؛ شيخي،1996).

وللإجابة عن معنى البيداغوجيا النقدية في الدراسة الحالية، يمكن استصحاب تعريف المعجم التربوي قرين وود (Greenwood Dictionary) كمعنى إجرائي في الدراسة الحالية، حيث عرفها المعجم بأنها: مقاربة للتعليم و التعلم، تشجع المتعلم على التأمل النقدي في موضوعات السلطة، و القهر في مجتمعه/ـا، و في ما يمكن فعله لتغيير الوضع القائم، وتُعينهم على تشكيل فهمهم الخاص للهوية وللسلطة، باعتبارهما مكونًا مهما في تجربة المتعلمين .كما أنها مقاربة تعليمية لتعزيز الوعي النقدي من خلال مساعدة الطلاب على تحليل طريقة عيشهم، وتحديد القوى السياسية، والاجتماعية التي تؤثر في واقعهم كل ذلك من أجل أن يتمكنوا من العمل على تجاوز العوائق التي وضعتها تلك القوى (Collins, & O'Brien, 2003).

وفي هذا السياق، فإن مفهوم البيداغوجيا النقدية، الذي نعالجه، لا يقتصر على النظر إلى المباديء التربوية التي تتبنى تطبيقها المؤسسة التعليمية فقط، كما أنه لا يناقش الجانب الفكري والفلسفي الذي تقوم عليه البيداغوجيا النقدية فحسب، بل تنظر إلى التداخل والتمازج الحاصل بين الفلسفة التربوية وتجلياتها التطبيقة. هذا المفهوم هو ذاته المفهوم الذي عالجه رواد البيداغوجيا النقدية في أطروحاتهم النقدية (Freire,2000; McLaren, 2015; Giroux, 1994).

2. الاتجاه الفلسفي للبيداغوجيا النقدية

لا يكتمل الحديث عن البيداغوجيا النقدية ودورها في تعزيز الوعي الاجتماعي إلا باستعادة منشئها الفلسفي الذي استلهمت منه روحها النقدية. ذلك أن البيداغوجيا النقدية في جوهرها استبصار معرفي، غايته النفوذ إلى فهم الوقع التعليمي، واستنهاض وعي الإنسان للخروج من أزمته، وهذا شأن الفلسفة.

لقد ارتبطت البيداغوجيا النقدية منذ ظهورها بفلسفة ما يعرف بالنظرية النقدية، ولمعرفة الاتجاه الفلسفي للبيداغوجيا النقدية لا بد من النظر إلى أبرز ملامح وسمات النظرية النقدية. فقد بدأت النظرية النقدية في التشكُل منذ عام 1930م، من خلال أطروحات مجموعة من الفلاسفة والمفكرين، الذي ساهموا في تطوير خطابها الفكري في مراحل مختلفة (عرفت بمدرسة فرانكفورت). ومن البارز في تاريخ النظرية النقدية (مدرسة فرانكفورت)، أن ظهورها، بدا كردة فعل جذرية (راديكالية) ضد مجموعة من المظاهر الفكرية التي كانت سائدة في الثلاثينات وما بعدها (بحري و عبد المعطي، 2010). كما أن العديد من المظاهر الفكرية أسهمت في نضوج خطاب مدرسة فرانكفورت (Bottomore,2002)، و من أكثر تلك المظاهر إلهامًا وتأثيرًا في البيداغوجيا النقدية ما يلي:

- **المظهر الأول:** تراجع الخطاب الماركسي الاشتراكي.
- **المظهر الثاني:** توسع الرأسمالية في النظم الاجتماعية والفكرية.
- **المظهر الثالث:** تكرر النقد لقصور الإبستيمولوجيا الوضعية عن إنتاج معارف اجتماعية تتجاوز وصف الظواهر الاجتماعية إلى تغييرها.

تلك المظاهر الثلاثة وإن بدت سلبية، إلا أنها مهدت لمناخ فلسفي ثري، اتسم بنضوج الفكر المعرفي (الإبستيمولوجيا)، والذي كان مهتما بعلاقة الإنسان بالمعرفة وتكوينها. وفي هذا السياق،

ظهرت النظرية النقدية متأثرة بنضوج الجدل المعرفي الدائر في الوسط الفلسفي، واستطاعت بخطابها أن تطور اتجاهًا نقديًا يحاول العبور بالجدل الإبستيمولوجي إلى جوانب أوسع تحترم وعي الإنسان.

وتجدر الإشارة هنا إلى ثلاث مطارحات جدلية، كانت قد نضجت إبان ظهور النظرية النقدية، وأسهمت بشكل غير مباشر في نضوج المنطق الإبستيمولوجي والمنهجي (الميتودولوجي) لمدرسة فرانكفورت ونظريتهم النقدية. ومن أبرز تلك المطارحات والنقاشات ما يلي :

- بزوغ فكرة الفنومنولوجيا (الظواهرية) وما تبعها من اتجاه وجودي (انظروا Marsh, 1985).
- نضوج مقاربات الهرمنوطيقيا (التأويلية) في تحليل الظواهر الاجتماعية (انظروا Thompson & Held, 1982).
- ظهور الماركسية الجديدة كمحاولة لإنعاش الاتجاه الماركسي الذي فقد بريقه (انظروا Arato, 2016).

ساهم الجدل الفلسفي الدائر حول تلك الاتجاهات في تشكيل الإطار الفكري والمنهجي للبيداغوجيا النقدية على مستويين:

- **المستوى الأول، مستوى المعرفة (النظام الإبستيمولوجي):** حيث أثرت أطروحات الماركسية الجديدة والفنو منولوجيا الوجودية والهرمونطيقيا التأويلية في انعتاق البيداغوجيا النقدية من الاتجاه الوضعي الذي يفترض تشييء المعرفة. وطورت اتجاهًا نقديًا ذاتيًا، واستفادت من المنطق الجدلي الذي تؤصل له الماركسية الحديثة، كما أعادت فهم الشرط التأريخي الاجتماعي من خلال أطروحات الفنومنلوجيا والهرمونطيقيا.
- **المستوى الثاني مستوى النظام الأخلاقي (الإكسولوجي):** حيث أثارت أطروحات النظرية النقدية الاجتماعية موضوع أخلاقية التعليم كإشكالية فلسفية، وجادلت في سبيل تأكيد النزعة السياسية للمعرفة والتعليم وعدم حيادية المعرفة. بذلك، بدت البيداغوجيا النقدية كثورة أخلاقية على الإنحياز المعرفي والذي تمظهر حينها في الرأسمالية وغطائها الليبرالي.

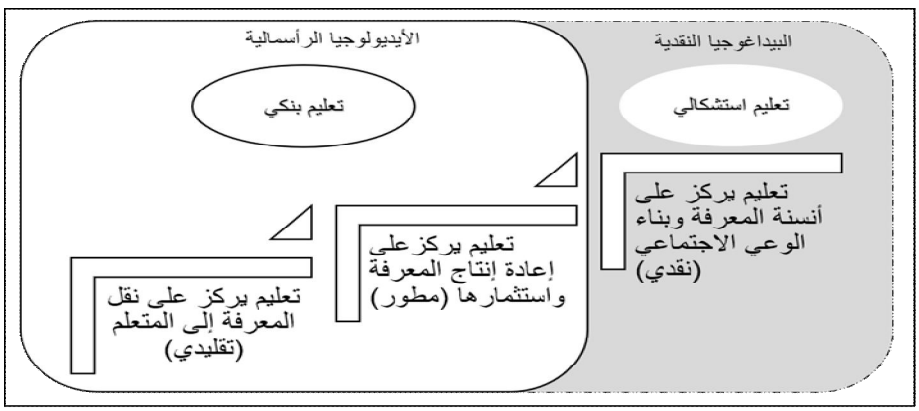
هذا السياق الفلسفي الذي تكونت فيه فكرة البيداغوجيا النقدية جعلها مصبوغة بطابع الاستشكال المعرفي والأخلاقي على الخطاب الفكري السائد في القرن الماضي. وجعلها تتماهى مع الاتجاهات الفكرية التي ترفع من شأن الإنسان وتكشف بعض القصور الأخلاقي في التصور الليبرالي عن الإنسان والمجتمع، وعن طبيعة العلاقة التي ينبغي أن تكون بينهما.

لقد كانت بدايات البيداغوجيا النقدية مكتظة بالأسئلة والاستشكال والتمرد على واقع التعليم التقليدي ومؤسساته. ورثت ذلك الاستشكال والتمرد من قلق خطاب مدرسة فرانكفورت النقدي، وما حمله من قلق معرفي، والذي تحول إلى مبدأ تربوي يشكل ويولد ممارسات التعليم النقدي الذي تؤسس له البيداغوجيا النقدية.

3. المبادئ التربوية للبيداغوجيا النقدية

تعكس مراجعة أدبيات البيداغوجيا النقدية أنها ظهرت كاتجاه فلسفي-تربوي-اجتماعي. فمنذ ظهورها في السبيعنات كان الشغل الشاغل لروادها توظيف الاستشكال المعرفي (الإبستيمولوجي) للكشف عن تحديات الواقع وتفكيك ظواهره وبناء وعي اجتماعي يتيح للإنسان تغيير واقعه التعليمي والاجتماعي بإرادته (Freire, 2015; McLaren, 2000).

وتؤسس البيداغوجيا النقدية لتعليم نقدي يستشكل على واقع التعليم الراهن ويحاول الكشف عن أي ملامح للقهر والاستبداد التي قد تتسرب إلى النظام التعليمي. وتعتمد البيداغوجيا النقدية على **منهج استشكالي** ناقد في مقابل النمط التعليمي السائد الذي يسميه فريير **بالتعليم البنكي** (Freire, 2000)، في إشارة إلى الرأسمالية التي تكرس نمطها البنكي، الذي يعتمد إما على إيداع المعرفة في المتعلمين، وتحويلها لهم من قبل المعلمين، أو يسعى إلى أن يستثمر في إعادة إنتاج المعرفة السابقة في أشكال متطورة لاستثمارها في التنمية الاقتصادية (الشكل 2).



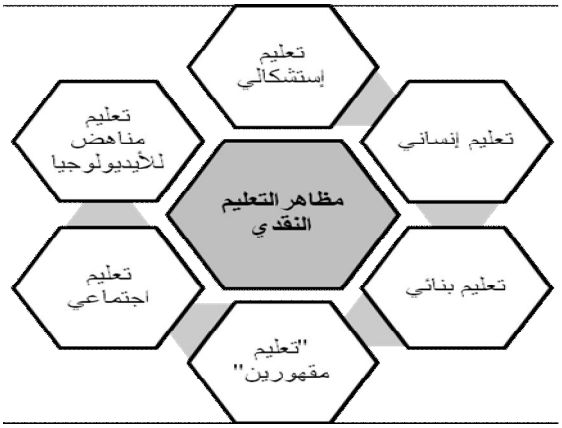
شكل 2: نمط التعليم بين البيداغوجيا النقدية والأيديولوجيا الرأسمالية

تنتقد البيداغوجيا النقدية نمط التعليم البنكي الرأسمالي لأسباب يصفونها بالإنسانية تتلخص في الآتي:

- أنه يكرس سلبية المتعلمين، ويعزز عدم فاعليتهم في إيجاد وتشكيل المعرفة ويسلبهم حقهم في إنتاج المعرفة التي تتناسب مع واقعهم الاجتماعي واحتياجاتهم الفردية.
- أنه يحرم بعض الفئات المهمشة بسبب جنسها أو طبقتها أو قدراتها المادية أو الفكرية من الحصول على فرصة متساوية للتعلم وبناء وعيهم من خلال المدرسة.
- أنه يرسخ الشعور بحاجة المتعلم و فقره المعرفي، ويجعل المتعلم في انتظار مستمر للمعلم الذي يمتلك وحده أسباب المعرفة.
- أن العلاقة بين المتعلم والمعلم في هذا النمط ليست علاقة متشارِكَيْن في بناء المعرفة وتنمية الوعي الاجتماعي، بل علاقة احتياج طرف ضعيف (المتعلم) إلى طرف آخر قوي (المعلم)، مما يُظهر ويعزز سلطةً ونفوذاً للمعلم (سواء كان ذلك في المعلم الحقيقي أو الافتراضي).هذه السلطة والنفوذ تعكس قهرًا مبطنًا واستلابًا للمتعلم الذي لا يملك أسباب المعرفة، بل على العكس، هو بحاجة لها ولا يمكن أن يعبر إلى النجاح إلا من خلالها.
- أن هذا النوع من التعليم لايهتم بالفروق الفردية بين الطلاب، ولا يبدي رعاية لاختلاف ثقافاتهم وانتماءاتهم، بل على العكس، يسعى لتوحيد مخرجات التعليم والحد من التباين والتنوع الفكري والثقافي من خلال توحيد المقررات والمادة العلمية.

هذه الإشكالات في التعليم البنكي الرأسمالي، دفع بالنقديين إلى دعم أنماط تعليمية جديدة تحد من تلك المظاهر السلبية، وتُعنى ببناء الوعي الاجتماعي؛ فالتعليم في خطاب البيداغوجيا النقدية هو ذلك التعليم الذي يسعى لتحرير الإنسان من أشكال الفقر المعرفي والقهر الأيديولوجي الذي تفرضه الرأسمالية.

إن إعادة النظر فيما تدعو له البيداغوجيا النقدية من تعليم، يظهر أن التعليم النقدي لا يكون نقديا إلا باشتماله على مجموعة من المظاهر المتداخلة (انظر الشكل 3) ويمكن تلخيص هذه المظاهر في النقاط الآتية (Freire, 2000; McLaren, 2015; Shor, 1993):



شكل 3: مظاهر التعليم النقدي

- **المظهر الأول: تعليم استشكالي**، بأن يؤسس لثقافة السؤال والاستشكال على المعرفة، ويشجع المتعلمين والمعلمين على توفير جو تعليمي حواري لتطوير مهارات التفكير والتحليل لدى المتعلم والمعلم. ذلك أن التعليم في البيداغوجيا النقدية ممارسة اجتماعية تنموية متجددة، غايتها تنمية الوعي الاجتماعي، والتأثير على واقع المجتمعات، والدفع بها إلى التطور المستدام.
- **المظهر الثاني: تعليم إنساني**، بأن ينحاز للإنسانية، من خلال الإعلاء من شأن الإنسان وقيمه، ومن خلال السعي لتحريره من ممارسات القهر وحالات الفقر بكل أشكاله. ذلك أن همّ البيداغوجيا النقدية هو التأسيس لتعليم مؤنسن يتجه بالبُنْية التعليمية نحو الإنسانية، فالممارسة التعليمية في البيداغوجيا النقدية لا يمكن أن تكون محايدة، بل كما يقول فريير: إما أن تكون لتحرير الإنسان أو لقهره.
- **المظهر الثالث: تعليم بنائي**، بأن يرفض كل أشكال التنميط أو إعادة استنساخ الطلاب والمناهج، و ينقد بشكل واضح المناهج والاختبارات المعيارية الموحدة التي لا تلبي احتياجات الطلاب، ولا تعكس ذكاءاتهم، ولا تشجع التفكير النقدي المتحرر من المعرفة السابقة أو المتسامي عليها.
- **المظهر الرابع "تعليم مقهورين"**-كما يسميه فريير في كتابه بيداغوجيا المقهورين-، بأن يهتم بالمجموعات المهمشة (كالطلاب القادمين من طبقات اجتماعية فقيرة للدراسة) في مدارس تهيمن عليها الأيديولوجيا الرأسمالية، كما يسعى لكشف الواقع التعليمي المؤلم الذي تعيشه تلك المجموعات.
- **المظهر الخامس: تعليم اجتماعي**، بأن يظهر اهتمامًا كبيرًا بمراجعة المناهج الدراسية وطرق التعليم المتداولة، ويسعى إلى تعزيزها بالمعارف والاتجاهات التي تعزز من وعي الإنسان الاجتماعي و وعي المجتمع الإنساني، من خلال تعزيز قيم رفع الظلم الاجتماعي والاستغلال الاقتصادي الذي يتزايد في ظل النظام الرأسمالي المسيطر.

- **المظهر السادس: تعليم مناهض للأيديولوجيا**، أن يسعى إلى تفكيك الأيديولوجيات التي تسيطر وتتحكم في الإنسان، فهذا النمط يبدي اهتماما كبيرا بقضية الأيديولوجيا وتشكيل الفكر السائد وانعكاساته على المفاهيم. لذا نجد التعليم النقدي يهتم بحثّ المتعلمين والمعلمين على البحث عن مفاهيم أثناء تعلمهم، ويشجعهم على نقد المفاهيم السائدة. ذلك لأن البيداغوجيا النقدية تعتبر أن السائد المألوف من أكثر الوسائل التي يعبر من خلالها التسلط الأيديولوجي.

النتائج والتوصيات

كيف يمكن أن تسهم البيداغوجيا النقدية في الحد من أزمة الأيديولوجيا الرأسمالية؟

أبرزت الدراسة مجموعة من التحديات التي يمر بها النظام التعليمي بسبب هيمنة الأيديولوجيا الرأسمالية، كما أبرزت بعض الأسس البنيوية للبيداغوجيا النقدية كمقاربة للخروج من أزمة التعليم الرأسمالي الراهنة. ويمكن تلخيص ما أسست له الدراسة الحالية من استشكالات في النقاط التالية:

- أن مشكلة التعليم الحقيقية اليوم ليست في مناهجه وأدواته وضعف مخرجاته كما تصور ذلك الذهنية الرأسمالية، بل إن أزمته الحقيقية في تهافت فلسفته الرأسمالية وقيمها الحالية، وفي غايته ومقاصده الذرائعية (البراغماتية).

- يتجسد تهافت الأيديولوجيا الرأسمالية بشكل واضح حين ظهرت مؤسسات التعليم شبيهة بسوق من أسواق الرأسمالية العالمية أو كمصنع في أحسن حالتها، حيث صار همُّ المؤسسة التعليمية تزويد السوق بموارد بشرية مصنوعة وفق معايير السوق المتواضعة عن معايير الإنسانية وقيمها! لذلك، فإن التخلص من سلطة الأيديولوجيا الرأسمالية المتهافتة؛ مبدأ استراتيجي لإخراج النظام التعليم من أزمته الراهنة.

- تجادل الدراسة الحالية عن أن أي مسار لإصلاح التعليم من خلال الذهنية الرأسمالية لن يقود إلى نتيجة فاعلة، وستظل تتوالد التحديات والأزمات مع كل عارض يمر به النظام الاقتصادي. ذلك لأن المنطلقات الرأسمالية هي جوهر أزمة النظام التعليمي كما أشرنا في ثنايا هذا البحث، ومن غير المنطق أن تكون المشكلة حلًا أو جزءًا من الحل!

- تظهر البيداغوجيا النقدية كمقاربة اجتماعية تربوية تؤسس للخروج من سلطة الأيديولوجيات بشكل عام، ومن مأزق الأيديلوجيا الرأسمالية على وجه الخصوص. وذلك من خلال ثلاثة مبادئ رئيسة:

- **المبدأ الأول**: أن التعليم لا يمكن أن يكون محايدًا فهو إما أن يكون مع الإنسان أو ضده.

- **المبدأ الثاني**: أن الفقر، بكل أشكاله، لا يكافح إلا حين يشعر الإنسان بثراء قدراته، وحين يتحرر من الصورة النمطية التي تكرسها الرأسمالية، والتي تعتبره موردًا اقتصاديًا يُعاد تصنيعه لخدمة سوق العمل.

- **المبدأ الثالث**: أن القهر، بكل أشكاله، لا يرفع بإعادة قهر القاهر وكرهه أو بالسعي للانتقام منه، بل يرفع القهر بالتسامح وإشاعة قيم السلام والعدل، ونبذ العنف وتعزيز الوعي الاجتماعي، وهذا ما تؤسس له البيداغوجيا النقدية.

- أسست مبادئ البيداغوجيا النقدية لأنماط تعليمية يمكن تلخيصها في الأنماط التالية:

- تعليم نقدي واستشكالي قائم على إثارة الأسئلة ونقد الواقع والبحث عن أساليب تطويره.

- تعليم إنساني اجتماعي يهتم بالطبقات المهمشة والفقيرة ويسعى إلى دعمها وإتاحة الفرص لها كما يسعى إلى رفع الوعي الإنساني.

- تعليم بنائي: يسهم المتعلم في تكوينه متجاوزا أشكال التنميط ومتخففًا من الأيديولوجيات التي تحاول الهيمنة على التعليم.

وهكذا يمكن القول بأن مشروع البيداغوجيا النقدية مشروع تولّد من قلق أسئلة ملحة حول الإنسان المغلوب والمنظومات القاهرة له؛ لذا تفترض البيداغوجيا النقدية أن المخرج من هذه الحالة اللاإنسانية لا يكون إلا باستنبات مناهج تربوية نقدية، تعيد للإنسان إنسانيته، وتجعله حاكمًا على معارفه ومنتجًا لواقعه المعرفي.

المراجع

بحري، أحمد وعبدالمعطي، عبد الباسط. (2010). مدرسة فرانكفورت في علم الاجتماع: الاتجاهات الفكرية ، النظرية النقدية. *فكر وإبداع*، 58، 223 -240.

بدران، شبل. (1984). التربية والبنية الاجتماعية في البلدان المتخلفة. *التربية المعاصرة*، **1**(1)، 95 -129.

بدران، شبل. (1999). الازدواج الثقافي في نظامنا التعليمي وتحديات المستقبل. *التربية المعاصرة*، 16، 5-12.

بورنيت، نيكولاس وعطاالله، منير و باترينوس، هاري. (1997). التعليم و الاقتصاد العالمي المتغير: حتمية الإصلاح. *مجلة مستقبليات*، 27(2)،247- 256.

بوعلاق، محمد. (2005). بيداغوجيا الأهداف بيداغوجيا الكفاءات: قطيعة أو امتدا. **دراسات**، 3، 167-187.

تركي، عبد الفتاح والبيلاوي، حسن. (1993). النظرية النقدية والبحث التربوي. *التربية المعاصرة*، 10(27)، 288-326

خليل، عدنان. (2011). الأيديولوجية التربوية للتعليم العالي في المجتمعات الرأسمالية والعالم الثالث: دراسة تحليلية مقارنة. بحث مقدم في *المؤتمرالعلمي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش: التربية والمجتمع: الحاضر والمستقبل*. جامعة جرش، جرش.385 -397.

زاهر، ضياء الدين. (2007). التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية. *مستقبل التربية العربية*، 13(46)، 9 -39.

الشيحي، يعقوب. (2009). الليبرالية العالمية الجديدة والدولة الريعية في المجتمعات العربية. *شؤون عربية*، 137، 129 - 204.

شيخي، محمد. (1996). البيداغوجيا والسيكولوجيا: أية علاقة. *مجلة عالم التربية*، 1، 47 -55.

طروس، محمد. والزاهير، عبد الرزاق. (2001). السينما والبيداغوجيا. *مجلة عالم التربية*، 11، 202 -208.

عبد الرحمن، طه. (2001). *تعددية القيم: ما مداها؟ وما حدودها؟*. مراكش: كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

العروي، عبدالله. (2012). *مفهوم الأيديولوجيا*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

عطوان، محمد. (2015). الإيديولوجيا والوعي الزائف: دراسة في بيان أوجه التداخل ما بين الإيديولوجي والمعرفي، *مجلة آداب البصرة*، 74، 195 -214.

العوران، أحمد. (2014). *اقتصاد الأمن الاجتماعى: التحدى والاستجابة*. واشنطن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

قنصوة، صلاح. (2007). *الموضوعية في العلوم الإنسانية*. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، عمر. (2009). *مدخل في مدارس الفكر الاقتصادي: نظرة تحليلية للتطورات الاقتصادية المعاصرة من منظور الاقتصاد الإسلامي والاقتصاد الرأسمالي*. دمشق: دار طلاس.

مدبولي، محمد. (2005). الخلفيات الأيديولوجية للإصلاحات التعليمية والمدرسية في الغرب الأنجلوأمريكي خلال التسعينيات: رؤية نقدية. *دراسات تربوية وإجتماعية*، 11 (3)، 57 -98.

المفتي، محمد. (2015). *القيم وحركة العولمة*. بحث مقدم في المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس: التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود، جامعة عين شمس، القاهرة. 95-108.

وطفة، علي. (2003). مفهوم التربية بين إشكالية البناء ومقتضيات التعريب: إضاءات جديدة في منهجية بناء المفهوم وتعريبه. *التعريب*، 13(25)،147 –169.

Adam Smith Institute. (1984). *The omega file*: *Education policy*. London: ASI.

Alhazmi A., Yahmed M. (2017). World Class Universities in Saudi Arabia: Barriers and perspectives. *Acad. J. Educ. Res*. 5(9), 235-246.

Anderson, G. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, *59*(3), 249-270.

Arato, A. (2016). *From Neo-Marxism to Democratic Theory: Essays on the critical theory of soviet-type societies*. London: Routledge.

Barber, M.; Donnelly, K.; Rizvi, S., & Summers, L. (2013). *An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead.* Retrieved from http://www.ippr.org/publications/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead

Best, F. (1988). The metamorphoses of the term 'pedagogy. *Prospects*, *18*(2), 157-166.

Bohle, D. & Greskovits, B. (2007). Neoliberalism, embedded neoliberalism and neocorporatism: Towards transnational capitalism in Central-Eastern Europe. *West European Politics*, *30*(3), 443-466.

Botstein, L. (1988) Education reform in the Reagan era: False paths, broken promises, *Social Policy*, 18, 3-11

Bottomore, T. (2002). *The Frankfurt school and its critics*. London: Psychology Press.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*: New York: Routledge & Kegan Paul.

Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education, 11*(1), 65-86.

Cassell, J., & Nelson, T. (2013). Exposing the effects of the "invisible hand" of the neoliberal agenda on institutionalized education and the process of sociocultural reproduction. *Interchange*, *43*(3), 245 -264.

Collins, J., & O'Brien, N. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. London: Greenwood Press.

Cunliffe, A. (2003). Reflexive inquiry in organizational research: Questions and possibilities. *Human Relations*, *56*(8), 983-1003.

Guba, E. (Ed.). (1990). *The Paradigm Dialog*. London: SAGE Publications.

Hall, P. (1989). *The political power of economic ideas: Keynesianism across nations*. Branford: Princeton University Press.

Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Held, D. (1997). *Introduction to critical theory : Horkheimer to Habermas*. Berkeley: University of California Press.

Jongbloed, B. (2003). Marketisation in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets. *Higher Education Quarterly*, *57*(2), 110-135.

Kincheloe J. & Mclaren P. (2011) Rethinking critical theory and qualitative research. In: K. Hayes, S. Steinberg & K. Tobin (Eds.), *Key works in critical pedagogy. Bold visions in educational research* (pp 285-326). Boston: Sense Publishers.

Krauss, S. (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report*, *10*(4), 758-770.

Laclau, E. (1996). The death and resurrection of the theory of ideology. *Journal of Political Ideologies, 1*(3), 201-220.

Lagemann, E. (2002). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.

Leming, J. (1997). Whither goes character education? Objectives, pedagogy, and research in education programs. *The Journal of Education, 179*(2), 11-34.

Mack, L. (2010). The philosophical underpinnings of educational research. *Polyglossia, 19*, 7.

Malott, C. (2010). *Policy and research in education: A critical pedagogy for educational leadership (Vol. 4)*. New York: Peter Lang.

Marsh, J. (1985). Phenomenology and critical theory. *Journal of the British Society for Phenomenology, 16*(2), 106-108.

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London: Psychology Press.

McLaren, P. (2003). Critical pedagogy and class struggle in the age of neoliberal globalization: Notes from history's underside1. *Democracy & Nature, 9*(1), 65-90.

McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Durkheim, E. (2013). *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France* (Vol.2). London: Routledge.

Fiala, R. & Lanford, A. (1987). Educational ideology and the World educational revolution, 1950-1970. *Comparative Education Review*, *31*(3), 315-332.

Fox-Genovese, E. (1976). *The origins of physiocracy: Economic revolution and social order in eighteenth-century*. France: Cornell University Press.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury Publishing.

Freire, P. (2014). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury Publishing.

Geuss, R. (1981). *The idea of a critical theory : Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gillen, P., & Ghosh, D. (2007). *Colonialism & modernity*. Sydney: UNSW Press.

Gills, B. (2010). Globalization, crisis and transformation: world systemic crisis and the historical dialectics of capital. *Globalizations*, *7*(1-2), 275-288.

Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, *53*(3), 257-293.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Westport: Greenwood Publishing Group.

Giroux, H. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard Educational Review*, *64*(3), 278-309.

Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope theory, culture, and schooling: A critical reader*. Boulder: Westview Press.

Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard Educational Review*, *72*(4), 425-464.

Giroux, H. (2004). Cultural studies and the politics of public pedagogy: Making the political more pedagogical. *Parallax*, *10*(2), 73-89.

Giroux, H. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago: Haymarket Books.

Giroux, H. (2016). *America at War with Itself*: San Francisco: City Lights Publishers.

Sennett, R. (2007). *The culture of the new capitalism*. London: Yale University Press.

Shor, I. (1993). Paulo Freire's critical pedagogy. In P. Leonard & P. McLaren (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp24-35). London: Routledge.

Slaughter, S. & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Maryland: JHU Press.

Thompson, J. & Held, D. (Eds). (1982) *Habermas*: The *critical debates*. Basingstoke: Macmillan.

Tobin, K. & Kincheloe, J. (Eds.). (2006). *Doing educational research*. Boston: Sense Publishers.

Usher, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. In D.Scott &R. Usher (Eds.), *Understanding educational research* (PP.9-32). London: Routledge.

Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. *Higher education*, *48*(4), 483-510.

Dee, T. (2000). The capitalization of education finance reforms. *The Journal of Law and Economics, 43*(1), 185-214

McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Routledge.

McLaren, P. (2018). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. London: Routledge.

Olssen, M. & Peters, M. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy, 20*(3), 313-345.

Pannabecker, J. (1991). Technological impacts and determinism in technology education: Alternate metaphors from social constructivism. *Journal of Technology Education*, *3*(1), 43-54.

Peters, M. (2011). *Neoliberalism and after?: Education, social policy, and the crisis of Western capitalism*. New York: Peter Lang.

Popkewitz, T. & Fendler, L. (2013). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*. London: Routledge.

Sale, J.; Lohfeld, L., & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality and Quantity*, *36*(1), 43-53.

Schumpeter, J. A. (2013). *Capitalism, socialism and democracy*. London: Routledge.

درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس

وجيهة العاني* عزام أحمد* خلف العبري*

تاريخ تسلم البحث 2017/12/21 تاريخ قبوله 2018/4/12

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية كيب (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الممزوج في إعداد استبانة مكونة من 67 مؤشرًا اشتملت عليه معايير كيب الخمسة وهي: المحتوى المعرفي، والشراكات والممارسات الميدانية، وجودة المرشح، وتأثير البرنامج وضمان جودة الكلية والتحسين المستمر، كما تم إعداد بطاقة مقابلة لجمع البيانات. تم جمع البيانات من عينة مكونة من (35) عضو هيئة تدريس، وعينة مقابلة مكونة من ستة أعضاء من القائمين على إدارة عملية الاعتماد في الكلية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق معايير كيب (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية جاءت عالية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير التي تعزى إلى النوع، والرتبة الأكاديمية. كما أظهرت النتائج أن أعلى درجة تحقق لمؤشرات المعايير الخمسة لكيب كانت لصالح معيار الشراكات والممارسات الميدانية. أما بالنسبة إلى معيار المحتوى المعرفي والتربوي، فقد أظهرت النتائج أنه لا تزال هناك فجوة في بعض المؤشرات ضمن هذا المعيار والمتعلقة في بعض المهارات التي لا يزال المرشحون يفتقدونها وتتمثل في مهارات حل المشكلات، ومهارة التفكير الناقد، ومهارات الاتصال، ومهارات تصميم أدوات لتقييم أداء التلاميذ بالمدرسة. وكذلك بالنسبة إلى معيار الاستقطاب والاختيار للمرشحين، إذ لم يحقق المستوى المطلوب بالكلية في ضوء المؤشرات الواردة في هذا المعيار.

(الكلمات المفتاحية: كلية التربية، معايير الاعتماد الدولية **(CAEP)**، برامج إعداد المعلم).

The Achievement's Level of the International Accreditation Standards (CAEP) in Teacher Education Programs in Sultan Qaboos University

Wajeha Al-Ani, Azzam Ahmed and Khalf Al-Abri, *College of Education, Sultan Qaboos University, Oman.*

Abstract: This study aimed at investigating the level of achievement of the CAEP standards in the teacher preparation programs at Sultan Qaboos University, College of Education. To achieve the aim of the study, a descriptive mixed design was utilized in preparing a questionnaire that included (67) indicators of CAEP five standards: content and pedagogical knowledge, clinical partnerships and practice, candidate quality, recruitment and selectivity, program impact and provider quality assurance and continuous improvement. Moreover, an interview card was prepared to collect data from the sample. The questionnaire was administered with a random sample, filled by 35 faculty staff. The interviews were conducted with six staff members who were in charge of steering accreditation in the college. The study showed that the attainment mean level of the CAEP standards in the college of education reached a high level. Furthermore, it was found that there was no statistically significant differences between the means' value responses related to gender and academic rank. The results showed that the second standard (clinical partnerships and practice) was the highest in the degree of attainment. In contrast, the college had a gap in attaining some indicators of the content and pedagogical knowledge standard which included problem solving skills, analytical thinking, communication skills and designing students' evaluation tools. Similarly, it was revealed that the third standard (candidate quality, recruitment and selectivity) had not been reaching the degree required by CAEP.

(**Keywords**: College of Education, CAEP, Teacher Preparation Programs).

مقدمة: يواجه العصر الحالي العديد من التحديات التي كان لها انعكاسها على المؤسسات التعليمية بصفة عامة ومؤسسات إعداد المعلم بصفة خاصة؛ تلك التحديات التي اتخذت أشكالًا متعددة كالعولمة، والحوكمة، والتنافسية، إذ اتخذت أشكالًا متنوعة وأنماطًا مختلفة في درجة شدتها وحدتها مما يتطلب فهم أبعادها ومعطياتها بعد أن فرضت نفسها على المجتمع وتعاظم تأثيرها مما تسبب في صعوبة التحكم بها وتعثر السير في ضوئها (حارب، 2000؛ كنعان، 2007؛ عبد العال، 2005).

فعلى سبيل المثال نجد أن تأثير العولمة أصبح واضحًا إذ فرضت نفسها على المؤسسات التربوية في المجتمع حيث أوجبت على القائمين على تلك المؤسسات بأن يكونوا شركاء بجدارة وليس المتفرج السلبي لها (غربي، 2014).

ونظرًا لوجود علاقة تلازمية بين التربية والعولمة، فقد بذلت الدول الغربية قصارى جهودها في سبيل التقدم في البحث العلمي من أجل أن تستمر في قيادة العولمة. وهنا يشير الخطيب (2010) إلى أن على التربية أن تكون أكثر وعيًا بالمهام التي تقع على عاتقها في هذا المجال، إذ يتطلب وبكل أشكالها وأنماطها ونظمها والمتعلمين والأكاديميين فيها أن يكونوا رائدين في الوقوف أمام التحديات التي أفرزتها العولمة، وذلك من خلال العمل على رفع الكفاءة في معارفهم وخبراتهم العلمية في مجال تخصصاتهم المختلفة ليكونوا أكثر استعدادًا وتمكنًا في التعامل مع الظواهر والتغييرات المتسارعة والناتجة عن ظاهرة العولمة (بوقحوص، 2003؛ Dibenedetto, 2015). ومن أجل التأكد من سير الأمور بشكل فاعل لابد من وجود نظام مراقبة يقوم على الحوكمة الرشيدة ويتصف بالشفافية والمحاسبية والكفاءة ويقوم بوظيفة المراقب لضمان جودة أداء المؤسسة وحسن إدارتها بما

* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

يحقق رضا المستفيدين (Sarker, 2005؛ عبد العال ، 2005؛ عوض، 2011؛ أبو النصر، 2015).

ولكي تحقق مؤسسات إعداد المعلمين التميز والجودة العالية بجدارة، لا بد وأن يتصف أداؤها بالتنافسية في قياس أدائها ومخرجاتها (الصالح، 2012)، إذ تقوم التنافسية على محورين أساسيين؛ أولهما يتمثل في قدرتها على التميز على نظيراتها من المؤسسات المنافسة في مجالات حيوية مثل البرامج الدراسية، وخصائص أعضاء هيئة التدريس، وتقنيات وأوعية المعلومات، والتجهيزات المادية والبحثية، ونمط الإدارة ونظم الجودة، وابتكار نظم وبرامج تأهيل وتدريب جديدة تتواكب مع المستجدات البيئية، والثاني يتمثل في قدرتها على جذب الطلبة واستقطابهم والدعم والتمويل من السوق المحلية والخارجية، كما أن نجاح كلا المحورين يتوقف على بعضهما البعض (مصطفى، 2003).

ويشير النصار (2007) إلى بعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم والتي تؤكد على ضرورة مجاراة العصر وملاحقة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، ولعل أهم هذه الاتجاهات تلك التي تؤكد على إعداد المعلم وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة الشاملة والاعتماد مما يساعده على أداء أدواره والقيام بمهماته على أكمل وجه؛ وذلك لمسايرة تطورات العصر، والتعامل مع تحديات المستقبل، حيث توجهت هذه الإصلاحات لتشمل جميع مظاهر التعليم وآلياته بدءاً من الرؤية والرسالة والأهداف والمناهج الدراسية، وطرق التدريس وتقنياته والوسائل التعليمية وأخلاقيات مهنة التعليم وقيمها، والبيئة المدرسية ومراعاة خصائص المتعلمين، وكل هذا لا يتم إلا من خلال إعداد معلم متمكن باعتباره الحلقة الأقوى في المسيرة التعليمية. كما أن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي بشكل فعال؛ ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من المجتمع والأطراف العديدة ذات الاهتمام بالتعليم الجامعي (العبادي، والطائي، والأسدي، 2009، 431؛ تهامي، 2013).

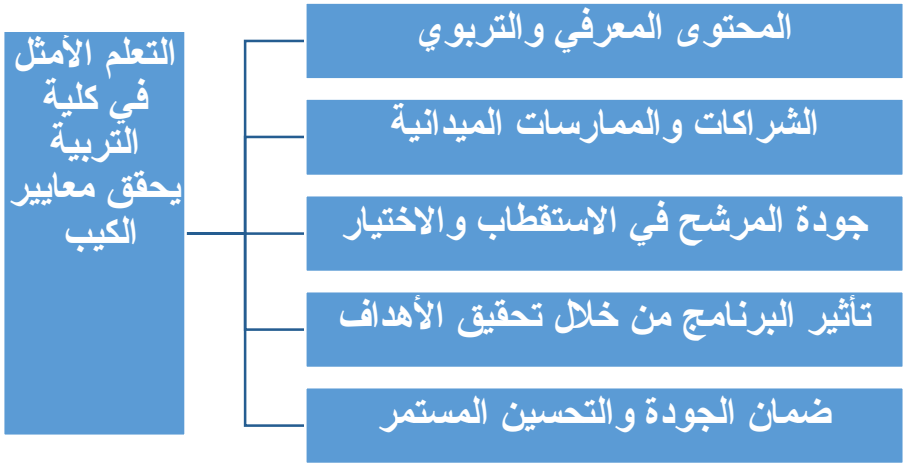
من هنا ظهرت هيئات ومؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي المحلية والدولية، التي أخذت على عاتقها نشر الجودة وتأكيد تطبيقها وذلك وفقًا لمعايير محددة ومهيكلة في منظومة متكاملة وموجهة إلى جميع الأطراف المعنية والمستفيدة من الخدمات التي تقدمها تلك المنظمات والمؤسسات. وقد وجهت تلك الهيئات والمنظمات جهودها إلى تحقيق ضمان جودة البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، إذ يعد المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمين (National Council for Accreditation of Teacher NCATE) أحد أهم وأشهر هيئات الاعتماد التخصصي أو البرامجي، التي تتولى مسئولية اعتماد البرامج التعليمية المتخصصة على المستوى القومي في الولايات المتحدة الأمريكية التي تعتمد كإطار مرجعي لقياس جودة البرامج (Steyn, Walt & Wolhuter, 2016)، وتمثل الأنكيت (NCATE) الآلية المهنية التي تساعد في بناء نظام لإعداد المعلمين على درجة عالية من الجودة، وتسعى على سبيل ذلك إلى إحداث اختلاف وتطوير في جودة التدريس وإعداد المعلم بشكلٍ دائم، وينطلق نظام الأنكيت (NCATE) من قناعة مفادها أن كل طالب من حقه أن يتعلم على يد معلم على درجة عالية من الكفاءة والإعداد الجيد (الدهشان، 2007؛ الشربيني وآخرون، ٢٠٠٩؛ Martino, 2017). وهنا نشير إلى أن عملية الإيفاء بمتطلبات معايير الأنكيت (NCATE) الستة المتمثلة بالبرامج الأكاديمية المقدمة، ونظام التقييم والتقويم، والخبرات الميدانية، والتنوع، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس، والموارد البشرية والحوكمة والتي يتطلب من كليات التربية تلبية جميع المتطلبات وفقًا للمعايير المحددة من الأنكيت (Adler, Dougan, & Garcia, 2006).

وفي نوفمبر 2010 اندمجت مؤسسة (NCATE) مع مجلس اعتماد معلم التربية (Teacher Education Accreditation Council (TEAC) لتصبح مؤسسة واحدة بدلًا من مؤسستين هي مجلس اعتماد إعداد المعلمين (Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP، ونتيجة لهذا الاندماج ظهرت المعايير الخمسة لكيب التي تم إعدادها وتطويرها في 2013 (CAEP, 2017). من هنا ارتأت العديد من الجامعات العربية العمل بجدية لتحسين برامج إعداد المعلم وذلك من خلال سعيها للحصول على الاعتماد كما هو في الأردن، كما استطاعت العديد من كليات التربية في الوطن العربي الحصول عليه على سبيل المثال دولة الأمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية. وفي سلطنة عمان كغيرها من الدول العربية فقد حصلت كلية التربية بجامعة السلطان قابوس على شهادة الاعتماد في مايو 2016 بعد الإيفاء بجميع المتطلبات ولمدة سبع سنوات للفترة 2016-2022.

ولاستكمال مسيرة الجودة، خاصة بعد تطوير معايير الأنكيت لتأخذ المنحى الشمولي تحت مظلة كيب (CAEP) كان لا بد من الكشف عن مقدرة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس على استيفاء معايير منظمة كيب. كما يشير التقرير الصادر عن النشرة الأسبوعية (Education week, 2016) الصادرة عن الفريق البحثي لمتابعة إجراءات تنفيذ معايير كيب، إلى أن معايير كيب كان مخططًا لها أن تقوم بدور مهم وفعال في توحيد برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة، كما أن هناك قلقًا من أحد عمداء كلية التربية من أن هذه المعايير وعملية الاعتماد ستؤثر على مهنة التعليم في الوقت الذي لديه قناعة بأن كيب ستقوم بدور فعال خلال الأعوام القادمة، ولتفعيل دورها يتطلب تدريب المراجعين وزياراتهم ويجب أن تكون محددة ومتماثلة لجميعهم لكي تحظى جميع المؤسسات بنفس التقييم والمتابعة في تنفيذ معاييرها، حيث تستخدم معايير الاعتماد كأساس لأي مراجعة تقوم بها هيئات الاعتماد، إذ إنها تنبع من مبدأين رئيسين هما:

المبدأ الأول: يتمثل في تقديم أدلة محكمة توضح أن خريجي المؤسسة يتصفون بالكفاءة العالية والعناية بالتلاميذ.

المبدأ الثاني: يتمحور في تقديم أدلة قوية تشير إلى أن جميع العاملين في برامج إعداد المعلم لديهم القدرة في إيجاد ثقافة قائمة على الأدلة واستخدامها في حفظ وتعزيز جودة البرامج المهنية المقدمة. وفي ضوء هذين المبدأين تم صياغة خمسة معايير لتكون العمود الفقري الذي ترتكز عليه عملية الاعتماد للبرامج؛ إذ إن هذه المعايير الخمسة ستساعد في الكشف عن جودة الأداء التنظيمي من جانب، وكذلك تستخدم كمرشد في عملية مراجعة جودة البرامج والحكم عليها في جانب آخر. والشكل (1) يوضح الإطار المفاهيمي للدراسة الذي تم استقاؤه من معايير كيب.



شكل 1: الإطار المفاهيمي للدراسة

لقد بنيت مكونات كيب بمعاييرها الخمس الموضحة في الشكل1 من اتفاق في وجهات النظر لمجموعة متنوعة من القائمين على برامج إعداد المعلمين والمهتمين من مقدمي البرامج، والمعلمين، وأولياء الأمور، والنقاد، والنقابات المهنية، الذين ينادون بأهمية إعداد معلم يتمتع بخصائص مهنية عالية الجودة.

معايير كيب

يتكون كيب من خمسة معايير أساسية هي:

المعيار الأول: المحتوى المعرفي والتربوي: ويتطلب تحقيق هذا المعيار أن تقدم كلية التربية أدلة تثبت امتلاك المرشحين المعرفة العميقة والنقد البناء والمبادئ المرتبطة بالتخصص، بما يؤهلهم باستخدامها بشكل فاعل ومرن لتطوير العملية التعليمية لجميع الطلبة وفقًا لمعايير قبول الكليات والاستعداد المهني، ويتطلب هذا المعيار أن يُظهر المرشحون فهمًا متعمقًا لمعايير (InTask) العشرة بما يعكس مستوى التقدم المناسب في الفئات التالية: المتعلم والتعلم، المحتوى التعليمي، الخبرات التعليمية والمسئولية المهنية.

المعيار الثاني: الشراكات والممارسات الميدانية: ويتطلب تحقيقه تقديم أدلة تثبت من خلالها المستوى العالي للتطبيقات الميدانية، باعتبارها المحور الأساسي للإعداد المهني للمرشحين والقادرين على توظيف المعرفة والمهارات والميول المهنية الضرورية، بما ينعكس بشكل إيجابي على تعلم المتعلمين ونموهم في المراحل الدراسية P-12، إذ يتطلب هذا المعيار وجود الشراكات من أجل الإعداد الميداني تعمل على تفعيل استخدام التكنولوجيا في استمرار وتطوير برامج إعداد المرشحين.

المعيار الثالث: جودة المرشح (الاستقطاب والاختيار) إذ يتطلب تحقيقه تقديم أدلة تثبت جودة المرشح منذ اختياره وقبوله في البرنامج، وخلال دراسته للمقررات وممارسته للخبرات الميدانية، ولغاية اتخاذ القرار بشأن استكمال إعداده وقدرته على التعليم بشكل فاعل، والتوصية لمنحه رخصة مزاولة المهنة، كما تقدم الوحدة أدلة تثبت أن المرشح يظهر التقدم طوال مدة البرنامج وفقًا للأهداف وفي جميع المراحل بما يحقق متطلبات المعيار الرابع.

المعيار الرابع: تأثير البرنامج ويعنى هذا المعيار بدرجة تحقيق البرنامج لأهدافه، إذ يتطلب تقديم أدلة تثبت أن المرشحين قادرون على تعليم الطلبة من مرحلة ما قبل المدرسة ولغاية الثاني عشر P-12، من حيث طرق التدريس وفاعلية وجودهم في المدرسة، ودرجة الرضا عن المرشحين بما يرتبط بإعدادهم المهني الفاعل. إذ يشترط هذا المعيار أن تقدم الوحدة وثائق مستندة على عدد من المقاييس والأدلة التي تشير إلى تحقق الأهداف، وأن المرشحين استكملوا المستوى المتوقع للبرنامج، وتشمل هذه المقاييس جميع مقاييس النمو المتاحة، بحيث تكون متوافقة مع مقاييس التأثير التي تدعمها الدولة أو الوزارة أو الجامعة أو الكلية، وأن المرشحين أنهوا البرنامج بفاعلية وقادرون على تطبيق المعرفة المهنية والمهارات والإجراءات التي تم اكتسابها من خلال الخبرات الميدانية للبرنامج.

المعيار الخامس: ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر، ويتطلب تحقيق هذا المعيار تقديم أدلة تثبت ضمان الجودة، تتألف من العديد من المقاييس التي تثبت قدرة المرشح وبشكل فاعل وإيجابي على تعليم الطلبة ونموهم بالمراحل الدراسية المختلفة P-12، كما تقدم الدعم للتحسين المستمر من خلال الأدلة والشواهد

التي تثبت فاعلية المرشحين. كما تقوم باستخدام هذه البيانات وتوظيفها في تخطيط وتطوير مكونات البرنامج وأدواته وطاقته الاستيعابية بما يمكنه من تحقيق التجديد في تعليم الطلبة ونموهم للمراحل P-12. ولتحقيق هذا المعيار يتطلب أن تمتلك الكلية نظامًا متكاملًا لضمان الجودة بالكلية يتضمن العديد من المقاييس المتعددة التي ترصد تقدم المرشح، وإنجازاته خلال البرنامج وبعد تخرجه وفقًا للمعايير، وكذلك فعالية العمليات التشغيلية للكلية، وبما يلبي جميع المعايير لدى اللجنة، وأن يعتمد هذا النظام على عدد من المقاييس (البنائية – الصادقة – الواقعية – القابلة للتنفيذ – المرتبطة بالبرنامج)، وتقدم تفسيرًا للبيانات تتميز بالتلاحم والتماسك والصدق بعيدًا عن التناقض.

ومن خلال عرض الدراسات والبحوث التي تناولت معايير الأنكيت والكيب من حيث درجة تحققها أو ممارستها في المؤسسات التربوية، جاءت دراسة عبابنة (2015) لتكشف عن درجة ممارسة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير أنكيت الستة، وتحديد درجة الاختلاف في درجة ممارسة هذه المعايير وفقًا لمتغير رتبة عضو هيئة التدريس وعدد سنوات خبرته. لجمع البيانات تم تصميم استبانة تكونت من 48 فقرة، طبقت على جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية البالغ عددهم 94 عضوًا. أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم أفراد العينة لدرجة ممارسة معايير أنكيت جاء بدرجة متوسطة، وتراوحت درجة الممارسة بين المتوسطة للمعيارين الخامس "تأهيل أعضاء هيئة التدريس والأول" البرامج المقدمة"، وقليلة لباقي المعايير. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لممارسة معايير أنكيت تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح رتبة أستاذ مشارك وأستاذ، وتبعًا لمتغير خبرة عضو هيئة التدريس لصالح ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات ومن 5 إلى 10سنوات مقارنة بذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات.

أما دراسة القرشي وعبدالوارث، وعبدالحميد (2015) فهدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الطائف، ودرجة الاتفاق والاختلاف بين أعضاء الهيئة التدريسية في إدراكهم لتطبيق معايير الجودة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراك أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الجودة بصورة ضعيفة على جميع المعايير، كما أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في إدراك ذوي الخبرات المختلفة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لتطبيق معايير الجودة فيما يتعلق بمعايير المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة والتقييم والتنوع والمصادر، والدرجة الكلية وفق الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بالنسبة لمعيار الخبرات الميدانية والإعداد والتأهيل.

وجاءت دراسة الغامدي (2012) إلى التعرف على واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE)، وقد بينت نتائج الدراسة تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، وفق معايير الأنكيت. كما تبين تأخر معظم كليات التربية في الجامعات السعودية فيما يخص التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي، والأخذ بمفاهيمه.

أما دراسة العتيبي والربيع (2012) فقد هدفت إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير الـ (NCATE)، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جدًا، وتوافر كل من معايير الحوكمة والموارد، والبرامج المقدمة، والخبرات الميدانية، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس وأداؤهم وتنميتهم المهنية، ونظام التقييم أو التقويم، بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار التنوع بدرجة متوسطة.

وجاءت دراسة **شوارز** (Schwarz, 2015) لتكشف عن درجة قبول معايير كيب في برامج الدراسات العليا في كليات التربية في أمريكا، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ما أطلق عليه الباحث بالقبول السلبي لهذه المعايير، في حين إن التغيير في برامج إعداد المعلمين شيء مهم ولا مناص منه، ولكن هناك حاجة ماسة لدراسة احتياجات برامج الدراسات العليا وخصائصها وتصميم المعايير بما يتناسب مع خصوصيتها.

وهدفت دراسة كندروتر (Kinderwater, 2013) إلى تقييم الغموض المفهومي في الميول وصعوبة تعريف الميول التي جاءت بها الأنكيت/كيب. استخدم الباحث دراسة حالة بتحليل وثائق سياسات من 10 جامعات أمريكية، حيث قام خلال التحليل بمناقشة التعاريف التي وضعتها الجامعات العشر لمصطلح الميول، وكيف يتم تقييم الميول، وهل أدوات التقييم واضحة. إذ توصلت الدراسة إلى أن هناك قصورًا في تعريف الميول في الجامعات العشرة، وهذا القصور يعود إلى أسباب داخلية خاصة بالجامعات، ومدى اتساق هذه الميول التى جاءت بها أنكيت/كيب مع أهداف الجامعات ورسالتها ورؤيتها. وأوضحت الدراسة وجود أدوات تقييم كيفية ونوعية للميول مستخدمة في الجامعات العشر منها المقابلات والمؤتمرات والاختبارات والملاحظة المهنية...إلخ. وخلصت الدراسة إلى أن الغموض في التعريف اللغوي للميول لم يكن عائقًا لتقييم الميول.

أما دراسة بوبهام (Popham, 2015) فقد هدفت إلى الكشف عن أداء المرشحين في برنامج التربية الابتدائية بجامعة برجهام يونج Brigham Young University، حيث تم التركيز على الفقرات الخاصة بالتنوع وفق معايير الأنكيت (NCATE) من خلال تحليل ثلاث أدوات تقييم، وهي مقياس تحليل عمل المعلم، ونظام تقييم الممارسة الإكلينيكية، ومقياس ميول المرشحين. هدفت الدراسة لقياس درجة مستوى التنوع في هذا البرنامج كما تم تعريفه عن طريق كيب. شملت عينة الدراسة 814 مرشحًا في برنامج التربية الابتدائية. توصلت الدراسة إلى أن مستوى التنوع في تدريس المرشحين له تأثير قليل أو منعدم في أداء المرشحين كما

يراه المشرفون. كما أن إطار المدرسة والبيئة المحيطة كان له أثر في التدريس ولا يمكن إغفال هذا الجانب في أداء المرشحين. وخلصت الدراسة إلى أن التنوع هو مكون معقد ومتعدد الاتجاهات ويحتاج لوضوح في أدوات التقييم لإكساب المرشحين كفايات التنوع. وقد وجه الباحث في ختام دراسته تساؤلا لكيب فيما يخص فرضيات التنوع التي تم تضمينها في المعايير.

كما هدفت دراسة المطرفي (Almatrafi, 2015) للكشف عن معرفة وإدراك الهيئة الأكاديمية السعودية بمعايير كيب وكيف أن هذه المعرفة تؤثر في مخرجات تقييم البرامج التربوية في السعودية. وخلصت الدراسة إلى أن الأكاديميين في جامعة الجوف كانوا على معرفة بالمعايير الخاصة بالمحتوى المعرفي والمحتوى التربوي ولديهم إدراك بأهمية هذه المعايير، حيث يرون أن استيفاء هذه المعايير يسهم في تحسين برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية. فيما يخص التدريب الميداني والشراكة الإكلينيكية فقد جاءت النتائج مماثلة من حيث إدراكهم للمعيار، وأيضًا أهمية هذا الإدراك ودوره في تحسين برامج معلمي التربية الإسلامية، وأن 77.7% من عينة الدراسة من قسم المناهج يعتبرون أنفسهم مدركين ولديهم معرفة بمعايير كيب، بينما 71.4% من قسم التربية الإسلامية لم يكن لديهم معرفة بهذه المعايير، ويذكر الباحث أن الجميع أبدوا نظرة إيجابية في أن معايير كيب ستسهم في تحسين برامج إعداد المعلمين في السعودية.

أما فيل وألان (Veal & Allan, 2014) فقد تناولا في دراستهما عرضًا للمعايير الجديدة (National Science Teacher Association (NSTA 2012) لإعداد معلمي العلوم للجمعية الوطنية لمعلمي العلوم والمرتبطة مع مؤسسة كيب المسئولة عن اعتماد برامج إعداد المعلمين في أمريكا. ويذكر الباحثان أن الجمعية الوطنية تعاونت مع كيب لإصدار المعايير الجديدة بما يتفق ورؤية كيب لمتطلبات برامج إعداد المعلمين في أمريكا من خلال المتطلبات الوطنية. وخلصت الورقة لوصف كيفية تقديم طلب المراجعة من الجمعية وكيفية كتابة التقرير وتسليمه.

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة، أن هناك بعض الدراسات تناولت الكشف عن مدى توافر أو ممارسة معايير الأنكيت في برامج إعداد المعلم وتقويم برامج كليات التربية (الغامدي، 2012)؛ العتيبي والربيع (2012)؛عبابنة (2015)، ودراسات أخرى تناولت أثر تلك المعايير على أداء المرشحين (Popham, 2015)؛ ودراسات أخرى هدفت إلى الكشف عن درجة قبول معايير كيب وإدراك الهيئة الأكاديمية لهذه المعايير (Schwarz, 2015)؛ (Almatrafi, 2015). ولعل الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة باستخدامها المنهج المختلط الذي يجمع بين البيانات الكمية والكيفية؛ حيث تم إعداد استبانة تتضمن مؤشرات المعايير الخمسة لكيب، وتصميم بطاقة مقابلة تضمنت خمسة أسئلة تدور حول المعايير الخمسة لكيب، وشملت عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وجميع رؤساء اللجان لاعتماد البرامج بالكلية، للكشف عن درجة تحقق معايير كيب في برامج إعداد المعلم، وهو ما لم تقم به أي من الدراسات السابقة، ولتكون هذه الدراسة رائدة في مجال الاعتماد وخاصة في تناولها لمعايير كيب (CAEP) لتعد أول دراسة على مستوى كليات التربية بسلطنة عمان والوطن العربي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

مما لا شك فيه أهمية سعي المؤسسات على مختلف مجالاتها بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص للحصول على الاعتراف الأكاديمي لبرامجها طبقًا للمواصفات ومعايير تلك الهيئات الدولية أو المحلية المتخصصة؛ إيمانًا منها بأهمية إعداد العنصر البشري في ظل الظروف سريعة التغيير والتطوير وازدياد الحاجة إلى العنصر البشري المؤهل والقادر على تلبية متطلبات سوق العمل (منصور والخفاجي، 2008). ويرى النصار (2007) أنه وعلى الرغم من الجهود المبذولة في مجال إصلاح مؤسسات إعداد المعلمين، إلا أن أداء تلك المؤسسات لا يزال أقل من المستوى المطلوب، ومخرجات تلك المؤسسات لا تزال تقل عن الحد الأدنى الذي يؤهل المعلمين في كافة التخصصات.

ولقد بذلت كلية التربية بجامعة السلطان قابوس الجهود الحثيثة من أجل الحصول على الاعتماد لبرامجها وخاصة برنامج إعداد المعلم الذي يعدّ أحد البرامج الأساسية التي قامت عليها الكلية، إذ تأتي أهميته بأنه البرنامج الوحيد على مستوى السلطنة الموجه لإعداد المعلم لسوق العمل بالسلطنة بعد أن تم إلغاء كليات إعداد المعلم في عام 2011 وتحويلها إلى كليات للعلوم التطبيقية. بالإضافة إلى ذلك، وفي إطار تحضير الجامعة لعملية الاعتماد المؤسسي من الهيئة العمانية للاعتماد المؤسسي وفق الخطاب الوارد من رئيس الجامعة، الذي يؤكد اهتمام رئاسة الجامعة بالرقي بالبرامج التي تطرحها لتكون بمواصفات ذات جودة ومعتمدة من مؤسسات على مستوى السلطنة والعالم أجمع. وبعد أن تم الحصول على الاعتماد من (NCATE)، وبعد أن تحولت هذه المنظمة إلى أن تكون منظمة دولية تهتم بإعداد التربويين (Council for the Accreditation of Educator Preparation CAEP)، وتهدف إلى تقديم الاستشارات والدعم لمؤسسات التعليم للحصول على الاعتماد الأكاديمي؛ لذا كان لا بد من الكشف عن تحقق معايير كيب في برامج إعداد المعلم بكلية التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مما يساعد على استمرار الكلية في مراجعة برامجها الحالية لتكون أكثر اتساقًا مع معايير كيب، حيث إن معايير كيب تركز على جوانب متعددة لم تستوفها الحزمة التربوية للكلية، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عينة الدراسة حول درجة تحقق معايير هيئة الاعتماد الدولية (CAEP) وفقًا لمتغيرات الجنس، والرتبة الاكاديمية؟

3- ما درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخبراء؟

4- ما التوصيات والمقترحات لتحقيق معايير (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. هذا إضافة إلى الكشف عن مستوى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد العينة حول درجة تحقق معايير هيئة الاعتماد الدولية (CAEP) والتي تعزى إلى الجنس، والرتبة الأكاديمية. كما تهدف الدراسة إلى تقديم مجموعة من المقترحات لتحقيق معايير (CAEP) في برامج إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من كونها تتزامن مع الاتجاهات العالمية لتطوير برامج إعداد المعلم، وسعيها للحصول على الاعتماد الأكاديمي من هيئات دولية متخصصة. كما تحث القائمين على التعليم للاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير برامجها لتكون رائدة في قيادة التغيير وتحسين الأداء الأكاديمي. ويتوقع أن تساعد نتائج الدراسة الحالية أصحاب القرار والمخططين في الكلية لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير برامج إعداد المعلم بما يحقق معايير كيب من خلال الكشف عن أوجه القصور في هذه البرامج.

التعريفات الإجرائية

معايير الاعتماد: يقصد بها في الدراسة الحالية مجموعة من المتطلبات التي لا بد من تحقيقها من المؤسسة بشكل عام، أو برامج معينة يتطلب تقييم أدائها من قبل هيئة محلية أو دولية متخصصة في مجال معين لها سمعة طيبة، وتحظى بثقة عالية لما تمتلك من موثوقية رفيعة المستوى، ونخص بالذكر هنا في هذه الدراسة معايير منظمة كيب (CAEP)، وهي معايير المحتوى المعرفي والتربوي، ومعيار الشراكات والممارسات الميدانية، ومعيار جودة المرشح، ومعيار تأثير البرنامج، ومعيار ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر.

الطريقة

منهج البحث

تم استخدام المنهج المختلط (قنديلجي والسامرائي، 2009)، ويعد هذا المنهج أكثر ملاءمة لمثل هذا النوع من الدراسات الوصفية والتي تستخدم أداتين لجمع البيانات. حيث تم جمع البيانات الكمية عن طريق الاستبانة، والبيانات النوعية عن طريق استخدام بطاقة المقابلة.

المجتمع والعينة

تكون مجتمع البحث من 121 عضو هيئة تدريس بكلية التربية للعام الأكاديمي 2017/2016، أما عينة الدراسة فتكونت من 35 عضو هيئة تدريس ممثلين نسبة 29% من المجتمع يمثلون جميع أقسام الكلية وكما هي مبينة في جدول (1).

جدول 1: وصف عينة الدراسة

الجنس	الرتبة الأكاديمية		المجموع
	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك فأعلى	
ذكور	15	11	26
إناث	8	1	9
المجموع	23	12	35

أما عينة المقابلة فتكونت من ستة أفراد يمثلون القائمين على إدارة وعملية الاعتماد في الكلية. وقد تم ترميز كل مستجيب وذلك بإعطائه رمز (م) يعني مستجيب مع وضع الرقم الذي تم إعطاؤه له ليتميز بعضهم عن البعض عند عرض النتائج المصاحبة له.

أداتا البحث

لتحقيق أهداف البحث، تم إعداد الأداتين الآتيتين:

- **استبانة:** مكونة من 76 فقرة كل منها يعبر عن مؤشر من مؤشرات كيب وموزعة على خمسة من معايير كيب (CAEP). وقد تم إعداد الفقرات فيها من خلال تحليل معايير كيب بعد أن تمت ترجمتها إلى اللغة العربية، وتمت مراجعتها لغويًا من متخصصين في مجال الترجمة. وبعد ذلك تمت عملية صياغة الفقرات التي تعد كل منها مؤشرًا من مؤشرات المعيار الذي تنتمي إليه وبصياغة لغوية تمكن المستجيب من خلالها الحكم على درجة تحققها من خلال ما يمارس في كلية التربية المتعلق بالاعتماد. وللتحقق من صدق الأداة، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال أصول التربية، والإدارة التربوية، وعلم النفس، والمناهج والتدريس وكذلك من ذوي الخبرة في مجال الاعتماد الأكاديمي.

- **بطاقة المقابلة:** تم إعداد بطاقة المقابلة التي تكونت من ستة أسئلة مفتوحة، تتمحور حول مدى تحقق معايير الكيب في ضوء الوضع الحالي للكلية، إذ إن كل سؤال كان يخص معيارًا من معايير الكيب الخمسة، أما السؤال السادس فكان يهدف إلى وضع بعض المقترحات أو أي إضافات أخرى ترى عينة المقابلة أنها ترتبط بأهداف البحث.

ثبات الاستبانة

تم التحقق من معامل الثبات للاستبانة بحساب معامل كرونباخ-ألفا وقد جاءت جميع قيم ثبات المعايير عالية بين (0.893-0.927)، أما القيمة للمجموع الكلي فقد بلغت 0.970. كما هو موضح في جدول 2.

جدول 2: معاملات ثبات معايير الاستبانة باستخدام كرونباخ-ألفا

المعايير	معامل كرونباخ-ألفا
معيار المحتوى المعرفي والتربوي	0.917
معيار الشراكات والممارسات الميدانية	0.893
معيار جودة استقطاب واختيار المرشح	0.915
معيار تأثير البرنامج	0.908
معيار ضمان جودة أداء الكلية والتحسين المستمر	0.927
الكلي	0.970

النتائج

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقًا لأسئلتها كما يأتي:

1- نتائج السؤال الأول المتعلق بالكشف عن درجة تحقق معايير كيب CAEP في برامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

من أجل تحديد مستوى الإجابة وبما أن المقياس المستخدم في تحديد مستوى الإجابات متدرج خماسي من (1-5) لذا فإن أي درجة بعد منتصف الفئة أي أعلى بـ (0.50) تحسب لصالح الفئة التي تليها.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل معيار من معاييرها، كما هو موضح في الجدول 3.

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معايير الاعتماد مرتبة تنازليًا

الرتبة	ت	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	معيار الشراكات والممارسات الميدانية	3.99	0.626	عالي
2	5	معيار ضمان جودة أداء الكلية والتحسين المستمر	3.91	0.818	عالي
3	1	معيار المحتوى المعرفي والتربوي	3.90	0.535	عالي
4	3	معيار جودة استقطاب واختيار المرشح	3.79	0.731	عالي
5	4	معيار تأثير البرنامج	3.62	0.895	عالي
المجموع الكلي			3.87	0.547	عالي

يظهر من النتائج أن المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير كيب CAEP في برامج كلية التربية سجلت بدرجة "عالية" تراوحت بين 3.99 كأعلى متوسط حسابي ولصالح معيار الشراكات والممارسات الميدانية، في حين أدنى متوسط حسابي جاء لصالح معيار تأثير البرنامج وبمتوسط حسابي قدره 3.62. أما المتوسط الحسابي الكلي لدرجة تحقق جميع المعايير فقد جاء بدرجة "عالية" أيضًا.

ومن أجل التعرف على استجابات أفراد عينة الدراسة على كل معيار تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة وحسب المحاور كما هو مبين في جدول (4).

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع فقرات الاستبانة لكل معيار من معايير الدراسة مرتبة تنازليًا

ت	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		المعيار الأول: المعرفي والتربوي			
.1	11	يحقق الأهداف التعليمية المرتبطة بالمنهج	4.24	.606	عالي
.2	22	يستخدم التكنولوجيا في تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية وتقييمها للمتعلمين	4.24	.699	عالي
.3	4	يستخدم أساليب التعلم التعاوني	4.14	.648	عالي
.4	1	يراعي جوانب النمو المختلفة لدى المتعلمين	4.11	.758	عالي
.5	20	يطبق المحتوى المعرفي بالتخصص وفقًا لمعايير هيئات الاعتماد المتخصصة (SPA)	4.09	.866	عالي
.6	15	يحقق توقعات الهيئات المهنية المتخصصة بالسلطنة بما يرتبط بمستوى أدائه المهني	4.03	.810	عالي

ت	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.7	6	يفهم التخصص الدقيق وأدواته	4.00	.651	عالي
.8	2	يوفر بيئة تعلمية تراعي التنوع الثقافي بين المتعلمين	3.97	.891	عالي
.9	3	يصمم بيئة تعلمية تساعد على الدمج بين المتعلمين	3.97	.758	عالي
.10	5	ينمي دوافع المتعلمين الذاتية نحو التعلم	3.94	.814	عالي
.11	10	يستخدم أساليب متعددة في تقييم مستوى تقدم أداء المتعلمين.	3.94	.886	عالي
.12	7	يصمم بيئة تعلمية تحقق تعلمًا ذا معنى	3.86	.810	عالي
.13	18	يستخدم البحث العلمي لتطوير فهمه لأساليب التدريس	3.83	.954	عالي
.14	13	يظهر الرغبة في المشاركة بالدورات التأهيلية المرتبطة بممارساته التعليمية	3.79	.946	عالي
.15	17	يتعاون مع أولياء الأمور وزملاء المهنة والمتخصصين	3.79	.770	عالي
.16	16	يمارس الدور القيادي القائم على تحمل مسئولية التعليم	3.77	.598	عالي
.17	19	يستخدم الأدلة العلمية في قياس مستوى تقدم المتعلمين.	3.77	1.003	عالي
.18	21	يمتلك القدرة في حصوله على رخصة مزاولة المهنة وفقًا للمعايير والشروط الوطنية	3.73	.876	عالي
.19	14	يحقق توقعات المتعلمين وأولياء أمورهم بما يرتبط بمستوى تعلم أبنائهم	3.68	.976	عالي
.20	8	ينمي التفكير الناقد لدى المتعلمين	3.56	.860	عالي
.21	12	ينمي المعرفة البينية المرتبطة بالسياق المجتمعي لدى المتعلمين	3.53	1.107	عالي
.22	9	ينمي القدرات الإبداعية لدى المتعلمين في حل المشكلات (المحلية، الإقليمية، العالمية)	3.50	.961	عالي
ت	م	المعيار الثاني: الشراكات والممارسات الميدانية			
.1	14	تساعد الخبرات الميدانية في تطوير أداء المرشح بفاعلية	4.32	.727	عالي
.2	9	تستخدم الكلية معايير لاختيار المعلمين المتعاونين	4.17	1.150	عالي
.3	15	توظف الكلية التكنولوجيا القائمة على تنوع أساليب التقييم للمهارات المرتبطة بالمحتوى التعليمي	4.17	.857	عالي
.4	13	تعمل الكلية مع الشركاء لتصميم خبرات ميدانية تتسم بالعمق والشمولية والتنوع والتماسك وفقًا للمعايير المعتمدة	4.12	.946	عالي
.5	1	يتمكن المرشح من تحقيق الشراكة الفاعلة بين المدرسة والمجتمع	4.06	.736	عالي
.6	2	يستخدم المرشح التكنولوجيا في تحقيق استمرار الشراكة المجتمعية المرتبطة بتطوير برامج إعدادهم	4.06	.704	عالي
.7	3	يستخدم المرشح تطبيقات تكنولوجية تحقق الشراكة المجتمعية وفقًا للتوقعات المشتركة	4.03	.810	عالي
.8	7	تتعاون وزارة التربية والتعليم بالسلطنة في اختيار وإعداد وتقييم المعلمين المتعاونين ذوي الأداء المتميز في الإشراف الميداني	4.00	1.061	عالي
.9	8	يسهم الشركاء المتعاونون في تطوير تعلم المرشحين	3.97	.904	عالي
.10	5	يمتلك المرشح القدرة على تحقيق التوافق بين النظرية والتطبيق	3.91	.753	عالي

ت	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.11	10	تستخدم الكلية تطبيقات تكنولوجية تساعد في جمع البيانات وتصنيفها وفرزها عن المعلمين المتعاونين وفقًا لمعايير محددة	3.85	1.282	عالي
.12	11	تستخدم الكلية التكنولوجيا في تطوير وتقييم الأداء المهني للمعلمين المتعاونين في الميدان	3.82	1.242	عالي
13	4	يمتلك المرشح مهارات تحمل المسئولية المجتمعية	3.79	.845	عالي
.14	6	يتقاسم المرشح مسئولية نتائج المتعلمين مع الشركاء في المجتمع	3.74	.898	عالي
.15	12	تستخدم الكلية التكنولوجيا في التحسين المستمر وضمان استمرار المعلمين المتعاونين في الميدان	3.56	1.375	عالي
ت	م	المعيار الثالث: جودة المرشح (الاستقطاب والاختيار)			
.1	6	يتوفر لدى الكلية نظام لتقييم أداء المرشحين بشكل مستمر وتقديم أدلة على ذلك (أدوات للتقييم – مقاييس مستوى التحصيل الدراسي) بما يلبي احتياجات سوق العمل	4.30	.585	عالي
.2	4	تسعى الكلية لتلبية احتياجات المجتمع العماني من التخصصات التي تعاني من نقص شديد	4.11	.867	عالي
.3	3	تسعى الكلية إلى تحقيق رسالتها وأهدافها بما يراعي التنوع في المجتمع المدرسي	4.09	.843	عالي
.4	7	تصمم الكلية مقاييس للكشف عن ميول وخصائص المرشحين منذ بداية قبولهم بالبرنامج وأثناء تنفيذه	3.85	1.077	عالي
.5	9	يتوفر لدى الكلية معايير تكشف عن مدى تطور البرنامج وتراقب تقدم المرشحين منذ بداية قبولهم وحتى اكتمال متطلبات البرنامج	3.85	.925	عالي
.6	12	تقوم الكلية قبل منح شهادة التخرج بتوثيق أن المرشح قد حقق مستوًى عاليًا في المجال المعرفي التخصصي والقدرة على التدريس بفاعلية بما يؤثر إيجابيًا على نمو الطلبة وتعلمهم	3.76	.890	عالي
.7	2	تمتلك الكلية خططًا وأهدافًا لاستقطاب المرشحين من مختلف الفئات المتنوعة في المجتمع	3.70	1.132	عالي
.8	10	تكشف المقاييس المستخدمة قدرة المرشحين على التعليم الجامعي والمهني أثناء فترة وجودهم في الكلية	3.66	.968	عالي
.9	5	تعمل الكلية على تحقيق الحد الأدنى من معايير القبول وفق معايير CAEP	3.65	1.433	عالي
.10	8	تحقق مقاييس الكلية معايير الصدق والثبات بما يجعلها قادرة على التنبؤ بالعوامل الأكاديمية وغير الأكاديمية المرتبطة بأداء المرشح	3.59	1.158	عالي
.11	11	تقدم الكلية أدلة متعددة تساعد في الكشف عن تطور المحتوى المعرفي والتربوي والمهاري ودمج التكنولوجيا في كل هذه المجالات	3.59	1.104	عالي
.12	1	تمتلك الكلية خططًا وأهدافًا لاستقطاب المرشحين ذوي الجودة العالية	3.58	1.062	عالي
.13	13	تقوم الكلية قبل منح شهادة التخرج بتوثيق أن المرشح يفهم توقعات المهنة بما يضمن أخلاقيات المهنة والمعايير المهنية وما يرتبط بها من قوانين وسياسات	3.56	.991	عالي
ت	م	المعيار الرابع : تأثير البرنامج (مدى تحقيق البرنامج لأهدافه)			
.1	1	تمتلك الكلية وثائق مستندة على عدد من المقاييس والأدلة التي تشير إلى تحقق الأهداف	4.03	1.014	عالي
.2	4	يظهر برنامج الكلية من خلال أدواته المختلفة (أدوات الملاحظة المقننة والمحكمة، أو الدراسات المسحية للطلبة) أن المرشحين أنهوا البرنامج بفاعلية	3.88	.946	عالي

ت	م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
.3	5	تكشف نتائج تحليل مؤشرات فاعلية التدريس أن المرشحين قادرون على تطبيق المعرفة المهنية والمهارات التي اكتسبوها من خلال الخبرات الميدانية للبرنامج	3.80	.797	عالي
.4	8	تمتلك الكلية أدلة على رضا الخريجين عن مستوى إعدادهم المهني	3.57	1.170	عالي
.5	6	لدى الكلية أدلة صادقة على رضا أصحاب العمل عن مستوى الخريجين ومهاراتهم بما يقابل تحمل مسئولياتهم	3.50	1.237	عالي
.6	7	لدى الكلية أدلة صحيحة على أن المرشحين يمتلكون المقدرة على الترقي المهني مستقبلًا والاستدامة في مجال عملهم	3.49	1.197	متوسطة
.7	2	تشتمل المقاييس التي تقدمها الكلية جميع مقاييس النمو المتاحة (بما في ذلك مقاييس القيمة المضافة – ومنحنى النمو المعرفي وأهداف تعلم وتطور الطلبة المعرفي)	3.42	1.300	متوسطة
.8	3	المقاييس التي تقدمها الكلية متوافقة مع مقاييس قياس أثر التعليم التي تدعمها الدولة أو الوزارة	3.34	1.392	متوسطة
ت	م	المعيار الخامس : ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر			
.1	1	يتوفر في الكلية نظام متكامل لضمان الجودة	4.09	1.067	عالي
.2	2	يتضمن نظام الجودة في الكلية مقاييس متعددة ترصد تقدم المرشحين	4.06	.802	عالي
.3	8	تتشارك الكلية مع أصحاب القرار (مجلس التعليم) في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرنامج من حيث تخصيص الموارد وتحديد الاتجاهات المستقبلية له	4.03	.870	عالي
.4	5	تقوم الكلية بتقييم الأداء بشكل دوري ومنتظم وفق أهداف الكلية والمعايير المعتمدة	3.91	1.067	عالي
.5	6	تقوم الكلية بتطوير برامجها في ضوء نتائج قياس مدى تطور أداء المرشحين.	3.89	1.022	عالي
.6	4	يقدم نظام الجودة بالكلية تفسيرًا للبيانات تتميز بالتماسك والصدق	3.86	1.089	عالي
.7	7	يقوم نظام الجودة بالكلية بقياس أثر أداء الخريج على الميدان من خلال دراسة نتائج المتعلمين وتحليلها	3.83	1.071	عالي
.8	3	يعتمد نظام ضمان الجودة لدى الكلية على عدد من المقاييس (البنائية – الصادقة – الواقعية – القابلة للتنفيذ – المرتبطة بالبرنامج)	3.79	1.067	عالي
.9	9	تشارك الكلية المستفيدين بما في ذلك (الخريجين– أصحاب العمل – العاملين– شركاء المجتمع والمدارس) في تقييم البرامج والتحسين المستمر وفق نماذج التميز المعروفة	3.74	1.146	عالي

تُظهر النتائج في جدول (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المؤشرات الواردة في معيار المحتوى المعرفي والتربوي قد سجلت جميعها بدرجة "عالية"، إذ سجل المؤشر 11 "يحقق الأهداف التعليمية المرتبطة بالمنهج" أعلى متوسط حسابي بلغ 4.24، كما حصل المؤشر 22 "يستخدم التكنولوجيا في تصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية وتقييمها للمتعلمين" على متوسط حسابي 4.24. في حين حصل المؤشر 12 "ينمي المعرفة البينية المرتبطة بالسياق المجتمعي لدى المتعلمين" على متوسط حسابي بلغ 3.53؛ كما حصل المؤشر 9 "ينمي القدرات الابداعية لدى المتعلمين في حل المشكلات (المحلية، الإقليمية، العالمية)" على أدنى متوسط حسابي بلغ 3.50، أما بالنسبة إلى نتائج معيار الشراكة والممارسات الميدانية فقد حققت جميع المؤشرات الواردة فيه درجة موافقة "عالية" حيث سجلت العبارة 14 "تساعد الخبرات الميدانية في تطوير أداء المرشح بفاعلية" على أعلى متوسط حسابي بلغ 4.32 كما حصلت العبارة 9 "تستخدم الكلية معايير لاختيار المعلمين المتعاونين" على متوسط حسابي 4.17 والمؤشر 15 "توظف الكلية التكنولوجيا القائمة على تنوع أساليب التقييم للمهارات المرتبطة بالمحتوى التعليمي" على متوسط حسابي 4.17، في حين حصل المؤشر 12 "تستخدم الكلية التكنولوجيا في التحسين المستمر وضمان استمرار المعلمين المتعاونين في الميدان" على أدنى متوسط حسابي بلغ 3.56.

ومن خلال عرض نتائج معيار جودة المرشح في عمليتي الاستقطاب والاختيار قد حققت جميع المؤشرات الواردة فيه درجة موافقة "عالية"، حيث سجل المؤشر 6 "يتوفر لدى الكلية نظام لتقييم أداء المرشحين بشكل مستمر وتقديم أدلة على ذلك بما يلبي احتياجات سوق العمل" أعلى متوسط حسابي 4.30 كما حصل المؤشر 4 "تسعى الكلية لتلبية احتياجات المجتمع العماني من التخصصات التي تعاني من نقص شديد" على متوسط حسابي 4.11، كما سجل المؤشر 2 "تمتلك الكلية خططاً وأهدافاً لاستقطاب المرشحين من مختلف الفئات المتنوعة في المجتمع" متوسطاً حسابيًا 3.70، في حين سجل المؤشر 13 "تقوم الكلية قبل منح شهادة التخرج بتوثيق أن المرشح يفهم توقعات المهنة بما يضمن أخلاقيات المهنة والمعايير المهنية وما يرتبط بها من قوانين وسياسات" أدنى متوسط حسابي 3.56.

أما بالنسبة إلى معيار تأثير البرنامج ومدى قدرته في تحقيق أهدافه، فقد حصل المتوسط الحسابي الكلي لهذا المعيار كما هو موضح في جدول 3 على 3.62 وهو أقل متوسط حسابي سجل مقارنة ببقية المعايير، حيث سجل المؤشر 1 "تمتلك الكلية وثائق مستندة على عدد من المقاييس والأدلة التي تشير إلى تحقق الأهداف." أعلى متوسط حسابي 4.03 كما حصل المؤشر 4 "يظهر برنامج الكلية من خلال أدواته المختلفة (أدوات الملاحظة المقننة والمحكمة، أو الدراسات المسحية للطلبة) أن المرشحين أنهوا البرنامج بفاعلية"، بينما سجل المؤشر 7 "لدى الكلية أدلة صحيحة على أن المرشحين يمتلكون المقدرة على الترقي المهني مستقبلًا والاستدامة في مجال عملهم" متوسطاً حسابيًا بدرجة "متوسطة" بلغ 3.49، وسجل المؤشر 3 "المقاييس التي تقدمها الكلية متوافقة مع مقاييس قياس أثر التعليم التي تدعمها الدولة أو الوزارة" أدنى متوسط حسابي 3.34.

وأخيرًا فقد سجلت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع المؤشرات الواردة في معيار ضمان جودة الكلية والتحسين المستمر مستوى "عاليًا"، حيث سجل المؤشر 1 "يتوفر في الكلية نظام متكامل لضمان الجودة" أعلى متوسط حسابي بلغ 4.09، كما سجل المؤشر 2 "يتضمن نظام الجودة في الكلية مقاييس متعددة ترصد تقدم المرشحين." متوسطاً حسابيًا 3.06، وسجل المؤشر 4 "يقدم نظام الجودة بالكلية تفسيرًا للبيانات تتميز بالتماسك والصدق" متوسطاً حسابيًا 3.86، بينما سجل المؤشر 9 "تشارك الكلية المستفيدين بما في ذلك (الخريجين– أصحاب العمل – العاملين– شركاء المجتمع والمدارس) في تقييم البرامج والتحسين المستمر وفق نماذج التميز المعروفة" أدنى متوسط حسابي بلغ .3.74

2- **نتائج السؤال الثاني** المتعلق بالكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق معايير كيب في برامج كلية التربية وفقًا لمتغير الجنس والرتبة الأكاديمية، فقد تم إجراء اختبار (ت) للكشف عن الفروق لكل متغير كما يأتي:

- متغير الجنس

بما أن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها قليل؛ خاصة وأن فئة الإناث من رتبة أستاذ مشارك فأعلى فقط مستجيبة واحدة، لذا فإنه من الأنسب إجراء اختبار (t-test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (α=0.05) وكما هو مبين في جدول 5.

جدول 5: نتائج اختبار ت للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معايير الدراسة وفقًا لمتغير الجنس

المعيار	فئة المتغير	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معيار المحتوى المعرفي والتربوي	ذكور	34	3.85	.473	.866-	.393
	إناث		4.03	.701		
معيار الشراكات والممارسات الميدانية	ذكور	34	3.99	.615	.016	.987
	إناث		3.99	.694		
معيار جودة استقطاب واختيار المرشح	ذكور	34	3.78	.751	.065-	.949
	إناث		3.80	.710		
معيار تأثير البرنامج	ذكور	34	3.55	.8366	.774-	.444
	إناث		3.82	1.075		
معيار ضمان جودة أداء الكلية والتحسين المستمر	ذكور	34	3.83	.785	.936-	.356
	إناث		4.13	.91782		

يتضح من الجدول 5 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، مما يدل على أن آراء الجنسين حول تحقيق كلية التربية لمعايير كيب متشابهة أو متقاربة.

- متغير الرتبة الأكاديمية

تم إجراء اختبار (ت) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى

(α=0.05) وفقًا لمتغير الرتبة الأكاديمية، وكما هو مبين في جدول6.

جدول 6: نتائج اختبار ت للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة على معايير الدراسة وفقًا لمتغير الرتبة الأكاديمية

المعيار	فئة المتغير	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
معيار المحتوى المعرفي والتربوي	أستاذ مساعد	34	3.98	.594	1.36	.181
	أستاذ مشارك فأعلى		3.73	.361		
معيار الشراكات والممارسات الميدانية	أستاذ مساعد	34	4.01	.613	.220	.827
	أستاذ مشارك فأعلى		3.96	.675		
معيار جودة استقطاب واختيار المرشح	أستاذ مساعد	34	3.84	.6541	.632	.532
	أستاذ مشارك فأعلى		3.68	.880		
معيار تأثير البرنامج	أستاذ مساعد	34	3.69	.821	.639	.527
	أستاذ مشارك فأعلى		3.49	1.048		
معاير ضمان جودة أداء الكلية والتحسين المستمر	أستاذ مساعد	34	3.95	.857	.368	.716
	أستاذ مشارك فأعلى		3.84	.767		

يتضح من الجدول 6 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة، مما يدل على أن آراء اعضاء هيئة التدريس حول تحقيق كلية التربية لمعايير كيب متقاربة.

3- **نتائج السؤال الثالث** الذي يهدف إلى توضيح إمكانية تحقق معايير الاعتماد الدولية (CAEP) بكلية التربية جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر الخبراء التي تهدف إلى الكشف عن الممارسات والإمكانيات المتوافرة بالكلية والتي يمكن أن تحقق معايير كيب (CAEP). فقد أظهرت نتائج تحليل سحابة الكلمات باستخدام برنامج (NVivo) الشكل2.

شكل 2: سحابة الكلمات الأكثر شيوعًا في نتائج المقابلة

تم تحليل إجابات عينة المقابلة المتعلقة بالمعيار الأول والذي يخص الجانب المعرفي والتربوي للبرامج والمقررات المطروحة بالكلية، ومن خلال تحليل نتائج المقابلة أشار أحد المستجيبين (م/1) بأن "الوضع الحالي للمقررات المطروحة تغطي 60% في توافقها مع المقررات، إذ لا يزال هناك خلل يصل إلى 40%، والذي تم رصده من خلال المواءمة الأولية للمقررات التربوية ما بين كيب (CAEP) و(InTask). " كما أكد جميع المستجيبين إلى أنه لا تزال هناك فجوة في بعض المؤشرات المتضمنة ضمن المعيار الأول، والمتعلقة في بعض المهارات التي لا يزال المرشحون يفتقدونها، والمتمثلة في مهارات حل المشكلات ومهارة التفكير الناقد ومهارات الاتصال. كما أن هناك افتقارًا إلى مقررات في التدريس على سبيل المثال: استخدام المشاريع في تصميم التدريس (التدريس بالمشاريع) ومهارة التعامل مع صفوف الدمج، ومهارة التعليم الرقمي وكيفية توظيف التكنولوجيا في البحث العلمي، ومهارة الإشراف الإلكتروني والتواصل الإلكتروني مع أولياء الأمور خاصة لطلبة صعوبات التعلم، ومهارة تصميم أدوات تقييم الطلبة، والتعرف على خصائصهم النفسية والاجتماعية وكذلك احتياجاتهم الخاصة، ومهارات التفكير العليا.

أما فيما يخص الجانب التربوي، ذكرت عينة المقابلة بأن هناك حاجة إلى مراجعة الحزمة التربوية الحالية لكي تتسق مع متطلبات كيب، إذ بين أحد المستجيبين (م/5) "هناك حاجة ماسة لتحديث هذه المقررات، حيث إن معايير كيب تم ربطها بمعايير المعلم الأمريكي التي تركز على جوانب متعددة لم تستوفها الحزمة التربوية الحالية في الكلية"كما ذكر مستجيب آخر(م/4) "يجدر الإشارة بأنه لا يمكن القول بأن الكلية لم تستوفِ تمامًا هذا المعيار ولكن هناك أوجه قصور وتحتاج إلى تطوير ومراجعة حثيثة وجادة".

أما بالنسبة إلى نتائج السؤال المتعلق بتوضيح الممارسات الحالية للشراكات والممارسات الميدانية في ظل التحول إلى معايير CAEP، أظهرت نتائج المقابلة أن هناك جهودًا تبذل من وحدة التدريب الميداني ووحدة خدمة المجتمع (مساعد العميد لخدمة المجتمع)، ولكن لا تزال هناك حاجة لزيادة فاعلية الممارسات الميدانية أي إلى شراكة أكثر، إذ أشار أحد المستجيبين (م/1) إلى أن:

"ما يخرج من الكلية من نتائج البحوث لا تهتم بها الوزارة وكذلك ما يأتي من الوزارة من تجديدات أو مقترحات لم تلق المتابعة والتنفيذ من الكلية".

كما وصف أحد المستجيبين الممارسات الحالية للشراكة والتي تمارس من خلال المجلس الاستشاري بالكلية

"لا يزال ممارساته شكلية وغير فعالة وغير تنفيذية، إذ تقدم اقتراحات ولا توجد سياسات أو خطة تنفيذية لتطبيقها" (م/1).

أما بالنسبة إلى وصف مادة التدريب الميداني وكذلك أدوات التقييم الخاصة فقد ذكر أحد المستجيبين (م2) بأنها:

"تغطي مجموعة كبيرة جدًا من النقاط الأساسية الموجودة بالمعايير، ولكن قد تكون الممارسات غير مفعلة لها"

كما يشرح المستجيب (م/2) مثالاً:

"... مثلا: تركز معايير INTASK على أهمية قدرة المرشح على التواصل مع مجتمع المدرسة من معلمين وإداريين، وكذلك مجتمع الأهالي، وهذه النقطة مستهدفة في مقرر التدريب الميداني ولكن درجة تطبيقها قد تختلف من مدرسة لأخرى"، ويشير مستجيب آخر (م/6) إلى أن الكلية "قد استوفت المعيار عن أنكيت (NCATE) بجدارة الكلية من خلال وحدة الخبرات الميدانية، إذ إنها قد قطعت شوطًا كبيرًا في ممارساتها وذلك بالتعاون مع المتخصصين في وزارة التربية من إداريين ومدراء مدارس ومعلمين وغيرهم"؛ حيث تم تدريب المعلمين المتعاونين وزيادة جرعة التدريب للمرشحين في التدريب الميداني والتربية العملية، ولكن هذا لا يمنع من أن تعمل الكلية على مراجعة ما هو معمول به وفق معايير كيب.

وبالنسبة إلى السؤال الذي يهدف إلى التعرف على السياسات والآليات والاستراتيجيات المعمول بها أثناء عمليات الاستقطاب والاختيار للمرشحين بما يتوافق مع معايير CAEP، فقد أظهرت نتائج المقابلة أنه لا تزال هناك صعوبة في تطبيق هذا المعيار، حيث ذكر أحد المستجيبين (م/3) بأن: "ما ورد في معايير كيب (CAEP) لم يتوفر حاليًا بالكلية".

وأشار آخر (م/1) إلى أنه:

"لا تزال عملية استقطاب المرشحين تفتقد إلى تكافؤ الفرص والعدالة ومعايير المعلم الكفء في القبول".

كما أشار معظم المستجيبين إلى أن هناك اختلافًا بين سياسة القبول الحالية في الكلية والسياسة الموصى بها من كيب؛ وذلك نظرًا لاختلاف النظام الأمريكي عن العماني، واختلاف الأطر والمحيط ونظام التقييم في الصف الثاني عشر. حيث يحكم قبول الطلبة في كليتنا نظام القبول الموحد هو نظام يعتمد على درجات الصف الثاني عشر لمخرجات المدارس والتوزيع المركزي للمرشحين، وهذا أمر غير موجود في أمريكا.

وأضاف مستجيب آخر (م/3) إلى أن: "سياستنا في القبول يجب أن تبتعد عن النظام المركزي، بحيث يكون للكلية الدور الأكبر في استقطاب المرشحين، وأيضًا وضع سياسة واضحة للقبول قريبة من المعمول بها في الجامعات الأمريكية من حيث اختبار ميول المرشحين لمهنة التعليم".

ومن الجدير بالإشارة إلى أن كلية التربية بجامعة السلطان قابوس تتميز عن غيرها من الكليات الأخرى بالسلطنة بأنها تستقطب أفضل خريجي شهادة الدبلوم العام، الذين عادة يتم استقطابهم عن طريق مركز القبول الموحد بالسلطنة، وهو أحد المؤشرات التي يعتمد عليها كيب في معيار الاستقطاب.

أما حول الآليات أو الاستراتيجيات التي تستخدم في الكشف عن تأثير برنامج إعداد المعلم في الميدان وخاصة على تحصيل الطلبة، أشار المستجيب (م/1) إلى أهمية البدء باستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس بالكلية وذلك من خلال: "...إعداد استبانة لأعضاء هيئة التدريس بالكلية للكشف عن أثر تعليمهم للطلبة".

وأشار آخر إلى أهمية استطلاع رأي المرشحين من خلال: "إعداد استمارات للمرشحين لكي يعبروا هل طريقة إعدادهم جيدة".

ومستجيب آخر ركز على تفعيل دور المعلمين المتعاونين والمشرفين الأكاديميين في قياس أداء المرشحين وذلك من خلال ما ذكره: "...قياس المعلمين المتعاونين والمشرف الأكاديمي المعين من قبل القسم لأداء المرشحين ميدانيًا، وذلك بإجراء بحوث ميدانية تخدم مجال قياس أثر التعلم من قبل مرشحي الكلية على طلبتهم بالمدارس".

كما ذكر أحد المستجيبين (م/2) حول الوضع الراهن بأن هناك: "آليتين حسب علمي هما تصميم أدوات قياس وتقويم لطلبة المدارس... كما أن هناك آلية أخرى هي البحث الإجرائي".

كما بين معظم المستجيبين رأيهم حول تأثير البرنامج الذي يحقق المعيار الرابع في كيب، بأن هذا معيار جديد جاء به كيب لم يكن موجودًا في الأنكيت، وتحتاج الكلية إلى أن تعمل على دراسات وبحوث تقيس الأثر وتأثير البرامج. وقد وضح ذلك المستجيب (م/5) في قوله: "أرى بأن الكلية لديها ضعف في هذا المعيار وستعمل على استيفاء الشرط خلال الأعوام الخمسة القادمة من خلال البحوث والدراسات واستطلاعات الرأي والمسوحات البحثية والدراسات الكمية".

أما بالنسبة إلى نتائج السؤال الذي يهدف إلى توضيح دور نظام ضمان الجودة الموجود حاليًا في الكلية بما يتوافق مع معايير CAEP، فقد أظهرت نتائج المقابلة بأنه قد تم استحداث وحدة الاعتماد وإدارة الجودة ووحدة التقويم كأحد نواتج الاعتماد الأكاديمي، كما تبين أن هذا النظام المستحدث سوف يكون داعمًا في تحقيق معايير كيب، إذ بين ذلك أحد المستجيبين (م/4) بأنه: "لم تختلف معايير كيب عن معايير الأنكيت السابقة كثيرًا فيما يخص نظام ضمان الجودة" .

كما أن كلية التربية قد قطعت شوطًا كبيرًا من خلال أدوات التقييم والإدارة الإلكترونية للملفات السابقة (LiveText)، إذ تبين أيضًا من أنه لا بد من إعادة النظر بما هو معمول به حاليًا ليتسق مع ما تتطلبه معايير كيب في هذا الجانب: "... ولكن هناك ضرورة لتطوير أدوات وعمل بعض التغييرات بما يتسق ومتطلبات كيب في هذا المعيار من أجل تحقيق ضمان الجودة"(م/5).

وفيما يخص التأكد من جودة مخرجات البرامج بالكلية فلا تزال الكلية بحاجة لمراجعة الواقع الحالي بما يتفق مع معايير كيب: "...وأيضًا هناك ضعف في إيجاد اختبار نهائي شامل أو ما يسمى "Exit test" (م/5).

إذ تعمل الكلية وبشكل أكثر جدية في الوقوف على أوجه النقص والقصور من استيفائها خلال الفترة القادمة.

مناقشة النتائج

من خلال عرض نتائج السؤال الأول والذي يهدف إلى الكشف عن درجة تحقق معايير الكيب في برامج إعداد المعلمين بكلية التربية، أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة أن هناك 67 مؤشرًا تم تحققه في برامج الكلية وبمستويات متفاوتة بين الدرجة "العالية" و"المتوسطة"، إذ تراوحت جميع المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين 4,30-3,34. كما أن هناك 64 مؤشرًا أي بنسبة 95,5% من مجموع عدد المؤشرات قد تحققت من وجهة نظر العينة بدرجة "عالية"، فقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج المطرفي (Almatrafi, 2015) في أن الأكاديميين لديهم إلمام كافٍ بمعايير الكيب وأهميتها في تحسين برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية. كما لم يحقق أي مؤشر ورد في معايير الكيب درجة "عالية جدًا". إذ جاءت هذه النتيجة غير متفقة مع نتائج دراسة عبابنة (2015) حول درجة ممارسة معايير الأنكيت بكلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، حيث تراوحت بين الدرجة المتوسطة والقليلة، وكذلك جاءت النتائج مغايرة لنتائج دراسة القرشي (2013) في أن درجة تحقيق معايير الأنكيت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف جاء بدرجة ضعيفة. وكذلك لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الغامدي (2012) في أن هناك تأخرًا في معظم كليات التربية في الجامعات السعودية بما يخص التوجه نحو الاعتماد الأكاديمي. كما جاءت النتائج متفقة مع ما ورد في التقرير الأسبوعي للتربية (Education week, 2016) في أن التوجه الحالي لبرامج إعداد المعلمين والمخطط له في أمريكا يدعو إلى اعتماد معايير كيب من أجل تحقيق التوحيد بين هذه البرامج، وأن معايير كيب في كثير من مؤشراتها تتوافق مع معايير الأنكيت.

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن معيار الشراكات والممارسات الميدانية قد سجلت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمجموع الكلي لمؤشرات هذا المعيار أعلى متوسط حسابي بلغ 3,99 وبدرجة "عالية" مقارنة ببقية المعايير، إذ تبين هذه النتيجة أن وحدة التدريب الميداني التي تم إنشاؤها كمتطلب للحصول على الاعتماد الأكاديمي من الأنكيت تقوم بدور فاعل في تحقيق الشراكات مع المدارس المتعاونة ومع المجتمع، كما أنها تسهم وبشكل ملحوظ في تطوير أداء المرشحين في مجال الخبرات الميدانية من جانب وفي حسن اختيار المعلمين المتعاونين وفق أسس مدروسة بما ينمي قدرة المرشح في التوفيق بين النظرية والتطبيق، كما أن هذه الوحدة تسهم أيضًا في تنمية مهارات المرشحين في تحمل المسئولية المجتمعية، وهذا تحقق من وجهة نظر عينة الدراسة. إذ جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما ذكره التهامي (2013) في أن تحقيق الجودة في التعليم يتطلب تنمية قدرات المستفيدين من الطلبة وإرضاء المستفيدين من المجتمع. ومن خلال الرجوع إلى نتائج مقابلة الخبراء تبين أن هناك طموحًا أكبر لدى القائمين على الاعتماد بكلية التربية في السعي إلى بذل جهود أكبر لتفعيل الشراكة المجتمعية والخبرات الميدانية وخاصة في مجال البحث العلمي والاستعانة بالخبراء من المجتمع المحلي وفي متابعة احتياجات الميدان التربوي في مجال تطوير الأداء التعليمي، وكذلك هناك حاجة لخطط تنفيذية لتحقيق شراكة مجتمعية أكثر فاعلية، وهذا يتفق أيضًا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة بوبهام (Popham, 2015) في أنه لا يزال هناك ضعف لدى المرشحين في مجال التدريب الميداني والمتعلق بتنوع أساليب التدريس.

أما حول تدريب المعلمين المتعاونين، فقد أظهرت نتائج المقابلة أن هناك حاجة مستمرة للتدريب في مجال الخبرات الميدانية، وذلك من خلال إيجاد تطبيقات تكنولوجية تساعد في

عملية جمع البيانات من الميدان، وكذلك بحاجة إلى تدريب المعلمين المتعاونين على استخدام تلك التطبيقات في عملية التواصل مع أولياء الأمور.

ومن خلال عرض نتائج معيار ضمان جودة أداء الكلية والتحسين المستمر، فقد سجلت استجابات أفراد عينة الدراسة متوسطًا حسابيًا قدره 3,91 وبدرجة "عالية"، إذ يتضح أن للجهود التي بذلتها الكلية في الحصول على شهادة الاعتماد لبرامجها من الأنكيت كان له الأثر الواضح في تحقق هذا المعيار في كيب كما بينت وجهة نظر عينة الدراسة، وما أظهرته نتائج المقابلة في أنه لا يوجد هناك اختلاف كبير بين معايير الأنكيت ومعايير الكيب فيما يخص نظام ضمان الجودة، خاصة وأن الكلية قطعت شوطًا كبيرًا في هذا المجال؛ إذ تمثل في استحداث نظام شامل للأدوات والمقاييس واستخدام برامج لإدارة الملفات الإلكترونية مثل (LiveText) لتكون البيانات متاحة ويمكن الرجوع إليها والاستفادة من نتائج تحليلها من أجل التحسين والتطوير. وعلى الرغم مما بذلته الكلية في هذا المجال إلا أن هناك بعض الفجوات والقصور في الممارسات الحالية التي تحتاج إلى إصدار القرارات بشأنها، والمتمثلة في ضمان جودة التدريس خاصة بالنسبة للشعب المتعددة، وتفعيل دور منسق المقررات ذات الشعب المتعددة.

أما بالنسبة إلى معيار المحتوى المعرفي والتربوي، فقد سجلت استجابات أفراد عينة المقابلة متوسطًا حسابيًا قدره 3,90 وبدرجة "عالية" إذ تشير النتائج إلى أن هناك العديد من المؤشرات الواردة في هذا المعيار قد تحققت من وجهة نظر عينة الدراسة وخاصة تلك المرتبطة بالأهداف التعليمية، واستخدام التكنولوجيا في تصميم وتنفيذ الخبرات التعلمية، واستخدام أساليب التعلم التعاوني، وكذلك مراعاة جوانب النمو المختلفة لدى المتعلمين. فضلا عن أن المحتوى المعرفي قد تحقق في العديد من البرامج المتخصصة من المؤسسات المتخصصة (SPA) والتي هي أصلا معترف بها من الكيب وهذا ما أكد عليه فيل والين (Veal & Allan, 2014) في هذا الشأن.

كما أظهرت نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة أن هناك العديد من المؤشرات متحققة في الواقع والموجهة نحو توفير بيئة تعلمية تراعي التنوع الثقافي بين المتعلمين، وتنمي دوافعهم الذاتية وتحقق بيئة تعلمية قائمة على تعلم ذي معنى، كل ذلك يشير إلى أن الجوانب المعرفية التخصصية متحققة، وتم تغطيتها من كليات العلوم والآداب والعلوم الاجتماعية بالجامعة ومستوفية للمؤشرات الواردة في هذا المعيار، خاصة وأن هناك كثيرًا من الجهود قد بذلتها الكلية أثناء مراحل حصولها على الاعتماد من مؤسسة الأنكيت. كما أظهرت نتائج المقابلة بأن هناك حاجة لمراجعة المكون التربوي الحالي والذي تركز عليه كيب وبشكل كبير وخاصة للمؤشرات العشرة الواردة في (InTask) والذي لم يتم العمل على تغطيته سابقًا، وبالتالي فإن الكلية في الفترة القادمة ستعمل جاهدة في الكشف عن أوجه القصور في هذا المكون، ومن ثم وضع خطة علاجية بما يحقق متطلبات هذا المعيار، خاصة في تلك المهارات التي أشارت إليها عينة المقابلة في أنه لا تزال هناك فجوة في بعض المؤشرات المتضمنة ضمن معيار المحتوى المعرفي والتربوي، والمتعلقة في بعض المهارات التي لا يزال المرشحون يفتقدونها وتتمثل في مهارات حل المشكلات، ومهارة التفكير الناقد، ومهارات الاتصال، ومهارات تصميم أدوات تقييم للتلاميذ بالمدارس.

إن معيار جودة الاستقطاب والاختيار بلا شك والذي سجلت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للمجموع الكلية 3,79 وبدرجة "عالية" يعد من المعايير المهمة التي وردت ضمن قائمة معايير كيب، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك جهودًا تبذلها الكلية لاستيفاء هذا المعيار، وخاصة فيما يتعلق بأهمية وجود نظام لتقييم المرشحين، والكشف عن خصائصهم وميولهم المهنية، وفي إيجاد أدلة ومقاييس بهذا الشأن، إذ اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كندروتر (Kinderwater, 2013) في أنه لا يزال هناك ضعف في تعريف الميول وأساليب قياسها في الجامعات الأمريكية، وأن الأسباب تعود للجامعات نفسها وليس إلى كيب. إذ أشارت نتائج المقابلة إلى أن معيار الاستقطاب والاختيار الذي ورد في كيب لم يتوافر بالكلية وأن السبب يعود إلى أن عملية الاستقطاب بالسلطنة تتم بشكل مركزي، أي يتم توزيع الطلبة الحاصلين على دبلوم الثانوية العامة (خريجو الثاني عشر) على الكليات، ومنها كلية التربية بناءً على معايير القبول الصادرة من مركز القبول الموحد بالسلطنة والذي يتم عادة على أساس المعدل العام للنجاح، ولا ينظر إلى رغبة الطلبة أو ميولهم أو اتجاهاتهم نحو المهنة، وعلى الرغم من أن كلية التربية لا يتم الترشيح لها إلا من ذوي المعدلات العالية مقارنة ببقية التخصصات للكليات الإنسانية الأخرى بالجامعة. ومن الجدير بالذكر هنا أن معيار الاستقطاب يعد مهمًا جدًا لقياس قدرة المؤسسة على استقطاب المتميزين من الطلبة، وهذا ما ذكره الصالح (2012) في العلاقة الطردية بين التميز المؤسسي وقدرة المؤسسة على استقطاب المتميزين. وبالتالي فإن كلية التربية تحاول فهم ما يمارس فعليًا في عملية الاستقطاب والترشح، وما ينبغي أن يكون وفق معايير كيب؛ لإيجاد بعض الآليات لتغطية متطلبات الإيفاء بمؤشرات هذا المعيار.

أما معيار تأثير البرامج فقد سجل المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة بالكلية 3,62 وبدرجة "عالية"، إذ إن هناك العديد من المؤشرات الواردة في هذا المعيار قد تحققت من وجهة نظر عينة الدراسة، والمتمثلة في أن الكلية تمتلك من الأدلة والوثائق التي تم جمعها من خلال الملاحظة المقننة والدراسات المسحية التي أجريت بهذا الشأن، وأدلة أخرى ترتبط برضا الخريجين عن مستوى إعدادهم المهني، وكذلك رضا أصحاب العمل عن المهارات التي يمتلكها الخريجون في قدرتهم على سبيل المثال في تحمل المسئولية، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة العبادي وآخرين (2009) في أن فاعلية الجودة تقاس من خلال التحقق من الأهداف المنشودة. ومن الجدير بالذكر أن هناك بعض

المؤشرات في هذا المعيار، حيث جاءت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة بدرجة تحقق "متوسطة"، خاصة تلك التي تشير إلى أن المرشحين يمتلكون المقدرة على النمو المهني بمتوسط حسابي قدره 3,49، وكذلك بالنسبة إلى مؤشرات مقاييس النمو المعرفي وأهداف التعلم 3,42، ومؤشر أن الكلية تقدم مقاييس تكشف عن أثر التعلم 3,42. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما ذكرته عينة المقابلة فيما يخص قياس تأثير البرنامج، إذ يُعتبر هذا المعيار جديدًا على الكلية، حيث لم يكن موجودًا وبشكل مستقل في معايير الأنكيت، في حين معايير كيب تطالب به وأفردت له معيارًا خاصًا به، وهنا فإن كلية التربية ستعمل على وضع خطة لمعالجة هذا الضعف يتم من خلالها استيفاء المؤشرات الواردة فيه في المرحلة القادمة من مسيرة الاعتماد.

أما بالنسبة إلى النتائج المتعلقة بالكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق معايير الكيب، فقد أظهرت نتائج اختبار(ت) لمتغير الجنس ومتغير الرتبة الأكاديمية، ما يشير إلى أن هناك اتفاقًا عامًا على مستوى تحقق معايير الكيب بين جميع أفراد عينة الدراسة، إذ جاءت هذه النتيجة غير متفقة مع نتائج دراسة عبابنة (2015) في أن هناك فروقًا سجلت لصالح الرتبة الأكاديمية الأعلى .

التوصيات والمقترحات

1- القيام بحملة توعوية تثقيفية لأعضاء هيئة التدريس حول معايير كيب وموقعها من معايير الأنكيت خاصة من ذوي الرتب الأكاديمة العليا.

2- نشر ثقافة الجودة والاعتماد بما يضمن نشر قيم الالتزام والانتماء والولاء الوظيفي بين جميع العاملين بالكلية، وذلك من خلال عقد الندوات وورش العمل بهذا الجانب، وبما يحقق قبول جميع العاملين لعملية الاعتماد.

3- الاستمرار بالإنماء المهني بما يخص عملية الاعتماد لأعضاء هيئة التدريس، إذ إن هناك العديد من الوافدين لم يمر بتجربة الاعتماد والعيش في أجوائه، كما أنه لم يمتلك الخبرة الكافية فيها مما يتطلب رصد احتياجاتهم والعمل على تنمية مهاراتهم في هذا الجانب.

4- إجراء الدراسات والبحوث باستخدام الأساليب الكمية والكيفية لمعالجة أوجه النقص والضعف في برامج إعداد المعلم بالكلية بما يحقق جميع معايير الكيب.

5- تطوير قدرات المرشحين ومهاراتهم في مجال الشراكة المجتمعية والتواصل مع المجتمع المحلي.

6- وضع سياسات للقبول تتفق مع معايير كيب المتعلقة بشروط قبول المرشحين الجدد.

المراجع

أبو النصر، مدحت (2015). *الحوكمة الرشيدة فن إدارة المؤسسات عالية الجودة*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

بوقحوص، خالد (2003) بعض الاتجاهات العالمية للتعليم العالي في ظل العولمة. ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة، التحديات والفرص، *مجلة التربية*، (8)،31-41.

تهامي، جمعة (2013). متطلبات تأهيل كليات جامعة بني سويف للحصول على الاعتماد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، *مجلة كلية التربية/ جامعة الأزهر*، 153 (1)، 471-537.

الدهشان، جمال (2007). *الاعتماد الاكاديمى'الخبرة الاجنبية والتجربة المحلية''*، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثاني ''معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي''. كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة، إبريل 2007.

حارب، سعيد (2000) *الثقافة والعولمة*، العين: دار الكتاب الجامعي.

حبيشي، نسرين (2007). مفهوم الحوكمة ومتطلبات تطبيقها على الجهاز الإداري المسئولية والنزاهة والشفافية لب وجوهر الحوكمة، *التنمية الإدارية*، 26(114)، 46-47

الخطيب، عبد الرحمن (2010). *الأخلاق المهنية ومواثيقها وعلاقتها بالعمل*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشربيني، الهلالي (2009)*): دليل المصطلحات المستخدمة في الجودة والاعتماد الأكاديمي*. جامعة المنصورة، مركز تطوير الأداء الجامعي.

الصالح، عثمان (2012). تنافسية مؤسسات التعليم العالي: إطار مقترح. الجزائر، *مجلة الباحث*، 10، 297-310.

الطائي، يوسف، والعبادي، محمد، والعبادي، هاشم (2009). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

عبابنة، صالح (2015). تقييم جودة أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في ضوء معايير "أنكيت" لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *دراسات* ، 42 (3)، 767-785.

العبادي، فوزي، والطائي، يوسف، والأسدي، أفنان (2009). *إدارة التعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

عبد العال، عبد الحليم (2005). *تنظيم المجتمع*. القاهرة: دار المهندس للنشر والتوزيع.

عوض، أسماء (2011). حوكمة الجمعيات الأهلية وضمان الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، 30(2)، 414-519.

الغامدي، عمير (2012). *التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح*، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، السعودية، كلية التربية، جامعة أم القرى.

غربي، محمد (2014). *التكامل العربي بين دوافع التنمية المستدامة وضغوط العولمة*. وهران: ابن النديم للنشر والتوزيع.

القرشي، خديجة، وعبدالوارث، سمية، وعبدالحميد، أسماء (2013). مدى تطبيق معايير المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلمNCATE بكلية التربية بجامعة الطائف، *مجلة عالم التربية*، 14(42). 59-119.

قنديلجي، عامر؛ والسامرائي، إيمان (2009). *البحث العلمي الكمي والنوعي*. عمان: دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع.

كنعان، أحمد (2007). *رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة "كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي"* بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، دبي في الفترة من 17 -19 إبريل ص 1-26.

كنعان، أحمد (2005). *تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة*. المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع): تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، الجزء الأول القاهرة: مركز تطوير التعليم الجامعي- كلية التربية، جامعة عين شمس، ديسمبر 18-19.

مصطفى، أحمد (2003). تنافسية التعليم الجامعي العربي في القرن الحادي والعشرين" دعوة للتأمل" . *مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، 32(144)،124-131.

العتيبي، منصور، الربيع، علي (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 1(9)، 559-586.

منصور، طاهرة، والخفاجي، نعمة (2008). *قراءات في الفكر الإداري المعاصر*. عمان: دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع.

النصار، صالح (2007). *نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج الأنكيت (NCATE)*، ورقة بحثية قدمت في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية التربوية والنفسية (جستن)، 28-1428/4/29هـ الموافق 15-2017/5/16 ص، 741-749.

الهلالي، الشربيني، وأحمد، السيد (٢٠٠٩): *معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي– دراسة للواقع والمأمول بكلية التربية النوعية بالمنصورة*. المؤتمر السنوي (الدولي الأول – العربي الرابع: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم، جامعة المنصورة: مصر، إبريل، 9.

Adler, S.; Dougan, A., & Garcia, J. (2006). NCATE has a lot to say to future social studies teachers: A response to samwineburg. *Phi Delta Kappan, 87*(5), 396-400. Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om:2297/docview/218532406?accountid=27575.

Almatrafi, R. (2015). *Saudi faculty members' perceptions of CAEP standards* (Order No. 3733175). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1736047951). Retrieved from https://ezproxysrv. squ.edu.om:2297/docview/1736047951?accountid=27575.

Council for Accreditation of Educator Preparation (CAEP) (retrieved 12/12/2016). 2013 CAEP Standards. http://caepnet.org/standards/introduction

Dibenedetto, C. (2015). *Teachers' perceptions of their proficiency and responsibility to teach the knowledge, skills, and dispositions required of high school students to be career ready in the 21st century* (Order No. 3729140). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1727740149). Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om:2297/docview/1727740149?accountid=27575.

Education Week (2016). *Teacher-prep accreditation group seeks traction, 36*(1) Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om:2297/docview/1816881566?accountid=27575.

Kinderwater, W. (2013). *The role of dispositions in teacher candidate education* (Order No. 3568113). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1424825880). Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om:2297/docview/1424825880?accountid=27575.

Martino, L. (2017). *The sustainability of career and technical education teacher preparation programs in Florida* (Order No. 10266120). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1900982988). Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om:2297/docview/1900982988?accountid=27575.

Popham, J. (2015). *Does CAEP have it right? An analysis of the impact of the diversity of field placements on elementary candidates" teacher performance assessments completed during student teaching* (Order No. 3732775). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses

attention to context. *Perspectives in Education, 34* (1), 27-39. doi:http://ezproxysrv.squ.edu.om: 2131/10.18820/2519593X/ pie.v34i1.3.

Veal, W. & Allan, E. (2014). Understanding the 2012 NSTA science standards for teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education, 25*(5), 567-580. doi:http://ezproxysrv.squ.edu.om: 2131/10.1007/s10972-013-9366-8.

Global. (1735446552). Retrieved from https:// ezproxysrv.squ.edu.om:2297/docview/1735446552 ?accountid=27575.

Schwarz, G. (2015). CAEP advanced standards and the future of graduate programs: The false sense of techne. *Teacher Education Quarterly, 42*(2), 105-117. Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om: 2297/docview/1763349346?accountid=27575.

Steyn, H.; van der Walt, J.; & Wolhuter, C. (2016). Ensuring academic depth and rigour in teacher education through benchmarking, with special

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 14، عدد 3، 2018، 301 - 313

الانفصال العاطفي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين

عمر الشواشرة وهبه عبد الرحمن *

تاريخ تسلم البحث 2017/12/21 تاريخ قبوله 2018/4/12

ملخص: هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الانفصال العاطفي، وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين. تكونت عينة الدراسة من (242) من الأفراد المتزوجين، حيث تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الانفصال العاطفي المطور لهذه الغاية، ومقياس للأفكار اللاعقلانية وقد تم التحقق من صدق وثبات الأدوات. أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى الانفصال العاطفي، ومستوى الأفكار اللاعقلانية جاء ضمن "المستوى المنخفض". في حين أظهرت نتائج الدراسة أنّ أبرز الأفكار اللاعقلانية كانت لمجال تقييم الذات السلبي، ثم يليه العزو الداخلي للفشل، ومن ثمّ لمجال الاعتماديّة، وأخيراً لمجال النزق. كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة "ارتباطية طردية" دالة إحصائياً بين مستوى الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية . وأخيراً أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قوة العلاقة الارتباطية بين الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية، وفقاً لمتغيري (الجنس، وعدد سنوات الزواج)، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المستوى التعليمي، ولصالح حملة درجة ماجستير فأعلى، ثم تلاه البكالوريوس.

(الكلمات المفتاحية: الانفصال العاطفي ، الأفكار اللاعقلانية).

مقدمة: يعد الزواج عقداً منظماً بين الجنسين، حيث تتحدد مشروعيته في نطاق الشرعية، والعادات، والقيم الاجتماعية، ويترتب عليه مجموعة من الحقوق والواجبات لكلا الطرفين، والهدف منه هو إحداث المودة والسكينة بين أفراد الأسرة. وتعتمد الحياة الأسرية على العلاقة العاطفية والاجتماعية، والتكافل الأسري، وهذا ما قد يحقق التوافق النفسي والأسري؛ مما قد يؤدي إلى الصحة النفسية للجميع. ولكن الاختلاف بين الناس، ومنهم الأزواج، هي سمة البشرية، وكثيراً ما تحدث الخلافات التي قد تعكر صفو هذه العلاقات، وقد تغير هذه الخلافات العلاقة العاطفية بين الأزواج، وقد تؤدي إلى الانفصال العاطفي أولا، ثم تنتهي العلاقات بالطلاق الشرعي والقانوني، حيث إنّ الانفصال العاطفي قد يكون واحدا من أهم جوانب التوتر في العلاقة ونوعيتها بين الأزواج. وقد يكون الانفصال العاطفي الخطوة الأولى في تراجع العلاقة الزوجية، والشعور بالاغتراب النفسي والعاطفي وفقدان الصراحة والثقة المتبادلة، والمساءلة التي تسبق الطلاق الشرعي أو القانوني.

إنّ فقدان الأزواج لأسلوب الحوار الهادف، وظهور مستوى مرتفع من الصدامات، وعدم التكيف مع متطلبات الحياة ، والسعي لاستخدام، وسائل الحياة الحديثة لمواكبة التطورات المتلاحقة في جميع مناحي الحياة ، أدى إلى نمو ظاهرة الانفصال العاطفي بين الأزواج. وهذا ما يدفع الأزواج لعدم إشراك كلٍ منهما للآخر في مواجهة المشاكل الحياتية؛ مما يؤدي إلى فقدان الانتماء النفسي والفكري بينهما. حيث إنّ الرضا ألزواجي يرتبط بالتلاقي العاطفي بين الزوجين، والذي يضفي ملامح من الاستقرار الزواجي، في حين يكون الطلاق العاطفي نتيجة لغياب الحب المتبادل بين الأزواج (Amiri, Hekmatpour & Fadaei, 2015)

Emotional Separation and its Relationship With Irrational Thinking Among Married People

Omar Alshawashereh & Heba Abdel Rahman, *Department of Psychology and Counseling Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract: The purpose of the study was to examine emotional separation and its relationship with irrational thinking among married people. The sample consisted of (242) married people selected through accessible sampling technique. an Emotional separation scale, and an irrational thinking scale were used. The results indicated that emotional separation, and irrational beliefs were both in the low level. The most irrational beliefs were negative self- assessment, then internal attribution for failure, dependency, and irritability in order. Moreover, a statistically significant positive relationship between emotional separation, and irrational beliefs was found. Finally, no statistically significant differences in the magnitude of the relationship between emotional separation, and irrational beliefs were found, due to the variables of (gender and years of marriage). However, statistically significant differences were found due to educational level, in favor of MA degree holders, and above, then BA degree holders in order.

(**Keywords:** Emotional Separation , Irrational Beliefs).

وقد أشار هوبرت (Hobert, 2007) إلى أن أي خلل في العلاقات الأسرية، يؤدي إلى حالة من عدم الاستقرار النفسي داخل الأسرة، وإن عدم اهتمام الأزواج في معالجة هذا الخلل يؤدي إلى فقدان العديد من الاحترامات والعواطف الإيجابية بينهم. حيث تصل بهم الحالة إلى الانفصال العاطفي، والذي يُحدث الكثير من الانقسامات بين الأزواج، في ظل استمرار الحياة الزوجية، مما يقلّل من التوافق العاطفي بينهم.

وتعد مشكلة الانفصال العاطفي مشكلة العصر عند الكثير من الأمم؛ لأنها من أعظم المشكلات التي تهدد المجتمع بأسره، فضلاً عن الأسرة، وهي الخلية الأولى أو اللبنة الأولى في صرح المجتمع العاطفي يؤدي إلى نكسة عاطفية تؤثر على الصحة العقلية والنفسية من اكتئاب، وغضب، وانخفاض في تقدير الذات، والقلق، كما يؤدي إلى صعوبة التكيف مع الواقع، وتؤثر على نفسية الأزواج، والأبناء معاً. إنَ المرأة هي الأكثر تأثراً بالانفصال العاطفي؛ لأنها العنصر الأساسي في الأسرة، وللاعتقاد أنَ أي خطأ في الأسرة هي المسئولة عنه؛ لذا يُرى أنَ الانفصال هو فشل يُلحق الضرر بالنساء أكثر من الرجال (Sharma, 2011).

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وهناك عوامل تسبق الانفصال العاطفي، وهي الشريك غير القادر على تلبية حاجاته، كان يكون لديه ديون ثقيلة، أو هموم، ومشكلات لا يتحدث بها إلى الطرف الآخر. كذلك وجود علاقة سريّة غير شرعية، مع وجود شريك غافل عما يجري من حوله، أو يشك فيما يحدث دون دليل. وللحالة النفسية للزوجين تأثير على العلاقة الزوجية، فالأمراض النفسية تؤدي إلى حدوث اضطرابات حادة في الإدراك، والتفكير، وفي القدرة العقلية الأساسية للتمييز بين الواقع والخيال (هادي، 2012).

إنّ ميل الأزواج إلى معتقدات وأفكار غير واقعية أو غير عقلانية، يؤدي بهم إلى مشاعر سلبية، وسلوك غير فعّال، ويقود إلى القلق والعدوانية، وتدني قيمة الذات، بسبب توقعات وتعميمات خاطئة، والمبالغة والتهويل بدرجة لا تتفق والإمكانات الفعلية للفرد، وهذا يشجع التفكير السلبي والعاطفي، وتحدث صعوبة في مواجه مشاكل الحياة في الأسرة (خطاب، 2007).

وهناك بعض العوامل الملازمة للانفصال العاطفي لدى الأزواج، كالأحلام الشعورية واللاشعورية ، حيث يبدأ الزوجان بتعويض النقص في العلاقة الزوجية باللجوء إلى الأحلام، حيث يجدا فيها الراحة والسعادة، وعدم الجهد، والحصول على السعادة بطريقه سهلة، مما يفقد الزوجين مواجهة المشاكل بصورة واقعية، فتتراكم لتصبح سبباً مباشراً في فتور العلاقة الزوجية، وصولاً إلى الانفصال العاطفي (المخزومي، 2004).

وعندما يسود الإحباط والشعور بخيبة الأمل ، واليأس والتذمر، والتباعد لدى الزوجين لتناقض الواقع مع ما كان متوقعاً قبل الزواج، وبعدم قدرة الأزواج على فهم الواقع الجديد؛ يؤدي إلى اضطراب في العلاقة الزوجية. كذلك فإن انشغال الأزواج في التفكير بنجاحاتهم الذاتية اجتماعياً ووظيفياً، وعدم تبادل الآراء فيما بينهم يؤدي إلى إهمال الأسرة، فتصبح العلاقات مقتصرة على جوانب سطحية تخلو من المشاعر والأحاسيس (موسى، 2008).

وهناك العديد من النظريات التي تناولت مسببات ظاهرة الانفصال العاطفي لعل أبرزها:

- **نظرية تعدد الأجيال:** يفترض العالم بوين (Bowen) أن الفرد وأسرته يعيشون ضمن نظام عاطفي ،وأن المهام والأنظمة الأسرية تقوم على نظام معين من المشاعر والأحاسيس، ويتم تنميتها سنوات طويلة داخل الأسرة، ويعتقد أنها تنتقل من جيل إلى جيل. فعند غياب هذا النسق العاطفي بين أفراد الأسرة، يشعر أفرادها بضعف العاطفة بينهم، مما له آثار سلبية على الأسرة برمتها (Glade,2005).

- **نظرية جوتمان** (Gottman,1999) **للانحلال الزواجي:** حيث يرى **جوتمان** أن الزواج الذي يدوم فترة طويلة، يعتمد على قدرة الزوجين على حل الصراعات التي لا يمكن تفاديها، كما رأى أن السلوكيات السلبية تؤدي إلى التعاسة الزوجية، وحدد أربع سلوكيات تدفع بالزواج نحو عدم الرضا، وهي: كثرة الانتقادات التي تؤدي للاحتقار، الذي يولد بدوره اتخاذ موقف دفاعي، وفي النهاية إلى عدم الرغبة في البقاء، وغياب العاطفة بينهما.

- **نظرية التبادل الاجتماعي:** تتنبأ هذه النظرية بأن الزواج سوف ينتهي عندما لا تعطي العلاقة جذباً مستمراً للبقاء فيها، أو عند وجود عوائق للخروج من علاقة ضعيفة، أو وجود بدائل خارج العلاقة أقوى من الاستمرار فيها. وعندما لا يتقبل الزوجان الخسارة النفسية، يتحول تفاعلهما معاً إلى حلقة من الصراع، ويسعى كل منهما إلى هدم الآخر، وعندما لا يستطيع أي من الزوجين حسم الصراع، فإنه يضطر إلى مهادنة الزوج الآخر كي لا يتعرض لخسائر مادية أو نفسية إن انفصل عنه، أو توقف عن التفاعل الزوجي معه، وهذا ما يؤدي إلى الانفصال العاطفي (Wilson, & Waaddoups, 2002).

- **نظرية التفكير اللاعقلاني:** لقد قدّم ألبرت أليس"Ellis Albert" صاحب نظرية التفكير اللاعقلاني إحدى عشرة فكرة لاعقلانية، أو خاطئة يفترض أنها مسئولة عما يصيب الأفراد من اضطرابات في تفاعلاتهم العامة مع الآخرين. فقد تنشأ أفكار غير عقلانية بين الأزواج، تتلخص في مقارنة الشريك بالآخرين، مما قد يودي إلى عدم القناعة بالشريك و إثارة الشعور بالحساسية الزائدة اتجاه هذا الشريك. كذلك الشعور بالحب المثالي بين الأزواج قد يؤدي إلى آثار سلبية في العلاقات الأسرية. حيث إن طرق الإدراك، والتفسير، والتقييم للأحداث من قبل الزوجين معاً لها دور في الكشف عن طبيعة علاقتهم، وتؤثر على نوعية هذه العلاقة. حيث يولد الإنسان ولديه استعدادات أن يكون عقلانياً، أو غير عقلاني للحفاظ والدفاع عن الذات، والتفكير، والعاطفة، من أجل تحقيق الذات. وفي الوقت نفسه يمتلك الإنسان النزعة إلى تدمير الذات، وتجنب التفكير العقلاني، فيحاول الكفاح للوصول إلى الكمال، ولكن الخزعبلات، وعدم التسامح ، تنتهي بلوم الذات. إن الإنسان قد لا يكون معصوما عن ارتكاب الأخطاء، ولكنه يتعلم كيف يتكيف بسلام مع نفسه ومع الآخرين. فنحن نتعلم معتقدات غير عقلانية من ذوي الأهمية في حياتنا من خلال التنشئة الاجتماعية، فتصبح هذه المعتقدات غير العقلانية عقيدة، وأسلوب حياة نتمسك بها مع أن هذه الاعتقادات غير فاعلة، في حياتنا اليومية. ويعتقد "ألبرت أليس" على أن لوم الذات هو السبب الأساسي لمعظم الاضطرابات الانفعالية بين الناس، فمن المهم أن نتعلم تقبلنا لأنفسنا، بالرغم من عثراتنا وكثرة أخطائنا، ونتقبل أننا بشر لا نمتلك الكمال فالكمال لله وحده (Corey, 2013).

وأشار ألبرت أليس إلى أن السمات المميزة للأفكار اللاعقلانية هي:

- **المطالبة** (Demanding): أي أن الفرد لديه مطالب كثيرة، ورغبات، يفرضها على نفسه، وعلى الآخرين من حوله، دون منطق، أو تقديرٍ حكيم للواقع.
- **التعميم الزائد** (Generalization): أي أن الفرد يعمم الأحداث بطريقة لا تخضع للمنطق كأن يقول الفرد جميع البشر هم جيدون أو سيئون.
- **الوعي والتقدير الذاتي** (Self awareness and appraisal): وهو يشبه التعميم الزائد، حيث إن الفرد لديه إدراك عام لذاته، وللأحداث من حوله، كمطالبته غير الواقعية، والتي تختلف وتتعارض مع أدائه الفعلي على أرض الواقع؛ ولذا فعلى الفرد أن يتكيف، ويعدل تقييمه لذاته إلى أن يتقبل ذاته، من منطلق رحم الله امرءأ عرف قدر نفسه.
- **الفظاعة والتهويل الانفعالي**(Emotional exaggerating) : وتشير إلى أن الفرد لديه سمات انفعالية لتهويل الأمر؛ مما يؤدي إلى الانفعالية الزائدة، وبالتالي عدم القدرة على التعامل مع الأحداث بطريقة منطقية، كمن يخسر مبلغاً قليلاً من المال، فيقول: أنا انتهيت اقتصاديا.
- **الأخطاء في الحكم على قواعد الفشل** (Error in judgment of failure events): حيث يعمد الفرد إلى أن يتهم أو ينسب أفعاله الخاطئة أو المشينة إلى الآخرين وهي تخصه، أو إلى لوم نفسه، والأحداث سببها الآخرون، أو تخصهم ؛ مما يؤدي إلى خلل في إدراكه للأحداث من حوله، وتضعف حالته الانفعالية والسلوكية.

وقد تم دراسة موضوع الانفصال العاطفي لدى المتزوجين، وعلاقته بمتغيرات ذات الصلة، فقد أجرى شيري، وقانبريبانه (Shiri, & Ghanbaripanah, 2016) دراسة بحثت في الخلافات الزوجية، والطلاق العاطفي لدى المتزوجين في إيران. تكونت عينة الدراسة من (400) امرأة متزوجة، اختيرت بالطريقة المتيسرة. تم استخدام استبانة الطلاق العاطفي، واستبانة الخلافات الزوجية. أشارت النتائج إلى أن عدم إنكار فضل الشريك، والتواصل الروحي، والمصداقية، والضبط الداخلي، والتعامل بلطف، كانت من أهم العوامل في القدرة التنبؤية للطلاق العاطفي، وللخلافات الزوجية لدى عينة الدراسة.

كما أجرى"جونجي وكوشوكونيش وبورإبراهيم (Gonji, Khoshkonesh & Pourebrahim, 2016) دراسةً هدفت إلى مقارنة العلاقة الزوجية، والمعتقدات غير العقلانية للنساء مع وبدون جراحة تجميليه. تكوّنت عينة الدراسة من (208) أشخاص تشمل (100) امرأة مع جراحة تجميليه، و(108) امرأة بدون جراحة تجميليه. واستخدم الباحثون مقياس التكيف الزواجي الإسباني، والمعتقدات الزوجية غير العقلانية لجونز داس. حيث أظهرت النتائج أنّ المعتقدات غير العقلانية للنساء اللواتي خضعن لعمليات تجميليه هي أكثر من المعتقدات غير العقلانية لدى النساء اللواتي لم يخضعن للعمليات التجميلية. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى أن التكيف الزواجي بين النساء اللواتي لم يخضعن لعمليات تجميلية أكثر من النساء اللواتي خضعن لعمليات تجميلية.

كما أجرى أكبر وحسين وهينقامه (Akber, Hossein, & Hengameh, 2014) دراسة حالة في محافظة كراج بالعراق، هدفت إلى التّعرّف على العوامل المؤثرة في الانفصال العاطفي. ويشير هذا البحث النوعي إلى أن متغيرات الخيانة الذاتية، والانفتاح، والعمر بين الزوجين، لها أثر كبير على الانفصال العاطفي.

وأجرى هادي (2010) دراسة هدفت إلى تقصي الطّلاق العاطفي وعلاقته بفاعليّة الذّات لدى الأسر في مدينة بغداد تبعاً لمتغيرات (الجنس، والحالة الاقتصادية، ومدة الزواج). تكوّنت عيّنة الدراسة من (300) زوج وزوجة، اختيرت بصورةٍ قصديه من دوائر الدولة. أشارت النتائج إلى وجود طّلاق عاطفي لدى الأسر، ووجود طلاق عاطفي لدى الجنسين من الذكور والإناث بالدرجة نفسها، ووجود علاقة عكسية بين الطلاق العاطفي والمستوى الاقتصادي، وارتفاع الطلاق العاطفي لدى الأسر التي مر على زواجها من 5- (24) سنة، أما من (25-34) سنة فينخفض لديهم الانفصال العاطفي.

كما قامت منصور (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على المظاهر والأسباب، ومراحل الانفصال العاطفي وآثاره من وجهة نظر الزوجات في الأردن. تكوّنت عيّنة الدراسة من (20) سيدة متزوجة من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية يعشن انفصالاً عاطفياً، تم استخدم أسلوبي المقابلة، والملاحظة لجمع البيانات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أسباب الانفصال العاطفي تتلخص في متغيرات (الخيانة الزوجية، والعنف اللفظي، والجسدي، وعدم التكافؤ الاقتصادي والتعليمي والاجتماعي بين الزوجين، وتدخُل الأهل، والزواج المبكر، والصفات الشخصية للزوج). كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى وجود آثار سلبية للانفصال العاطفي، منها تدني تقدير الذات، والفزع، واللجوء إلى تناول الكحول والمهدئات، أضف إلى ذلك الخيانة الزوجية. ولم يخلُ الانفصال العاطفي من بعض الإيجابيات التي كان منها، قيام الزوجة المنفصلة عاطفياً في متابعة الدراسة، والانخراط بالعمل، والإنتاج ، أضف إلى ذلك التحاقهن بالنوادي الرياضية، والعمل التطوعي.

وأجرى مودي وذينجيجوم (Modi& Thingujam , 2007) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الغضب، والتفكير اللاعقلاني ، والمشاكل الصحيّة والجسديّة بين الزوجين . تكوّنت عيّنة الدّراسة من (152) من الأزواج في الهند، أظهرت نتائج الدّراسة أنّ هناك ارتباطاً ملموسا بين الغضب، والتفكير اللاعقلاني، والحالة الصحيّة،

والجسديّة على وجه التحديد ، وأشارت النتائج إلى أنّ مفهوم الصحة البدنية ارتبط بشكلٍ ملحوظ مع سمة الغضب/ مزاجه/ رد الفعل والغضب التدريجي، والحاجة للراحة، الطلب على الإنصاف، وغيرها، والتفكير غير العقلاني الشامل، والحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى التقدير، وأن التفكير غير العقلاني الشامل قد ارتبط إيجابياً مع سمة الغضب.

وهدفت دراسة حمامصي (Hamamci, 2005) إلى التعرف على مستوى الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالرضا والتوافق الزواجي. تكوّنت عيّنة الدراسة من (85) زوجاً وزوجة في تركيا. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطٍ عالٍ بين مستوى اعتناق الأفكار اللاعقلانية، وانخفاض الرضا، والتوافق الزواجي، وأنّ ارتفاع مستوى المعتقدات اللاعقلانية حول العلاقة الزوجية، والتوقعات غير الواقعية من الشريك، يُسهم في النتائج السلبية للعلاقة الزوجيّة.

ومن خلال الإطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة، يمكن القول إن الانفصال العاطفي يعني غياب العاطفة بين الزوجين، أو تضاؤلها لأسباب كثيرة منها: عدم مشاركة الشريك مشاعره الداخلية، فيبالغ في ردود أفعال غاضبة، أو سلسلة لا تنتهي من الصراعات. فعدم احترام الشريك هي أولى مراحل الانفصال العاطفي، والابتعاد، والهروب من المواجهة؛ مما يزيد الأمر تعقيدا، وفي النهاية يفتقد الأزواج المودة، ويصبح الانفصال العاطفي هو الواقع الجديد لحياتهم الأسرية. وفي كثير من الأحيان تستمر العلاقة الزوجية من أجل سمعة العائلة، والأبناء، والظروف الاقتصادية. وينتهي الأمر بعدم الاستقرار النفسي، والشعور بعدم الأمن والأمان. وهناك من يحاول إصلاح الوضع وينجح، وهناك من يلجا إلى حيل الدفاع الأولية لتبرير أو تسويغ الأخطاء اتجاه شريكه. وخير وقاية وعلاج للانفصال العاطفي هو معرفة الأسباب وراء هذه الظاهرة، ومعرفة جوانب القوة والضعف في مواجهتها. فالحوار البناء، في معرفة الأسباب الكامنة لهذه الظاهرة قد تعيد المياه لمجاريها، وتتحسن العلاقات الزوجية، بسبب عدم السماح للتدخلات بخصوصيات الزوجين، وخاصة الأهل والآخرين من حولهم. فعلى الأزواج تقدير أهمية الحوار، ومواجهة الخلافات كي لا تتراكم عبر الزمان، والسعي لاحترام الشريك وخصوصياته؛ مما يساهم في معرفة قيمة الشريك، وأهميته، حيث إن المقص لا يقص إلا بعضدين: الزوج والزوجة.

إن معظم الدراسات السابقة التي تناولت الطلاق العاطفي أغفلت البحث عن العلاقة الارتباطية بين الانفصال العاطفي، والأفكار اللاعقلانية. كذلك أغفلت أغلب الدراسات التي تناولت الأفكار اللاعقلانية في علاقته مع الانفصال العاطفي أبعاداً هامةً لهذا الاضطراب مثل العزو الداخلي للفشل، والاعتمادية، وسرعة الغضب، وبهذا تتميز الدراسة الحالية بتناولها لهذه العلاقة، وفقًا لمتغيرات (الجنس، ومدة الزواج، والمستوى التعليمي للأزواج). حيث يعد العزو الداخلي للفشل، هو لوم الذات، وتقريعها، أما الاعتمادية فتشير إلى عدم القدرة على تحمل المسؤولية والاعتماد على الآخرين في صنع القرارات، في حين تشير سرعة الغضب إلى أنماط في شخصية الشريك، والتي قد تعوق التواصل البناء والعقلاني؛ مما يؤدي إلى الشعور بالاغتراب العاطفي عن الشريك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لا يختلف المجتمع الأردني كثيراً عن باقي المجتمعات، من حيث وجود ظاهرة الانفصال العاطفي، ومسببات هذه الظاهرة، والتي قد يكون منها فتور العاطفة بين الزوجين، وسوء التوافق الجنسي، والنفسي كما أنّ فقدان الاحترام، والقدرة على المسايرة بين الأزواج قد يُؤدي إلى الانفصال العاطفي. إنّ المجتمع الأردني يستنفذ معظم وقته في العمل، كما يعاني من ضغوط نفسية نتيجة لعوامل متعددة، مما قد يولّد حالةً من عدم الاتفاق حول أمور تتعلق بإدارة الأسرة، وقد يصبح التفاهم بين الأزواج صعباً، مما يحرم الأزواج من حدوث انسجام نفسي وروحي ووجداني. كما أنّ الخلافات الزوجية في المجتمع الأردني لها أسباب اجتماعية قد تظهر من خلال فارق السن الكبير بين الزوجين، والسكن مع أهل الزوج، والعنف بين الزوجين بكافة أشكاله، مع افتقار أحد الزوجين، أو كليهما إلى استخدام مهارات التواصل، أو مهارات حل المشكلات.

إن التحديات التي تواجه العلاقات الزوجية، والمتمثلة في عدم التوافق بين الأزواج قد تؤدي إلى الانفصال العاطفي، وقد يتطور الانفصال العاطفي إلى طلاق شرعي، أو قانوني. ومن هنا جاء اهتمام الدراسة بمفهوم الانفصال العاطفي، والأفكار اللاعقلانية بين الأزواج. ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع ، يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت هذه المشكلة وتفسيرها، والعمل على إيجاد حلول لها، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتقصي مستوى الانفصال العاطفي، ومستوى الأفكار اللاعقلانية والعلاقة بينهما، لتوفير قاعدة بيانات حول حجم هذه الظاهرة في الأردن. وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما مستوى الانفصال العاطفي لدى المتزوجين العاملين في جامعة اليرموك؟
- السؤال الثاني: ما مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين العاملين في جامعة اليرموك؟
- السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الانفصال العاطفي ومستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين العاملين في جامعة اليرموك؟
- السؤال الرابع: هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين الانفصال العاطفي، والأفكار اللاعقلانية باختلاف متغير (الجنس، مدة الزواج، والمستوى التعليمي للأزواج) لدى العاملين في جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تركيزها على مظاهر الانفصال العاطفي، وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى الأزواج ، الذين يشكلون اللبنة الأساسية للأسرة، والمجتمع برمته. كذلك توفر الدراسة مقياساً يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة للانفصال العاطفي، يمكن استخدامه لاحقاً من الباحثين والمهتمين في الإرشاد الزواجي والأسري. كما ستفضي الدراسة إلى صياغة إطار نظري عملي يمهد السبيل أمام باحثين آخرين للقيام بدراسات علمية وميدانية تسهم في توفير قاعدة بيانات حول هذا الموضوع، الذي يهم العاملين في مجال الزواج والأسرة في المجتمع الأردني خاصة، والمجتمع العربي عامة.

إنّ المنهج الوقائي الذي يسعى إليه خبراء الصحة النفسية من خلال تأهيل الأزواج الذين يعانون من بعض الاضطرابات الاجتماعية والنفسية، يتطلب من المعنيين توفير برامج ذات طابع توجيهي، توضح من خلالها الآثار النفسية المترتبة على الانفصال العاطفي، وكيف تسهم الأفكار اللاعقلانية في اتساع الفراغ العاطفي بين الأزواج. من هنا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن الجوانب النظرية والتطبيقية لها. وتستمدّ الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وهو العلاقة بين الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية بين الأزواج، وما لها من دور بالانفصال العاطفي، بوصفه ظاهرة نفسيّة انفعالية واجتماعية يعاني منها الأزواج.

كما تنبثق أهمية الدراسة من خلال ما تقدّمه من نتائج وتوصيات للقائمين على شؤون الأسرة والأزواج من أجل وضع برامج إرشاديّة لهم، وتوفير الدراسة مقياس العلاقة بين الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية . كما أنّ نتائج الدراسة الحالية قد يكون لها دور في تزويد العاملين في المراكز الاجتماعية ومراكز الأسرة بأهمية توعية الأزواج، وتدريبهم على التعامل مع الظروف الحياتية، ومساعدتهم على تكوين مفهوم إيجابي للعلاقة الزوجية، ممّا يوفر لهم فرصة التواصل مع الحياة بطريقة أكثر ملاءمة، وذلك من خلال توفير برامج إرشادية بهذا الخصوص، للوصول بالعلاقة الزوجية إلى المستوى المطلوب من الاستقرار النفسي والاجتماعي.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على عينة من المتزوجين من الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين في جامعة اليرموك في المملكة الأردنية الهاشمية، واستخدمت الدراسة مقياس الطلاق العاطفي، ومقياس الأفكار اللاعقلانية، وتتحدد نتائجها بما توافر لهما من خصائص سيكومترية. وتم تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي (2017/2016).

التعريفات الإجرائية

الانفصال العاطفي: اختلال التوازن، وسوء العدالة في الحقوق والواجبات بين الزوجين، وما يؤثر سلباً في التواصل، وبالتالي فتور المشاعر بين الأزواج. ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب عند إجابته على فقرات مقياس الانفصال العاطفي المعد لأغراض الدراسة الحالية.

الأفكار اللاعقلانية: مجموعة من الأفكار غير المنطقية التي تتصف بعدم الموضوعية، والمبنية على توقعات، وتنبؤات، وتعميمات خاطئة، وتعتمد على الظن والتنبؤ، والمبالغة، والتهويل بدرجة لا توافق مع الواقع . وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات مقياس الأفكار اللاعقلانية المعد لأغراض الدراسة الحالية.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من المتزوجين الأكاديميين والإداريين في جامعة اليرموك، إذ اختيرت هذه الجامعة بوصفها مجتمعا متيسرًا، ولأسباب عملية منها توفر أفراد الدراسة، والإمكانات المتاحة وتعاون الهيئة الإدارية والتدريسية، وتم اختيار عينة الدراسة، والبالغة (250) بعد إعطاء أرقام خاصة لأفراد مجتمع الدراسة، وبعد فرز الاستجابات على فقرات أداتيّ الدّراسة، تبيّن أنّ عدد الاستجابات التي اعيدت (246) استبانة، وتم استبعاد (4) إستبانات منها لعدم اكتمالها. وبالتالي أصبح عدد أفراد الدراسة (242)، فردا ممن انطبقت عليهم جميع الشروط. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول (1): توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب الجّنس ومدّة الزّواج والمستوى التعليمي

الجنس	المستوى التعليمي	عدد سنوات الزّواج				المجموع	النسبة المئوية
		اقل من سنة	(1-5)	6-10	10فأكثر		
ذكر	أقل من بكالوريوس	1	9	9	7	26	10.7%
	بكالوريوس	10	32	18	26	86	35.5%
	ماجستير فأعلى	3	6	3	23	35	14.4%
أنثى	أقل من بكالوريوس	3	8	7	10	28	11.5%
	بكالوريوس	4	24	11	1	40	16.5%
	ماجستير فأعلى	4	6	4	13	27	11.4%
	الكلي	25	85	52	80	242	100%

أداتا الدّراسة

أولاً: مقياس الانفصال العاطفي

تم تطوير مقياس الانفصال العاطفي بالاستناد إلى الأدب النظري، مثل دراسة هادي (2010)، ومنصور (2009). وقد تكوّن المقياس في صورته النهائية من (37) فقرة تقيس مستوى الانفصال العاطفي لدى المتزوجين، وتم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات، تُشكّل المقاييس الفرعية للمقياس.

دلالات الصّدق والثّبات للمقياس

صدق المحتوى

لأغراض الدراسة الحالية وللتأكد من صدق المقياس الظاهري، تمّ عرض المقياس بصورته الأولية، والمكوّن من (37) فقرة، على (10) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس الإكلينيكي في جامعتي اليرموك، وعجلون الوطنية. حيث طُلب إليهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية، وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة، ومناسبتها للهدف النهائي من المقياس. وقد تمّ اعتماد إجماع تسعة من المحكّمين لقبول الفقرات، والإبقاء عليها كما هي بنسبة اتفاق (90%) وتعديلها في حال اقترح اثنان من المحكّمين التّعديل. ولم يتم حذف أي فقرة، وجرى تعديل بعض الفقرات بناءً على رأي المحكّمين .

صدق البناء

تم حساب دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تضمّ (30) متزوجاً، تمّ اختيارهم من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وقد تمّ حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كلّ فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والمجال الذي تنتمي إليه. وقيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع الدرجة الكليّة قد تراوحت بين (0.84 - 0.48)، ومعامل ارتباط الفقرات بمجالاتها (0.89 - 0.41) وهي، جميعاً قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05)، وتعد مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة (انظر ملحق 1). كما تم حساب معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها، وبالدرجة الكُليّة للمقياس، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الانفصال العاطفي ببعضها البعض وبالدرجة الكلية

المجال	الاجتماعي	النفسي	العاطفي	الكلي
المجال الاجتماعي	-	0.66*	0.77*	0.79**
المجال النفسي		-	*0.80	0.68*
المجال العاطفي			-	0.56*

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01).

* ذات دلالة إحصائية عند (α = 0.05).

يتضح من جدول (2) أنّ جميع قيم معاملات الارتباط بين المجالات دالّةً إحصائيًا، وتراوحت بين (0.66-0.80)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس بين (-0.79 0.56)، وجميعها دالّة ًإحصائيًا، وهذا مؤشر على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس الانفصال العاطفي

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أسلوبيّ الاتساق الداخلي والاختبار وإعادته، حيث تمّ تطبيق المقياس على عيّنة مكوّنة من (30) متزوجاً من مجتمع الدراسة، ومن خارج العيّنة، وإعادة تطبيقه على نفس العيّنة بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، كذلك تم حساب قيم الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ولكل مجال من مجالاته باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وجدول (3) يبين نتائج الثبات.

الجدول (3): معاملات الثبات للمقياس بأبعاده الفرعية ودلالته الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	كرونباخ الفا
المجال الاجتماعي	11	0.86	0.82
المجال النفسي	13	0.77	0.83
المجال العاطفي	13	0.66	0.77
الكلي	37	0.77	0.74

تشير نتائج جدول (3) إلى أن معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.74- 0.83)، وعلى الدرجة الكلية (0.74)، وجميعها دالّةً إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، وتراوحت معاملات ارتباط إعادة الاختبار بين (0.77-0.86)، وبلغت للدرجة الكليّة (0.77). وهذا مؤشر على ثبات المقياس.

تصحيح مقياس الانفصال العاطفي

يتكون المقياس بصورته النهائية من (37) فقرة، موزعةً على (3) مجالات؛ المجال الاجتماعي (11) فقرة، والمجال النّفسي (13)

فقرة. والمجال العاطفي (13) فقرة، تتم الإجابة عن كل فقرة وفق سُلّم إجابات خماسي (دائماً=5، وغالباً=4، وأحياناً=3، ونادراً=2، وأبدا=1)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المتزوج في حال الفقرات سالبة، والتي تشير إلى وجود انفصال العاطفي. ويتم عكس الدرجات لسلّم الإجابات عندما تكون الفقرة موجبة؛ أي تشير إلى عدم وجود انفصال عاطفي، وبذلك فإن الدرجة الكليّة التي يُمكن أن يحصل عليها المتزوج على المقياس تتراوح بين (37 - 185) درجة. وتمّ اعتبار الدّرجة (122.6) فما فوق درجة القطع، ومؤشرا لمستوى الانفصال العاطفي، والتي تمثّل (33.4%) من الدرجة الكليّة للمقياس، ولتصنيف مستوى الانفصال العاطفي بدلالتها الكليّة إلى ثلاثة مستويات (عالي، ومتوسط، ومنخفض)، فقد تم اعتماد معادلة المدى:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{3} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة عن المقياس تكون على النحو الأتي: مستوى منخفض من الانفصال العاطفي (2.33) فاقل ، مستوى متوسط من الانفصال العاطفي (3.67-2.34)، مستوى مرتفع من الانفصال العاطفي (3.68) فما فوق.

ثانياً: مقياس الأفكار اللاعقلانية

للتعرف على مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين، تم استخدام مقياس الأفكار اللاعقلانية لكلاقس (Klages)، الذي قام جرادات (2006) بترجمته من اللغة الألمانية إلى اللغة العربية. وهذا المقياس تكون من (30) فقرة، تمت إضافة (4) فقرات، فأصبح يتكون من (34) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: التقييم السلبي للذات، والعزو الداخلي للفشل، والاعتمادية، والنزق (سرعة الغضب).

دلالات الصّدق والثبات للمقياس

صدق المحتوى

للتأكد من صدق المقياس الظاهري، تم عرض المقياس بصورته الأولية على (10) محكّمين من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، في جامعتي اليرموك وعجلون الوطنية. حيث طلب إليهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية، وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة، ومناسبتها للهدف النهائي من المقياس. وقد تم اعتماد إجماع تسعة من المحكّمين لقبول الفقرات، والإبقاء عليها كما هي بنسبة اتفاق (90%)، وتعديلها في حال اقترح اثنان من المحكمين التعديل. ولم يتم حذف أي فقرة، وجرى تعديل بعض الفقرات بناءً على رأي المحكّمين.

صدق البناء

مع أن جرادات (2006) قام بحساب صدق وثبات لهذا الاختبار، إلا انه تم حساب دلالات صدق البناء لكون العينة مختلفة، ولوجود فارق زمني بين التطبيقين، حيث تم ذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، تم اختيارها من مجتمع الدّراسة، ومن خارج عيّنتها، وقد تمّ حساب معاملات الارتباط بين الدّرجة على كل فقرة بالدّرجة الكليّة للمقياس، والمجال الذي تنتمي إليه. أظهرت نتائج التحليل أنّ قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس مع الدرجة الكلية قد تراوحت بين (0.44- 0.88)، ومعاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها (0.42-0.84)، وهي جميعًا قيم دالةٌ إحصائيًا عند مستوى (α =.05)، وتعد مؤشرات جيدة للحكم على صدق الأداة (انظر ملحق 2). كما تم حساب معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها، وبالدرجة الكليّة للمقياس، والجدول (4) يوضح ذلك

الجدول (4): قيم معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الأفكار اللاعقلانية ببعضها البعض وبالدرجة الكليّة.

المجال	التقييم السلبي للذات	العزو الداخلي للفشل	الاعتمادية	الكلّي
التقييم السلبي للذات	-			0.80**
العزو الداخلي للفشل	0.55*	-		00.65*
الاعتمادية	0.66*	0.50*	-	0.71**
النزق (سرعة الغضب)	0.66*	0.70**	0.71**	0.66*

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01). * ذات دلالة إحصائية عند (α = 0. 05).

يتضح من الجدول (4) أنّ جميع قيم معامل الارتباط بين المجالات دالّة إحصائيًا، وتراوحت بين (0.55-0.71)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس بين (0.65-0.80)، وجميعها دالةً إحصائيًا، وهذا مؤشر على صدق البناء للمقياس.

ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية

تم استخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أسلوبي الاتّساق الداخلي، والاختبار، وإعادته، وتمّ تطبيق المقياس على العيّنة الاستطلاعية من مجتمع الدّراسة، ومن خارج العينة، حيث تمّ تطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه على العينة نفسها بفاصل زمني بلغ أسبوعين، وتمّ إيجاد معاملات الارتباط بين التطبيقين، كذلك تمّ حساب قيم الاتّساق الداخلي للمقياس ككل، ولكل مجال من مجالاته باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والجدول (5) يبين نتائج الثّبات.

الجدول (5): معاملات الثّبات للمجالات الفرعية ودلالته الكلية باستخدام معادلة كرونباخ الفا

البعد	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	كرونباخ الفا
التقييم السلبي للذات	7	0.82	0.88
العزو الداخلي للفشل	9	0.75	0.79
الاعتمادية	9	0.74	0.75
النزق (سرعة الغضب)	9	0.77	0.80
الكلي	34	0.77	0.73

تشير نتائج جدول (5) إلى أن معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا تراوحت بين (0.75-0.88) ، وعلى الدرجة الكليّة (0.73)، وجميعها دالّةٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a= 0.05) وتراوحت معاملات ارتباط إعادة الاختبار بين (0.74 -0.82)، وبلغت للدرجة الكليّة (0.77). وهذا مؤشر على ثبات المقياس.

تصحيح مقياس الأفكار اللاعقلانية

يتكون المقياس بصورته النهائية من (34) فقرة، موزعة على (4) مجالات، التقييم السلبي للذات ، العزو الداخلي للفشل، الاعتمادية، النزق (سرعة الغضب). تتم الإجابة عن كل فقرة وفق سلم إجابات خماسي (دائما=5، وغالب=4، وأحيانا=3، ونادرا=2، وأبدا=1)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المتزوج في حال الفقرات السالبة، والتي تشير إلى وجود الأفكار اللاعقلانية. ويتم عكس الدرجات لسلم الإجابات عندما تكون الفقرة الموجبة، أي تشير إلى عدم وجود الأفكار اللاعقلانية، وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يُمكن أن يحصل عليها المتزوج على المقياس تتراوح بين (34-170) درجة. وتم اعتبار الدرجة (133.6) فما فوق درجة القطع ومؤشر لمستوى الأفكار اللاعقلانية، والتي تمثل (33.4) من درجة الكلية للمقياس. ولتصنيف مستوى الأفكار اللاعقلانية بدلالتها الكلية إلى ثلاثة مستويات (عالي، ومتوسط، ومنخفض)، فقد تم اعتماد معادلة المدى:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{3} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة عن المقياس تكون على النحو الآتي: مستوى منخفض من الانفصال العاطفي (2.33) فأقل، مستوى متوسط من الانفصال العاطفي (2.34-3.67)، مستوى مرتفع من الانفصال العاطفي (3.68) فما فوق.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك لقدرته على المساهمة بالمعلومات اللازمة للتعرف على مستوى الانفصال العاطفي لدى المتزوجين، ومستوى الأفكار اللاعقلانية لدى هذه الفئة، والعلاقة الارتباطية بينهما، ثم تحليل هذه البيانات، وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي تسهم في تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

الإجراءات

- تم تطبيق المقاييس على أفراد العينة بعد شرح موضوع الدراسة وأغراضها، وتوضيح أن نتائج الدراسة التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وستكون بغاية السرية.
- إعطاء ما يكفي من الوقت للإجابة، والتحقق من الإجابة على كافة الفقرات لأغراض التحليل الإحصائي، من ثم تم إدخال البيانات إلى الحاسوب واستخدام التحليل الإحصائيSPSS لتحليل البيانات.

نتائج الدراسة

أولا - النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينصّ على: "ما مستوى الانفصال العاطفي لدى المتزوجين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة على مقياس الانفصال العاطفي لكل مجال، والمقياس ككل، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على كل مجال من مجالات مقياس الانفصال العاطفي، وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليا

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
الاجتماعي	2.11	0.68	%42	منخفض
العاطفي	1.95	0.63	%38.1	منخفض
النفسي	1.91	0.62	%38.02	منخفض
الكلي	1.99	0.98	%38.01	منخفض

يلاحظ من جدول (6) أن مستوى الانفصال العاطفي لدى المتزوجين على المقياس، ومجالاته المختلفة (الاجتماعي، والعاطفي، والنفسي) ككل كانت "منخفضة" .

ثانيا- النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينصّ على: "ما مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الأفكار اللاعقلانية لكل مجال، وللمقياس ككل. حيث أشارت النتائج الى أن مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين على المقياس ككل كانت منخفضة انظر الجدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل مجال من مجالات مقياس الأفكار اللاعقلانية وعلى المقياس ككل

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
العزو الداخلي للفشل	2.16	0.68	%41.12	منخفض
التقييم السلبي للذات	2.14	0.77	%41.8	منخفض
الاعتمادية	2.03	0.60	%40.06	منخفض
النزق (سرعة الغضب)	2.03	0.62	%40.06	منخفض
الكلي	2.09	0.47	%40.18	منخفض

ثالثا- النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الانفصال العاطفي ومستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حسب معامل ارتباط بيرسون بين مستوى الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.59)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، مما يدل على وجود علاقة ارتباطيه موجبة طردية بين مستوى الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين، أي كلما ازدادت الأفكار اللاعقلانية يميل الانفصال العاطفي إلى الزيادة.

رابعا- النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع، الذي ينصّ على: "هل تختلف قوة العلاقة الارتباطية بين الانفصال العاطفي، والأفكار اللاعقلانية، باختلاف متغير (الجنس، ومدة الزواج، والمستوى التعليمي للأزواج)؟"

للإجابة عن هذا السؤال ، تمّ حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل سبيرمان للرتب بين الدرجات على مقياس الانفصال العاطفي، والأفكار اللاعقلانية، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8): معاملات الارتباط بين الدرجة على مقياس الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية تبعًا لمتغيرات الجنس، مدة الزواج، المستوى التعليمي

المتغير	المستوى	معامل الارتباط
الجنس	ذكور	*0.32
	إناث	*0.42
مدة الزواج	أقل من سنة	**0.47
	من سنة إلى أقل من خمسة	*0.39
	من خمسة إلى عشر سنوات	**0.51
	أكثر من عشر سنوات	**0.46
المستوى التعليمي	اقل من بكالوريوس	*0.41
	بكالوريوس	*0.47
	ماجستير فأعلى	*0.57

*دال عند ($\alpha=0.05$) **دال عند ($\alpha=0.01$)

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين معاملات الارتباط بين مقياسي الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغيرات الجنس ومدة الزواج والمستوى التعليمي. وللكشف عن دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي عديم التفاعل (ANOVA) والجدول (9) يبين ذلك.

الجدول (9): تحليل التباين الأحادي (ANOVA). على مقياس الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية تبعًا لمتغيرات الجنس، مدة الزواج، والمستوى التعليمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	.037	1	.037	.187	.666
المستوى التعليمي	1.638	2	.819	4.088	.018
مدة الزواج	.162	3	.054	.270	.847
الخطأ	44.081	220	.200		
الكلي	1114.771	242			
الكلي المعدل	54.629	241			

تشير نتائج الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) لمتغيّري الجنس ومدة الزواج، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المستوى التعليمي عند ($\alpha = 0.05$). ولتحديد مواقع الفروق الإحصائية، تم استخدام اختبار شيفية للمقارنات البعدية والجدول (10) يبين ذلك.

الجدول (10): نتائج اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنات البعدية لمتغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	معامل الارتباط	اقل من بكالوريوس	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
معامل الارتباط		0.41	0,47	0.57
اقل من بكالوريوس	0.41	------	0.85	0.21
بكالوريوس	0.47	*0.00	------	0.55
ماجستير فأعلى	0.57	*0.03	*0.01	------

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في معاملات الارتباط بين مقياس الانفصال العاطفي والأفكار اللاعقلانية لمتغير المستوى التعليمي ولصالح ماجستير فأعلى، مقارنةً مع من هم أقل من بكالوريوس، ولصالح من هم بكالوريوس مقارنة مع من هم أقل من بكالوريوس.

المناقشة

أظهرت النتائج أن مستوى الانفصال العاطفي، جاء ضمن المستوى المنخفض، حيث حصل المجال الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي، وجاء في المرتبة الأولى ضمن المستوى المنخفض، تلاه المجال العاطفي، ثم المجال النفسي على التوالي ضمن المستوى المنخفض. ويعزى ذلك إلى أن الانفصال العاطفي من أهم الأسباب النفسية التي قد تسبب خلل في النظام الأسري، وعدم الارتياح لدى الأزواج، والشعور بالعجز، وفقدان الأمل في استمرار الحياة الزوجية، وتشتت الأبناء، مما يدفع معظم الأزواج إلى إخضاع القيم والاتجاهات نحو النزعة إلى تسيير الحياة الزوجية بعيدا عن المشاكل. ويعزى المستوى المنخفض للانفصال العاطفي لدى المتزوجين إلى تكيّف الأزواج مع الظروف الاقتصادية والمادية الصعبة التي يعاني منه معظم الأزواج، وتجاوزهم الكثير من الخلافات التي قد تحدث نوعاً من الفراغ العاطفي، والتي تقف عائقًا أمام تحقيق طموحاتهم، وآمالهم، والسير بالأبناء والعلاقة الزوجية إلى برّ الأمان. وقد يعزى إلى ارتفاع مستوى القيم الاجتماعية لدى الأزواج، وكذلك المستوى التعليمي الذي قد ساهم بشكل مباشر في تدني مستوى الانفصال العاطفي.

وتختلف نتيجة الدّراسة الحالية مع نتيجة دراسة هادي (2012) التي أشارت إلى وجود طلاق عاطفي لدى الجنسين من الذكور، والإناث بالدرجة نفسها. ويمكن تفسير ذلك بأن المجتمع الأردني مجتمع أسري متماسك يعلق أهمية كبيرة على التزام الأزواج بأدوارهم الزوجية، وما يترتب على هذه الأدوار من واجبات، وأن الأزواج معنيون بالأسرة، والتوافق مع ظروفهم الاقتصادية للحفاظ على كيان هذه الأسرة، بغض النظر عن توافقهم العاطفي.

وجاءَ مستوى الأفكار اللاعقلانية ضمن المستوى المنخفض، حيث حصل مجال العزو الداخلي للفشل على أعلى متوسط حسابي، وجاء في المرتبة الأولى ضمن المستوى المنخفض، تلاه مجال التقييم السلبي للذات، ثم مجال الاعتمادية، ثم مجال النزق (سرعة الغضب) على التوالي ضمن المستوى المنخفض. وتعزى هذه النتيجة إلى إدراك الأزواج خطورة الأفكار اللاعقلانية على العلاقة الزوجية، وتربية الأبناء، وكذلك الهروب من حالة الفشل من خلال مواجهة المشاكل التي قد تعترضهم، وعدم التعصب للأفكار، وإمكانية التغيير للأفضل، حتى في مجال الشخصية، مما يمكّن الأزواج من السيطرة على حياتهم الخاصة. وتفسّر هذه النتائج بأن الفرد يسعى إلى تحقيق الذات وامتلاكه الإرادة والتفكير بصورة لتقبل الواقع كما يريد، واعتقاده أنّ من يحيطون به يستحقون التقدير، كما يشعر بحتمية عدم تقدير كل الناس له، والاهتمام به، والشعور بالأمل في حالة فشله في نيل احترام الآخرين، والتخلص من حالة الضعف في حالة عدم الوصول بذاته إلى نيل واستحسان من حوله.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالّة إحصائياً بين مستوى الانفصال العاطفي، ومستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين. وتعزى هذه النتيجة إلى أنّ وجود مشكلات بين الأزواج، تنمّي حالة التفكير السلبي نحو القرين، وتساعد العادات والتقاليد على الإبقاء على الحياة الزوجية في منظورها التقليدي، وهذا يسهم في نموّ ظاهرة الانفصال العاطفي، كما تقلّ فرصة الانفصال العاطفي كلما سيطرت الأفكار العقلانية، أو مستوى منخفض منها، حيث يسعى الأزواج إلى التكيّف ضمن الواقع والوضع الرّاهن، للبقاء على حالة الأمان، والاستقرار داخل الأسرة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمامصي (Hamamci, 2005) التي دلت على وجود ارتباط عالٍ بين مستوى الأفكار اللاعقلانية والانفصال العاطفي. كما تتفق مع دراسة مودي وثينجيجام (Modi, & Thingujam, 2007) التي أشارت إلى أنّ هناك ارتباطا ملموسا بين الغضب والتفكير اللاعقلاني والحالة الصّحية، والجسدية على وجه التحديد بين الأزواج.

وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيّر الجنس، ومدّة الزواج، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المستوى التعليمي، ولصالح ماجستير فأعلى، مقارنةً مع من هم أقل من بكالوريوس، ولصالح من هم بكالوريوس مقارنة مع من هم أقل من بكالوريوس. وتعزى هذه النتائج إلى أنّ المستوى التعليمي يزيد من ثقافة الأزواج، ويجعلهم أكثر قدرة

واستقراراً عاطفيًا، نظراً للوضع الاجتماعي لهم، كما أنّ الأشخاص العاملين في وظائف أعلى يشعرون باستقرار مادي أكثر من غيرهم، مما يضفي على حياتهم مستوىً منخفضاً من الانفصال العاطفي، ويستمر بالانخفاض نظراً لتدني مستوى التفكير اللاعقلاني بينهم. بينما الجوانب النفسية والعاطفية للأزواج تتشابه فيما بينهم بمرور الزمن نتيجة اهتمامهم بالأسرة، والتشارك في تحمُّل مسؤوليات الحياة بينهم، ممّا أوجد نوعاً من الانسجام، والتقارب في التفكير والعواطف، ممّا جعل الذكور والإناث يحملون الاهتمامات نفسها.

التوصيات

- رفع مستوى التعليم لدى الأبناء ذكورا وإناثا والأزواج ذكورا وإناثا لما له من تأثير جوهري على التقليل من ظاهرة الانفصال العاطفي بين الأزواج.

- بناء برامج إرشادية، تتضمن الجوانب المعرفية السلوكية، لتعديل ومنع تأثير الأفكار اللاعقلانية على الحياة الزوجية.

- توعية المقبلين على الزواج، وتوضيح مخاطر الأفكار اللاعقلانية بين الأزواج، وتعليم بعض المهارات الزوجية .

المراجع

جـرادات، عبـد الكـريم. (2006). العلاقـة بـين تقـدير الـذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين**.** *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 2(3).143-153.

خطاب، محمود. (2007). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالغضب. *دراسات الطفولة*. 10(36).129-107.

المخزومي، أمل. (2004). *دليل العائلة النفسي*.ط١ بيروت، لبنان، دار العلم للملايين للتأليف والترجمة والنشر.

منصور، عايده . (2009). *العوامل المؤثرة في الانفصال العاطفي بين الزوجين والآثار المترتبة عليه من وجهة نظر عينة من الزوجات في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، ، جامعة عمان العربية .عمان ، الأردن .

موسى، عبد العزيز. (2008). *سيكولوجية القهر الأسري*.ط1، القاهرة: دار عالم الكتيب للنشر والتوزيع،

هادي، أنوار .(2010). الطلاق العاطفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى الأسر في مدينة بغداد، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية ،العراق.

هادي، أنوار.(2012). *الطلاق العاطفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى الأسر*، ط1: بيروت: دار النهضة العربية.

Akbar, T.; Hossein, V. & Hengameh, M. (2014). Evaluation affecting factors of emotional divorce (Case study: The perspective of higher education married staffs in Karaj Province in 2014). *MAGNT Research Report***,** 3 (3), 459-467.

Amiri, S.; Hekmatpour, M. & Fadaei, M. (2015). Investigating emotional divorce on family performance. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences,* 5(11)**,**782-786.

Corey, G. (2013). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Australia; Belmont, CA : Brooks.

Glade,A. (2005). Differentiation, marital satisfaction and depression: An application of Bowen Theory. *The Ohio University Doctoral Dissertation.*,23-25

Gonji, S.; Khoshkonesh,A. & Pourebrahim,T. (2016). Relationship between marital adjustment and irrational beliefs in women and non-cosmetic surgery. *Electronic Journal of Biology,* 12(2),196-201.

Gottman, J.(1999). *The seven principles for making marriage work* .New York : Three River Press.

Hamamci, Z. (2005). The level of irrational thoughts and their satisfaction and marital compatibility. *Social Behavior personality,* 33 (4), 313-328.

Hobert,D. (2007). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs,* 4(1),1-103.

Hori, M. & Shimazu, A. (2007). A stress management program for university student, *The Japanese Journal of Psychology***,**8(3), 284-289.

Modi, D., & Thingujam, N. (2007). Role of anger and irrational thinking on minor physical health problems among married couples. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology,* 33(1), 119-128.

Sharma, B. (2011). Mental and emotional impact of divorce women .*Journal of the Indian Academy of Applied Psychology***,** 37(1),125-131.

Shiri,M. & Ghanbaripanah, A. (2016). Predict marital conflicts and emotional divorce based on the character strengths among spouses. *International Journal of Fundamental Psychology and Social Sciences* , 6(2), 15-22.

Wilson, S. &Waddoups, S,(2002). Good marriages gone bad: Health mismatches as a cause of later-life marital dissolution. *Population Research and Policy Review*. 21,(6), 505-533.

ملحق رقم (1)

مقياس الانفصال العاطفي بعد التحكيم

نرجو التكرم بالإجابة على هذا الاستبيان لدراسة بعنوان **" الانفصال العاطفي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى المتزوجين"**، وذلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب بجانب كل فقرة، بحيث سيتم اعتماد التدريج التالي فيها (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، وأبداً)، وتدرج العلامة من (5-1) بحيث تأخذ دائماً العلامة الأعلى (5)، وأبداً العلامة الأقل (1)، علماً بأن إجاباتكم ستعامل بالسرية التَامة، ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة. **ولكم جزيل الشكر.**

يرجى الإجابة على الأسئلة التالية قبل البدء بالإجابة على الاستبيان.

معلومات عامة: الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ). المستوى التعليمي: أقل من بكالوريوس ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير فأعلى ( ). عدد سنوات الزواج ( )

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بعدم الاستمتاع عند الخروج مع زوجي / زوجتي في المناسبات الاجتماعية					
2	قلة الدخل المادي يؤثر على علاقتي العاطفية بزوجي / زوجتي					
3	يكثر زوجي / زوجتي من لومي إذا أسأت التصرف بالمال					
4	أشعر أن علاقة زوجي / زوجتي بأهلي وأقاربي سيئة					
5	أوفر نقود بدون علم زوجي / زوجتي					
6	أتناسى عائلتي عندما أغادر البيت لعدة أيام					
7	عندما يأتي أهلي لزيارتنا لا يبادر زوجي / زوجتي باستقبالهم					
8	أشعر بأني مرغم على استمرار العلاقة الزوجية من أجل أطفالي فقط					
9	يظهر زوجي / زوجتي جوانب شخصيتي السلبية أمام الآخرين					
10	يقارنني زوجي/ زوجتي بالآخرين ويشعرني بالدونية مقارنة معهم					
11	لا أثق بزوجتي/ زوجي مع الآخرين					
12	عندما أشعر بالغضب أقوم بتحقير زوجي / زوجتي					
13	عندما أشعر بالقلق، والتوتر، فإن زوجي / زوجتي لا يهتم لأمري					
14	يحاول زوجي / زوجتي أن يكون غير مبالي بي أغلب المواقف					
15	في أيام الفراغ، والعطل أجلس في غرفة منفردة بعيداً عن زوجي.					
16	تسير الأيام والشهور والسنين بملل مع زوجي / زوجتي					
17	عندما نواجه مشكلة ما فأننا لا نحاول حلها سوياً					
18	تراودني فكرة الطلاق من زوجي/ زوجتي					
19	أشعر أن زوجي / زوجتي لا يشاركني همومي في العمل					
20	أتجاهل أخبار زوجي / زوجتي وأنا في العمل					
21	لا أشارك زوجي/زوجتي في هموم العمل سلبا(مشاكل العمل) أو إيجابا(الترقيات أو المكافآت)					
22	لا أتحدث لزوجي / زوجتي عما يحدث لي مع زملائي في العمل					
23	عند العودة من العمل لا نهتم لبعضنا البعض					
24	لا يتعاطف زوجي/ زوجتي معي عندما أتعرض لضغوط قوية					
25	زوجي / زوجتي يصلح أن يكون أب /أم وليس زوج / زوجة					
26	اشعر أن مشاعري باردة تجاهي زوجي / زوجتي					
27	انأ و زوجي / زوجتي لا نتبادل التهاني في المناسبات					
28	يتجاهلني زوجي/ زوجتي بعد انجاز عمل جيد كلفني الجهد الكثير					
29	أشعر بالتعاسة حيال حياتي الزوجية					
30	أشعر بالضجر عندما أسمع زوجي / زوجتي يتكلم / تتكلم					
31	آنا غير راضٍ عن زواجي					
32	أشعر أن زوجي / زوجتي غير قادر على إسعادي					
33	أشعر أن العلاقة بيني وبين زوجي / زوجتي أيله للفراق					
34	علاقتنا الجنسية شبه معدومة					
35	أشعر بالضيق عند اقتراب زوجي / زوجتي مني					
36	أشعر بأن زوجي / زوجتي لا يغار/ لا تغار علي كما يجب					
37	أشعر بخيبة أمل مع زوجي/ زوجتي					

ملحق رقم (2)

مقياس الأفكار اللاعقلانية بعد التحكيم

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بالفشل عندما لا أستطيع حل مشاكلي					
2	أعتقد أنه من غير الممكن أن أغير شخصيتي					
3	أعتقد بأنني لست مسيطراً على حياتي بشكل صحيح					
4	أشعر أنني عديم القيمة					
5	أشعر أن إرادتي ضعيفة					
6	أشعر بأنني شخص ذو قيمة عند تحقيق انجاز كبير فقط					
7	اشعر أن الآخرين أفضل مني					
8	لا أشعر بالارتياح، عندما تسير الأمور على غير ما أريد					
9	أشعر بالحرج إذا سألني الساخرون عن بعض الأمور الشخصية					
10	أشعر بالحرج إذا ارتكبت خطأ بحضور الآخرين					
11	أفضل تجنب تجريب الأشياء عندما أكون لست متأكداً من النتيجة					
12	أشعر بالقلق عندما ارتدي ملابس غير مناسبة					
13	أفكر بالأخطاء التي ارتكبتها سابقاً					
14	أتجنب القيام بأعمال قد تبدو للآخرين سخيفة					
15	ألقي اللوم على نفسي إذا لم تتم الأمور بشكل مناسب					
16	ألوم نفسي عندما لا أستطيع الوصول إلى شيء ما					
17	يجب أن يسر الناس الآخرين بما أعمله					
18	أشعر انه لا توجد لدي القدرة على صنع القرار					
19	انه من الضروري إن يحبني الآخرين					
20	من الواجب أن تكون أفكاري مطابقة لأفكار الآخرون					
21	من الواجب على الآخرين أن يساعدوني دائما					
22	من الواجب أن لا يتخلى عني الآخرين					
23	من الواجب أن يتحمل الآخرين المسؤوليات عني					
24	من الواجب على أفراد أسرتي أن يعيلوني حتى بعد الزواج					
25	من الواجب على الآخرين أن يحترموني ويعطفوا علي					
26	أشعر بالارتباك عندما أناقش الآخرين بموضوع لا أفهمه جيداً					
27	أتذمر من الواجبات غير السارة التي يجب أن أقوم بها					
28	يصعب علي أن أطلب من الناس الآخرين أن يقدموا لي معروفاً					
29	لا أطيق أن يراقبني الآخرون					
30	لا أستطيع أن أتحمل الظروف الصعبة					
31	تثير المشكلات الصغيرة غضبي					
32	أحزن عندما أفكر كم هنالك من ظلم في العالم					
33	تجرح مشاعري بسهولة					
34	أشعر بالغضب عندما أنتظر شخص ويتأخر					

فاعلية برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعلمية (The ABLLS- R) في تحسين المهارات الأساسية لدى عينة أردنية من أطفال اضطراب طيف التوحد

سوسن شتيات وعليا العويدي*

تاريخ تسلم البحث 2018/2/1 تاريخ قبوله 2018/5/14

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعلمية (The Assessment of Basic Language and Learning Skills: The ABLLS-R) في تحسين المهارات الأساسية لدى عينة أردنية من أطفال اضطراب طيف التوحد. تكونت عينة الدراسة من (10) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الفئة العمرية من (3- 6) سنوات. وقد تم استخدام مقياس المهارات الأساسية للتعلم المُشتق من برنامج (The ABLLS- R) كمقياس قبلي وبعدي للمهارات، وقد تم التحقق من دلالات صدق المحتوى والصدق التمييزي للمقياس، ودلالات ثبات المقيّمين وثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي للمقياس. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين أداء أفراد الدراسة في القياس القبلي والبعدي بفارق (64.9) لصالح الأداء البعدي على المهارات ككل، كما أظهرت النتائج النوعية لأفراد الدراسة تحسّنًا في أدائهم على القياس البعدي، كما تم إجراء القياس التتبعي لمعرفة أثر البرنامج بعد التوقف عن التدريب لمدة (3) أسابيع، وأظهرت النتائج ثباتًا في أداء أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والتتبعي.

(الكلمات المفتاحية: برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعلمية الأساسية، الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد، المهارات الأساسية للتعلم).

مقدمة: يعدّ اضطراب طيف التوحد أحد الاضطرابات النمائية العصبية، التي تظهر لدى الأطفال منذ الولادة وحتى عمر (8) سنوات، ويتميّز هذا الاضطراب بالقصور في التواصل الاجتماعي بما في ذلك القصور في جوانب التواصل اللفظي وغير اللفظي، الذي بدوره يؤثر في التفاعل الاجتماعي، كما يتميّز اضطراب طيف التوحد بوجود سلوكات نمطية متكررة غير هادفة.

ولتحقيق أفضل تطوّر للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد، لا بد من تقديم خدمات الدعم المناسبة في مرحلة الطفولة المبكرة، ولذلك فقد قدّم الباحثون في ميدان اضطراب طيف التوحد العديد من البرامج التدريبية لتحسين المهارات التعليمية والتواصلية لأطفال اضطراب طيف التوحد، حيث يُعد التدخل السلوكي أفضل السُبل في تعليم أطفال اضطراب طيف التوحد. وكأحد برامج التدخل المبكر لأطفال اضطراب طيف التوحد، ظهر برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعلمية الأساسية (The Assessment of Basic Language and Learning Skills: The ABLLS –R, 2010)، الذي يسهم في تقييم العديد من المهارات ضمن أربعة مجالات رئيسة، هي: مجال المهارات الأساسية للتعلم، ومجال مهارات العناية بالذات، ومجال المهارات الأكاديمية، ومجال المهارات الحركية؛ بما يضمن تحقيق التطور في أداء أطفال اضطراب طيف التوحد للوصول بهم إلى أقصى قدرات لديهم، وتحقيق استقلاليتهم ودمجهم في الحياة الاجتماعية. ولذا ظهرت الدراسة الحالية لرفد ميدان التربية الخاصة في الأردن والميدان التربوي ببرنامج يفيد في تقييم قدرات أطفال اضطراب طيف التوحد وفق معايير دقيقة، وتدريبهم على المهارات التي يعانون ضعفاً فيها لتطوير قدراتهم وامكاناتهم.

وجاءت الدراسة الحالية لتوفير برنامج تدريبي تربوي لأطفال اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث أنها أول دراسة عربية استخدمت برنامج (The ABLLS- R) في تدريب أطفال اضطراب طيف التوحد. كما جاءت هذه الدراسة للتأكيد على أهمية التدخل المبكر في تحسين مهارات أطفال اضطراب طيف التوحد، والتدريب على مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى حالات اضطراب طيف التوحد في الأردن للوصول إلى تحقيق الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مستوى مقبول من الاستقلالية، وإمكانية دمجهم أكاديميًا في المدارس العادية.

The Effectiveness of an Assessment Linguistic and Educational Skills Program (The ABLLS-R) in Improving Basic Skills for a Jordanian Children with Autism Spectrum Disorder

Sawsan Shteyat and Alia Al-Oweidi, *The World Islamic Sciences and Education University.*

Abstract: The purpose of the study is to investigate the effectiveness of assessment of basic language and learning skills (The ABLLS-R) program in improving basic skills among a Jordanian sample of Autism Spectrum Disorder children. The sample of the study consisted of (10) Autism children aged (3-6) years. The researchers administrated the basic skills scale derived from (The ABLLS- R) program as a pre/post test after verifying content validity and discriminative validity as well as raters' reliability, test-retest reliabilityand internal constancy**.** The findings of the study showed that there are differences in participants' performance in both pre and post measurements with a difference of (64.9) in favor of the post- performance in the skills as a whole. Further, the follow-up measurement to explore the effect of the program after (3) weeks of training showed no decline in the participants' performance between the post- measurement and the follow-up measurement.

(**Keywords:** Assessment of Basic Language and Learning Skills, (The ABLLS-R) Program. Children with Autism Spectrum Disorder.Basic Learning Skills).

* جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ولعلّ أفضل عرض لمفهوم اضطراب طيف التوحد وأكثرها قبولًا في الميدان، هو ما شهده التغيير المتعاقب المرتبط بهذه الفئة في الدليل الإحصائي والتشخيصي التابع لجمعية علماء النفس الأمريكية (APA-Association Psychiatric American)، لقد قدّم الدليل الإحصائي والتشخيصي الخامس (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th.ed: DSM-5) تصورًا جديدًا لاضطراب طيف التوحد من حيث المفهوم، والتعريف، والفئات، ومعايير التشخيص. إذ تم وضع هذه الفئة ضمن فئة الاضطرابات النمائية العصبية، وتم إلغاء التقسيمات الفرعية التي كانت موجودة في (DSM-4- TR) والتي كانت تضم خمس فئات ضمن الاضطرابات النمائية الشاملة، واستبدالها بفئة واحدة وهي اضطراب طيف التوحد (الجابري، 2014). حيث عرّف الدليل الإحصائي والتشخيصي الرابع (DSM-4-TR) اضطراب طيف التوحد على أنه إعاقة نمائية وقصور نوعي يظهر في ثلاثة مجالات نمائية أساسية، وهي: التفاعل الاجتماعي، التواصل اللفظي وغير اللفظي، الأنماط السلوكية والاهتمامات والأنشطة التكرارية والنمطية. والتي يجب أن تظهر قبل سن الثالثة (DSM-4-TR, 2000)، أما الدليل الإحصائي والتشخيصي (DSM-5) اضطراب طيف التوحد على أنه اضطراب النمو العصبي الذي يتصف بضعف التفاعل الاجتماعي، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، وبأنماط سلوكية مقيدة ومتكررة (American Psychiatric Association, 2013).

وعادةً ما يُصاب الأطفال قبل سن الثلاث سنوات باضطراب طيف التوحد، فهو يؤثر على الكلام والسلوك والتفاعل مع الآخرين. ومن الأعراض التي ينبغي أن تلاحظها الأسرة: إكمال الطفل السنة الأولى من عمره دون محاولة الكلام أو استخدام الإشارة كالتلويح باليد، وبلوغ الطفل عمر السنة والنصف دون إنتاج كلمة واحدة. وبلوغ الطفل سنتين دون انتاج جمل من كلمتين ، وليس مجرد تكرار لما يسمعه، وفقدان الطفل في أي سن لمهارات اللغة أو المهارات الاجتماعية التي كان يمتلكها سابقا (Oller, 2010). وقد حدّد مركز السيطرة على الأمراض (Centers for Disease Control: CDC) بعض المؤشرات التي يمكن أن تسهم في تشخيص الطفل باضطراب طيف التوحد في عمر السنتين من خلال ملاحظة الأهل للمؤشرات المبكرة التي تظهر على الطفل قبل بلوغه السنة الأولى من عمره، وملاحظة الاختلاف بينه وبين أقرانه لغاية عمر (18) شهراً (www.cdc.org).

وتركز مؤشرات التوحد للأطفال دون عمر (18) شهرًا على متطلبات النمو الخاصة في التواصل، وعدم تحقيق هذه المتطلبات يدل على وجود مشكلة. ومن هذه المؤشرات أن الطفل (زريقات،2016؛ www.cdc.org):

- لا يهتم بالنظر إلى الوجوه حوله.
- يفتقد للتواصل البصري، ولا يبتسم، وفي بعض الأحيان قد تشعر أنه ينظر في الفضاء.
- لا يستطيع المناغاة وإصدار الأصوات.
- لا يستجيب للأصوات، ولا يستجيب لاسمه، لا يلتفت نحو الصوت، لا يُظهر رد فعل للأصوات. المرتفعة، لكن في بعض المواقف الأخرى يبدو سمعه طبيعيًا.
- يرفض اللمس والعناق.
- يتصلّب الجسم عند حمله.
- يكرر حركات معينة لفترات زمنية طويلة.
- يعاني من مشكلات في الأكل والنوم.
- لديه ضعف في استكشاف البيئة المحيطة.
- يفتقر إلى التقليد.
- لا يُظهر اهتمامًا بألعاب الأطفال المناسبة لعمره.
- لا يستعمل الإيماءات للتعبيرعن الفرح أو الغضب.

أما برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعلمية الأساسية Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABLLS- R): فهو برنامج تقييم محكي المرجع، ومنهاج تدريس، ونظام متابعة لمهارات الأطفال الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد، والتأخر النمائي في الفئة العمرية من (3-9) سنوات. وقدقام بارتنجتون بإصدار مراجعة النسخة السابقة عام (2010)، وفي هذه النسخة تم التعديل على بعض المهارات، وقد طرأ التعديل على تسلسل بعض المهارات، وحذف أو إضافة عدد من المهارات، والتعديل على معايير بعض المهارات الأخرى، وتم ترتيب المهارات الجديدة بشكل متسلسل بناءً على مستوى صعوبة المهارات (Rispoli, 2013؛ Partington,2010)

ويقسّم البرنامج إلى أربعة مجالات رئيسة، يضم كل مجال مجموعة من المهارات وعددها (25) مهارة، وتضم كل مهارة عددًا من المهمات الفرعية، والتي تكوّن بمجموعها (544) مهمة (Rispoli,2013).

1- مجال مهارات التعلّم الأساسية ويضم (15) مهارة.
2- مجال المهارات الأكاديمية ويضم (4) مهارات
3- مجال مهارات العناية بالذات ويضم (4) مهارات.
4- مجال المهارات الحركية ويضم مهارتين.

ويتألف برنامج (The ABLLS – R) من دليلين منفصلين:

1. الدليل الخاص بالتقييم (The ABLLS–R Protocol) حيث يوفر للوالدين والمتخصصين جداول بالمهارات مُقسّمة إلى مهمات تدريبية، تحتوي كل مهمة على العلامة والهدف والأدوات والمعيار للحكم على أداء الطفل ومنحه العلامة المناسبة مع الأداء الذي حققه. كما يحتوي على الجداول التي يتم تعبئتها بناءً على العلامة التي حصل عليها الطفل لكل مهمة تدريبية، والذي بدوره يجعل من السهل ملاحظة مدى تقدُّم الطفل في الأداء على المهمات، والتعرف إلى المهمات التي تحتاج إلى تدريب وتطوير.

2. دليل البرنامج الذي يحتوي على وصف لمهارات البرنامج وكيفية إعداد الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية لكل مهمة تدريبية يعاني الطفل من ضعف فيها (Te ABLLS – R Scoring Instruction and IEP Development (Guide

وبعد الاطلاع والبحث في قواعد البيانات العالمية والعربية لم تتوصل الباحثتان إلى دراسات عربية تناولت بالبحث برنامج (The ABLLS-R)، لذلك اقتصر العرض على الدراسات الأجنبية على الرغم من قلّتها.

فقد أجرت يسري (Usry, 2015) دراسة سعت لتحديد دلالات صدق وثبات برنامج (The ABLLS-R)، تم التحقق من دلالات صدق المحتوى، وتم استخراج دلالات الثبات عن طريق ثبات المقيّمين. وبناءً على النتائج التي حصلت عليها،تم تعديل (91) مهارة. وتم حساب الثبات الثبات عن طريق الاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.953). وتؤكد هذه النتائج صدق وثبات البرنامج، مما يتيح المجال لاستخدامه في المدارس العامة للطلاب الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد.

كما أجرى كوهيل وميرز وهيندريكس وكار وويلي (Kochel & Myers &Hendricks & Carr & Wiley, 2007) دراسة هدفت إلى تحديد فاعلية التدخل السلوكي المكثّف في التنبؤ بحالات اضطراب طيف التوحد في الطفولة المبكرة. وقد تم التقييم ومتابعة التدريس عن طريق برنامج (The ABLLS- R)، وأظهرت النتائج أن الأطفال تحسّنوا في كل مهارات برنامج (The ABLLS– R)، كما أشارت النتائج أنّ (9) طلاب تخرّجوا من البرنامج وتم التحاقهم في الصف الأول مع مُرافق خاص، بينما (7) أطفال التحقوا بصف التدريس الخاص.

أمّا الدراسة التي أجراها إبراهيمجيك وزانيك ودورانزفيك ورادیك (Ibrahimagic & Zunic& Duranovic & Radic, 2015)، فقد قامت بتحليل فاعلية سنة واحدة في تدريب أطفال اضطراب طيف التوحد على برنامج (The ABLLS- R) في المدارس الخاصة في البوسنة والهرسك. وقد أظهرت النتائج تحسّنًا واضحًا في مهارة التعاون ومهارة فعالية المعزز، ومهارة اللغة الاستقبالية، ومهارة تناول الطعام، ومهارات الحركات الكبيرة والدقيقة.

كما أجرى بارتينجتون وبايلي وبارتينجتون (Partington & Bailey & Partington, 2016) دراسة سعت لفحص ثبات النتائج التي تم الحصول عليها من خلال برنامج (The ABLLS- R)، وقد تم قياس الثبات بطريقتين: الاتساق الداخلي، وبلغت نسبة الاتساق الداخلي للبرنامج ككل أكثر من (0.9)، وتراوحت نسبة الاتساق الداخلي للمهارات الـ (25) بين (0.85- 0.95). كما تم التحقق من الثبات عن طريق الإعادة وتم استخراج معامل الارتباط بيرسون بين درجات أداء العينة لأربع مرات من الإعادة فكانت في الإعادة الأولى (0.88)، والإعادة الثانية (0.77)، والإعادة الثالثة كانت أقل من (0.62)، وفي الإعادة الرابعة كانت (0.54). وقد أوصت الدراسة باستخدام (The ABLLS- R) للحصول على تقييمات موثوقة.

كما أجرى كونستانتاريس وريوس ورامناراس (Konstantareas & Rios & Ramnarace, 2010) دراسة سَعَت إلى تحديد العلاقة بين مهارات التعاون واللغة والتفاعل الاجتماعي في برنامج (The ABLLS- R)، حيث تكونت العينة من (18) طفلًا مُشخصًا باضطراب طيف التوحد، تعرّضوا للتدريب السلوكي المكثّف عن طريق برنامج (The ABLLS- R). وقد أظهرت النتائج أن تحسّن مهارة التعاون يعمل على تحسين مهارات اللغة الاستقبالية، والتفاعل الاجتماعي، واللعب، ومهارات وقت الفراغ.

وأشارت نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها إلى أهمية التدخل المبكر والتدريب المكثف لأطفال اضطراب طيف التوحد، كما أشارت إلى فعالية برنامج (The ABLLS-R) في تحسين مهارات أطفال اضطراب طيف التوحد. كما لفتت الانتباه إلى العلاقة بين تطوّر المهارات المخطط لإكسابها لأطفال اضطراب طيف التوحد وتحسّن مهارات أخرى تبِعًا لها وأهمها السلوك الاجتماعي.

وتميّزت الدراسة الحالية بكونها الأولى عربيًا التي تناولت بالبحث برنامج (The ABLLS-R)، وقد ركّزت في التدريب على أربعة مهارات أساسية للتعلّم تم قياسها على (4) مراحل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعاني أفراد اضطراب طيف التوحد قصورًا في العديد من المهارات، التي بدورها تؤثر في تطورهم وتحقيق استقلاليتهم، وتسعى الدراسة الحالية إلى تنمية بعض هذه المهارات التي من شأنها أن تطوّر مهاراتٍ أكثر تعقيدًا مما يسهم في تحقيق دمجهم في المجتمع، وهذه المهارات هي: (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، وتعميم الاستجابة) لدى عينة من أطفال اضطراب طيف التوحد.

وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1ـ هل توجد فروق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في القياس القبلي والبعدي على مهارات (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، والتعميم) تُعزى للتدريب على البرنامج التدريبي (The ABLLS-R)؟

2ـ هل كان برنامج (The ABLLS-R) فاعلًا في تحسين المهارات الأساسية لأفراد الدراسة ذوي اضطراب طيف التوحد؟

3ـ هل هناك أثر دال إحصائيًا لبرنامج (The ABLLS-R) في تحسين المهارات الأساسية للتعلم في القياس التتبعي لمهارات (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، وتعميم

الاستجابة) لدى عينة أردنية من أطفال اضطراب طيف التوحد؟

أهمية الدراسة

ظهرت الحاجة إلى توفير برنامج تدريبي لأطفال اضطراب طيف التوحد يهدف إلى إكسابهم مهارات تسهم في تحقيق استقلاليتهم: وعليه يمكن تحديد أهمية الدراسة في توفير إطار نظري لبرنامج تقييم المهارات اللغوية والتعلمية الأساسية (The ABLLS –R) لتدريب أطفال اضطراب طيف التوحد على اكتساب مهارات الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، وتعميم الاستجابة. هذا فضلًا عن توفير إطار نظري عن المهارات الأساسية للتعلم (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، وتعميم الاستجابة) وأهميتها بالنسبة لأطفال اضطراب طيف التوحد.

أما بالنسبة للأهمية العملية، فيمكن القول بأن الدراسة الحالية تعمل على توفير برنامج تدريبي تشخيصي بصورته العربية لتدريب أطفال اضطراب طيف التوحد على المهارات الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة، كما تعمل على تدريب المعلمين والأخصائيين العاملين في ميدان اضطراب طيف التوحد على برنامج جديد لتحسين مهارات الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، وتعميم الاستجابة لدى أطفال اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة، إضافةً إلى توفير مقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات يقيس مهارات الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، وتعميم الاستجابة لدى أطفال اضطراب طيف التوحد.

التعريفات الإجرائية

- **برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعلمية الأساسية (The Assessment of Basic Languge and Learning Skills. The ABLLS-R):** هو برنامج تشخيصي تدريسي، يعتمد على الكشف عن نقاط الضعف التي يعاني منها الطفل ذو اضطراب طيف التوحد، بناءً على المعيار المحدد في البرنامج، ومن ثم إعداد الخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية، وتدريب الطفل على الأهداف المحددة في الخطط وفقًا لمراحل الـ(ABA).
- **المهارات الأساسية للتعلم:** هي المهارات الأربع الأساسية للتعلّم التي اقتصرت الدراسة عليها، وهي: الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، وتعميم الاستجابة.
- **مهارة الأداء البصري:**هي الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات الأداء البصري والمكوّنة من (27) مهمة.
- **مهارة التقليد الحركي:** هي الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات التقليد الحركي والمكوّنة من (27) مهمة.
- **مهارة الطلب:**هي الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات الطلب والمكوّنة من (27) مهمة .
- **مهارة تعميم الاستجابة:** هي الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس مهارات تعميم الاستجابة والمكوّنة من (6) مهمات.
- **الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد:** هم الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد باستخدام معايير التشخيص في الدليل التشخيصي والإحصائي الإصدار الرابع(DSM-4) أو الخامس (DSM-5)، أو أحد مقاييس التوحد الرسمية كقائمة السلوك التوحدي (ABC) أو مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS)، والذين يتلقون الخدمة في الأكاديمية الأردنية للتوحد.

محددات الدراسة

تتمثّل محددات الدراسة الحالية بـ:

1. استجابة أفراد عينة الدراسة للمهارات المطلوبة.
2. صعوبة تعميم نتائج الدراسة الحالية نظراً لحجم عينة الدراسة.

الطريقة

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي (لمجموعة واحدة)، حيث تم إخضاع أفراد الدراسة للقياس القبلي والقياس المستمر أثناء التدريب بعد كل مرحلة والقياس البعدي، كما تم إجراء القياس التتبعي بعد التوقف عن التدريب لمدة (3) أسابيع من نهاية التدريب على المهارة الأخيرة.

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة المتيسرة ممن تنطبق عليهم شروط عينة الدراسة من أطفال الأكاديمية الأردنية للتوحد، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (10) أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة وفقًا لمعايير تحددها الباحثة الأولى بـ:

- أطفال اضطراب طيف التوحد البسيط.
- عدم مرافقة إعاقة أخرى مع التوحد.
- ضمن الفئة العمرية من (3-6) سنوات.
- لم يسبق لهم التدريب على المهارات قيد الدراسة.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين للدراسة:

أولا: مقياس مهارات الأداء البصري والتقليد الحركي والطلب وتعميم الاستجابة

أعدّت الباحثتان المقياس من فقرات برنامج (The ABLLS-R) للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. تكوّن المقياس من (87)

فقرة مرتبة بشكل تسلسلي من المهمات الأسهل إلى الأصعب، تقيس مهارات الأداء البصري بـ (27) فقرة، والتقليد الحركي بـ (27) فقرة، والطلب بـ (27) فقرة، وتعميم الاستجابة بـ (6) فقرات. وقد تم استخدام المقياس كأداة قياس قبلي وبعدي وتتبعي على أفراد عينة الدراسة.

صدق المقياس

تم التحقق من دلالات صدق المقياس بطريقتين:

أ- صدق المحتوى للمقياس: من خلال عرضه على (10) من المحكمين واعتماد نسبة (80%) كنسبة قبول للاتفاق بين المحكمين.

ب- الصدق التمييزي للمقياس: من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (45) طفل في ثلاث فئات (أطفال عاديين، وأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأطفال ذوي إعاقة عقلية)، وتراوحت معاملات قيم (ف) للصدق التمييزي بين (140.78و 503.30) وجميعها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$).

ثبات المقياس

تم التحقق من دلالات ثبات مقياس المهارات الأساسية للتعلم (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، والتعميم) بثلاث طرق هي:

أ- الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق: وقد بلغ معامل الارتباط بين مرتيّ التطبيق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة في مهارات الأداء البصري والتقليد الحركي والطلب والتعميم (0.93، 0.98، 0.89، 0.83) على الترتيب. وبلغ معامل الارتباط بين مرتي التطبيق على المهارات ككل (0.97).

ب- ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب الثبات للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات ككل (0.98)، كما تراوحت معاملات الثبات للمجالات الأربعة بين (0.84- 0.96).

ت- الثبات بطريقة الاتفاق بين المقيمين: تم حساب الثبات للمقياس بطريقة الاتفاق بين المقيمين من خلال قيام الباحثة الأولى واخصائيتين في التربية الخاصة ـ وذلك بعد تدريبهما على تطبيق المقياس ـ بتطبيق فقرات المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (15) طالب وطالبة من ذوي اضطراب طيف التوحد، ثم تم حساب معاملات الارتباط بين تقديرات الباحثة والأخصائيتين، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الاتفاق بين المقيمين ككل (0.76)، كما تراوحت معاملات الثبات للمجالات الأربعة بين (0.67- 0.82).

ثانيا: البرنامج التدريبي (The ABLLS- R)

هو برنامج لتقييم مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والتأخر النمائي، ويشتمل على نظام لتتبع التقدّم في المهارات بعد التدريب عليها. ويغطي البرنامج (25) مهارة يتم تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد عليها استناداً إلى استراتيجية تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، الذي يعتمد على تكرار التدريب وفق خطوات منظمة وبمعيار لا يقل عن (80%) لقبول الأداء على المهمة قيد التدريب للوصول بهم الى تحقيق الاستقلالية والقدرة على تطوير المجالات الاجتماعية والتواصل.

وتعدّدت البرامج التربوية والتعليمية الموجهة لأطفال اضطراب طيف التوحد، على اختلاف الأعمار والاستراتيجيات وطرق التدريس، فمنها ما ركّز على التواصل عن طريق الصور، ومنها ما أولى الاهتمام بالتقبّل والحنان ، ومنها ما أكّد على أهمية التدخل المبكر، وقد اجتمعت جميع البرامج التدريبية تحت مظلة (ABA) التي تُعد أكثر استراتيجية فعّالة في تدريب أطفال اضطراب طيف التوحد، أما برنامج (The ABLLS-R)، فيتصف بعدد من الصفات التي تميزه عن غيره من البرامج التدريبية، تتمثل بالآتي (Rispoli, 2013؛ Partington,2010):

- الترتيب التسلسلي للمهارات حسب التسلسل النمائي للطفل، والترتيب التسلسلي للمهام الفرعية داخل المهارات ترتيبًا من السهل إلى الأصعب.
- دقة التقييم من خلال الالتزام بالمعايير التي تحكم على عدد الأهداف التي يؤديها الطفل وطريقة أدائه، مما يُلغي تحيّز المقيّم.
- التركيز على التدريب في البيئة الطبيعية للطفل، وباستخدام الأدوات المتوفرة في بيئته.
- مرونة البرنامج، وإمكانية تعديل المعيار أو تعديل المهمة بما يتناسب مع قدرات الطفل.
- حرية اختيار المعلم لطريقة التدريس بما يتناسب مع الطفل وطبيعة المهمة.
- التركيز على التعميم، من خلال تخصيص مهارة بحد ذاتها للتدريب على التعميم تضم (6) مهمات فرعية، والاعتماد على (ABA) والتي تضمن درجة عالية من التعميم، وارتباط عدد من المهمات ببعضها، ومتابعة الأخصائيين للمهمة.

الأساس النظري للبرنامج

يرتكز برنامج تقييم المهارات اللغوية والتعلمية الأساسية (The ABLLS-R) على نظرية سكنر في تطبيقات السلوك اللفظي، الذي يولي الاهتمام بالمحفزات البيئية للطفل والتعزيز الإيجابي للسلوك. كما يعتمد برنامج (The ABLLS-R) على استراتيجية التحليل السلوكي التطبيقي (ABA)، فيعتمد البرنامج في التدريب على المهارات الكبيرة على تقسيمها إلى مهارات بسيطة تكوّن بمجملها الهدف الكبير، حيث يتم البدء بتدريب الطفل على المهارة

من المستوى الذي أحرزه في القياس على مهارات برنامج (The ABLLS-R) ويبدأ من مرحلة الفحص في الـ (ABA) ثم الانتقال من خلال التكرار وتقديم التلقين المناسب لطبيعة المهارة ومستوى الطفل، والتركيز على التعزيز الاجتماعي، ثم الانتقال للمراحل التالية التي يكون مستوى قبول الأداء فيها لا يقل عن 80%، للوصول في النهاية إلى مرحلة المحاولات الممتدة والتي تكون بين (3) أهداف مما يكفل تحقيق التعلّم الفعّال والتمييز بين الأهداف وتعميم الاستجابة (Partington,2010).

تطبيق برنامج (The ABLLS-R)

يبدأ التقييم بجمع البيانات المتعلقة بأداء الطفل في المهارات المحددة عن طريق الملاحظة المباشرة أو عن طريق مقابلة المعلم والأهل أو بتطبيق الفقرة بشكل مباشر، ويتم تحديد العلامة التي يستحقها الطفل لكل مهمة وذلك بوضع دائرة على العلامة لكل مهمة تدريبية اعتماداً على معيار الأداء لهذه المهمة والذي يحدد بدقة مستوى أداء الطفل لهذه المهمة. يتم إعادة التقييم كل شهر إلى شهرين وذلك اعتمادًا على مستوى تقدّم الطفل، ولغايات البحث العلمي تم اعتماد إعادة التقييم كل شهر.

عند الانتهاء من التقييم الأول يتم نقل العلامات إلى الجداول النهائية وذلك بتظليل عدد المربعات الخاصة برقم المهمة بما يتناسب مع علامة المهمة، بعد ذلك يتم حصر نقاط الضعف وهي المهام التي حصل فيها الطالب على علامة (0، 1، 2) في المهمات ذات المعيار الرباعي و (0، 1) في المهمات ذات المعيار الثلاثي، وثم بناء خطة تربوية فردية بناءً على هذه المهام. يبدأ التدريب وفق الخطة التربوية الفردية، حيث يختار المعلم طريقة التدريس المناسبة للطالب والمهمة والتي تصل بالطالب إلى إتقان المهمة.

وفي كل مرة يتم فيها إعادة التقييم يجب أن يُستخدم لون مختلف لتظليل المربعات في جداول العلامات، بحيث يتم استخدام أربعة ألوان مختلفة للتقييمات الأربعة وذلك لتسهيل معرفة مستوى تقدّم الطفل من خلال النظر إلى جداول العلامات وملاحظة الألوان الأربعة للتقييمات الأربعة (Partington, 2010).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إجراء الآتي:

1. ترجمة بروتوكول البرنامج والأجزاء ذات العلاقة بهدف الدراسة (مهارات الأداء البصري والتقليد الحركي والطلب وتعميم الاستجابة) إلى اللغة العربية ومراجعة الصياغة اللغوية من أخصائي لغة عربية.
2. تدريب الباحثة الأولى على كيفية تطبيق البرنامج التدريبي واستراتيجية تحليل السلوك التطبيقي ABA عن طريق مدربة للنسخة السابقة من The ABLLS.
3. تصميم مقياس مبني على البرنامج لقياس مهارات الأداء البصري والتقليد الحركي والطلب والتعميم وعدد فقراته (87) فقرة.
4. تم تحكيم البرنامج من (10) أخصائيين في التوحد والتدخل المبكر من الأساتذة الجامعيين والعاملين في ميدان تدريب الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ممن يحملون درجة الماجستير كحدٍ أدنى.
5. المباشرة في الأكاديمية الأردنية للتوحد بتاريخ 2017/4/3، وذلك بملاحظة الطلاب وجمع المعلومات عنهم لمدة شهر، وتم تطبيق المقياس للحصول على دلالات صدق وثبات.
6. تطبيق القياس القبلي على أفراد الدراسة.
7. بدأ العمل بالبرنامج التدريبي بالتقييم الأول لمهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال تطبيق المقياس وتقييم قدراتهم على أداء بنود المقياس في بداية شهر نيسان لعام 2017.
8. تطبيق المهارات قيد الدراسة كاملة في البرنامج التدريبي على كل طفل من عينة الدراسة والبالغ عددهم (10) أطفال، وحصر نقاط الضعف التي يعاني منها كل طفل على كل مهارة على حدة.
9. بناء الخطط التعليمية الفردية (IIP) لكل مهمة سوف يتم التدريب عليها لكل طفل على حدة.
10. بناء الخطة التربوية الفردية (IEP) لكل طفل وفقًا لنقاط الضعف التي يعاني منها.
11. تدريب الأطفال بجلسات تدريبية فردية استنادًا إلى تطبيقات (ABA).
12. متابعة تدريب الأطفال على المهمات من أخصائية العلاج الطبيعي، وأخصائية العلاج الوظيفي، وأخصائية النطق، وأخصائية التربية الخاصة.
13. إعادة التقييم كل شهر لكل المهمات للتعرف على مدى التقدم الذي أحرزه الطفل، وتحديد أهداف تعليمية جديدة أو البقاء على الهدف نفسه في حال عدم تحقيق الطفل لأعلى معيار لهذا الهدف.
14. عُقدت (80) جلسة تدريبية، مدة الجلسة الواحدة نصف ساعة، وقد استمر تطبيق البرنامج (7) أشهر متواصلة
15. وبعد انتهاء فترة التدريب والتي استمرت (4) أشهر، تم تطبيق المقياس البعدي على أفراد الدراسة.
16. أُجري القياس التتبعي على أفراد العينة بعد غياب مدته (ثلاثة أسابيع) من آخر مهمة تم التدريب عليها، اذ قامت معلمة أخرى بقياس المهمات التي تم التدريب عليها.

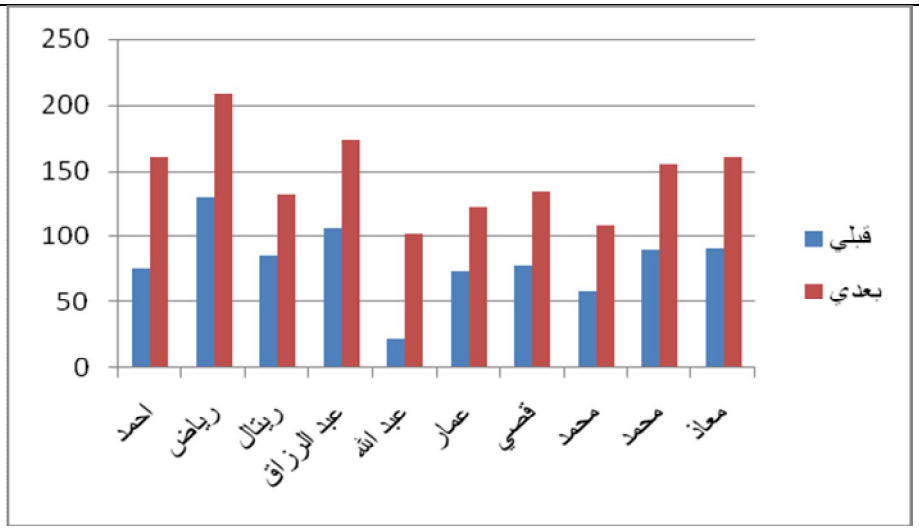
النتائج ومناقشتها

1- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول " هل توجد فروق بين متوسطات أداء أفراد الدراسة في القياس القبلي والبعدي على مهارات (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، والتعميم) تُعزى للتدريب على البرنامج التدريبي (The ABLLS-R)؟"ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لمجموع درجات أفراد العينة على القياس القبلي والبعدي، كما في جدول (1)

جدول (1): المتوسطات الحسابية لمجموع درجات أفراد الدراسة على مهارات (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، والتعميم) في القياس القبلي والبعدي

اسماء الطلبة	الاداء البصري (الدرجة الكلية = 96)		التقليد (الدرجة الكلية= 78)		الطلب (الدرجة الكلية=70)		التعميم (الدرجة الكلية=12)		المجموع (المجموع الكلي= 266)	
	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
أحمد	41	67	17	43	15	43	3	8	76	161
رياض	57	88	38	62	31	48	4	10	130	208
ريتال	34	49	28	44	18	32	5	7	85	132
عبد الرزاق	45	74	21	42	38	48	2	9	106	173
عبد الله	3	25	15	28	3	23	1	5	22	102
عمار	28	40	29	41	12	33	4	8	73	122
قصي	34	51	31	45	9	30	4	8	78	134
محمد	9	32	20	35	24	34	5	7	58	108
محمد	35	63	23	45	28	40	3	7	89	155
معاذ	36	63	30	47	21	43	3	8	90	161
المتوسط	32.2	55.2	25.3	43.2	19.9	37.4	3.4	7.6	20.2	35.85



الشكل(1) : المجموع الكلي لأداء أفراد الدراسة على القياس القبلي والبعدي لكل المهارات

يتضح من الجدول رقم (1) والشكل رقم (1) وجود فروق بين درجات أفراد العينة على مهارات (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، والتعميم) في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، إذ تشير النتائج إلى أن الفرق بين متوسط أداء الأفراد القبلي والبعدي حقق أعلى درجة على مهارات الأداء البصري بمتوسط (32.20) في القياس القبلي و(55.20) في القياس البعدي أي بزيادة (23) درجة في القياس البعدي، بينما كانت أقل درجة على مهارة التعميم فكان المتوسط في القياس القبلي (3.40) والقياس البعدي (7.60) أي بزيادة (4.20) درجة في القياس البعدي.

وأظهرت النتائج أن الفرق في التحسّن بين متوسطات أداء الأفراد على القياس القبلي والبعدي كان (64.9) درجة. ويُعزى هذا الفرق إلى البرنامج التدريبي المقترح لتنمية المهارات الأساسية للتعلم لدى أفراد الدراسة، وطبيعة المهمات التدريبية التي تبدأ من مستوى أداء الطفل للمهمة،حيث اشتمل البرنامج على جلسات تدريبية فردية تشتمل على الأدوات المناسبة لتحقيق الهدف تتناسب مع خصائص أطفال اضطراب طيف التوحد، وبالاعتماد على استراتيجية تحليل السلوك التطبيقي (ABA) وباتباع مراحلها المتسلسلة التي تعتمد على تكرار أداء المهمة لعدد كبير من المرات، مما يضمن تحقيق الهدف وتحقيق التعميم والتمييز بين الأهداف المتعددة.

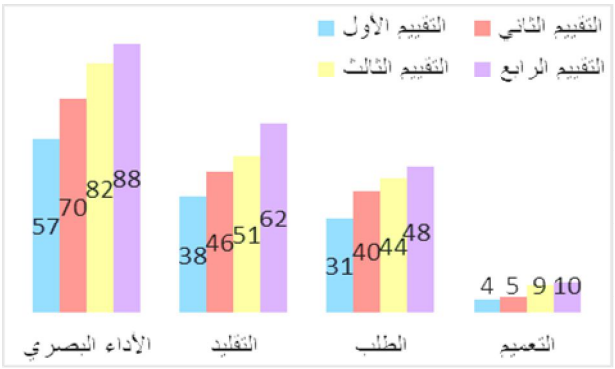
كما بيّنت النتائج وجود فروق بين متوسطات أفراد الدراسة على القياس القبلي والبعدي فقد حقق أحمد أعلى تقدّم على المهارات الأربعة بفرق (21.25) درجة بين متوسط الأداء القبلي والبعدي، وكان أقل تقدّم حققته ريتال بفرق (11.75) درجة بين متوسط الأداء القبلي والبعدي، ويرجع هذا الفرق في أداء الأطفال إلى خصائصهم المتنوعة، كما تؤثر الاضطرابات المصاحبة التي قد يعاني منها أحد الأفراد كالنشاط الزائد أو نقص الانتباه على التعلم، كما تؤثر بعض القدرات التي يمتلكها الأطفال على التعلّم فقد كان لقدرة أحمد على النطق دور كبير في اكتساب المهمات التدريبية على اختلافها، وعلى وجه الخصوص مهارات الطلب، مما زادت من قدرته على تعميم المهارات في البيئات المختلفة، كما أن أحمد لا يعاني من أي اضطراب أو ضعف في الانتباه مما ساعد في الحصول على انتباهه وتركيزه وزاد من قدرته على أداء المهمات التدريبية وتحقيق أكبر قدر من التقدّم.

كذلك فقد بيّنت النتائج وجود فروق بين متوسطات أداء الأفراد على المهارات الأربعة، فيُلاحظ أن التقدّم الأكبر للأطفال جميعًا كان على مهارة الأداء البصري بفرق (32.20) درجة بين متوسطات أداء الأفراد على القياس القبلي والبعدي، تليه مهارة التقليد بفرق (18.5) درجة بين القياس القبلي والبعدي، ثم مهارة الطلب بفرق (17.5) درجة بين القياس القبلي والبعدي، وأقل مهارة كانت مهارة تعميم الاستجابة بفرق (4.20) درجة بين القياس القبلي والبعدي.

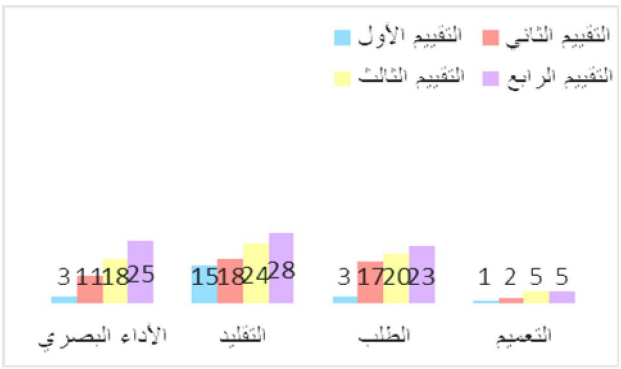
ويُلاحظ أن أفراد العينة حققوا تحسنًا على جميع المهارات بالرغم من اختلاف مقدار التحسن، ويُعزى هذا التحسن لما يتميّز به برنامج (The ABLLS-R) من خصائص تسهم في تحقيق التحسن لأطفال اضطراب طيف التوحد، فيتميّز برنامج (The ABLLS-R) بالمرونة في اختيار طريقة التدريس المناسبة للطفل والمهمة، والتقييم الدقيق لمستوى أداء الطفل للمهمة التدريبية من حيث عدد الأهداف وكيفية أدائه للمهمة، والتقييم المستمر أثناء تنفيذ البرنامج بمراحله الأربعة، والتحليل الوظيفي للمهمة التدريبية، والترتيب التسلسلي للمهمات من السهل إلى الصعب مما يزيد من ثقة الطفل بنفسه وبقدراته.

كما يُلاحظ تفاوت أداء أفراد الدراسة على المهارات المختلفة، ويُعزى هذه التفاوت في الأداء بسبب طبيعة المهمات التي يتم التدريب عليها وخصائص أفراد العينة، حيث يتفاوت مدى تفاعل الأطفال مع المهمة وقدرتهم على أداء المهمات المختلفة، كما أن مستوى أداء الطفل قبل البدء بالتدريب يؤثر في تحسّنه، إذ إنّ التدريب يبدأ من مستوى الأداء الذي حققه الطفل في التقييم بناءً على العلامة التي حصل عليها، ويجدر التأكيد على أن برنامج (The ABLLS-R) يرفض التعزيز الغذائي نهائياً ويركز على المعزز الاجتماعي المرغوب لدى الطفل. ففي بداية كل جلسة تدريبية تُعرض أمام الطفل المعززات ويختار المعزز المفضّل لديه. كما أنّ تعديل المعيار وفقاً لقدرات الطفل كقبول الاستجابة بالتأشير أو بالإيماءات بالنسبة للطفل غير الناطق كان له دور مهم في تحسين مهارات الطلب عند الأطفال، والدقة في إجراءات التدريب، حيث تم التدريب وفقًا لمراحل الـ (ABA) المتتابعة التي تركز على التكرار في أداء المهمة، مما أسهم في تحقيق التعلّم والمحافظة عليه وتحقيق التعميم للمهارة. ويُعزى انخفاض الفرق بين القياس القبلي والبعدي لمهارة تعميم الاستجابة إلى خصائص العينة، إذ إنّ القصور في التعميم من الخصائص الشخصية لذوي اضطراب طيف التوحد، كما أنّ قلة عدد مهمات هذه المهارة والذي يبلغ عددها (6) مهمات فقط يلعب دوراً في هذا الفرق القليل. إضافة إلى أن مجموع علامات هذه المهمات منخفض بالنسبة للمهارات الأخرى؛ فالمجموع الكلي لعلامات مهارة تعميم الاستجابة هو (12) علامة.

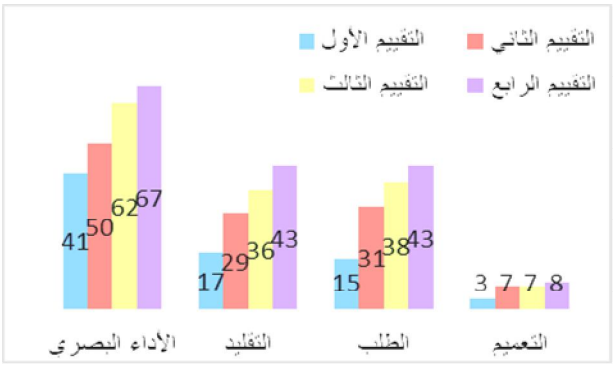
وفيما يلي عرض نتائج متوسطات أداء أفراد الدراسة على المهارات الأربعة قيد الدراسة، ممثلة برسوم بيانية توضح التقدّم في الأداء خلال القياسات الأربعة التي خضع لها أفراد الدراسة.



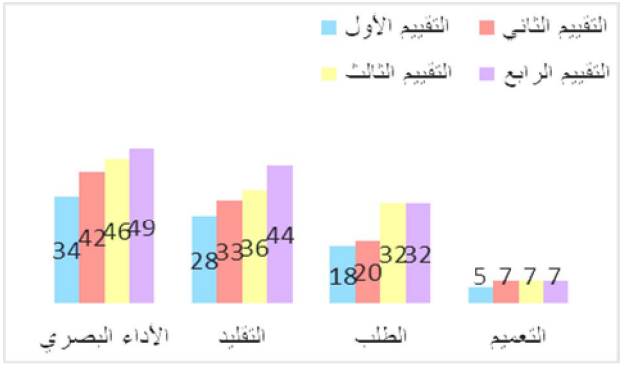
الشكل (2): مستوى تقدّم محمد



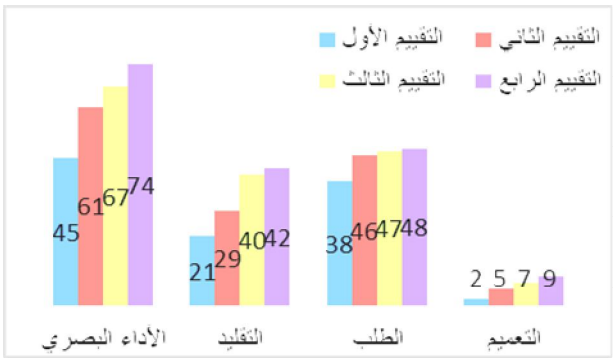
الشكل (3): مستوى تقدّم عبد الله



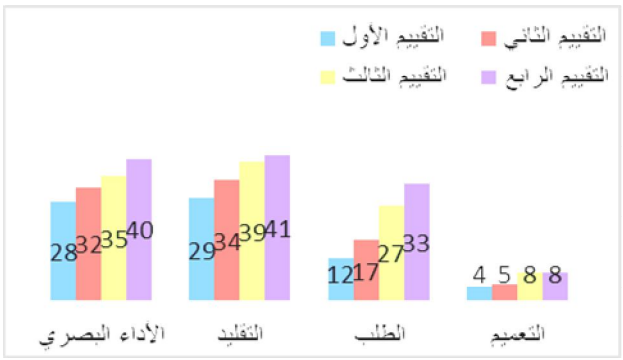
الشكل (4): مستوى تقدّم أحمد



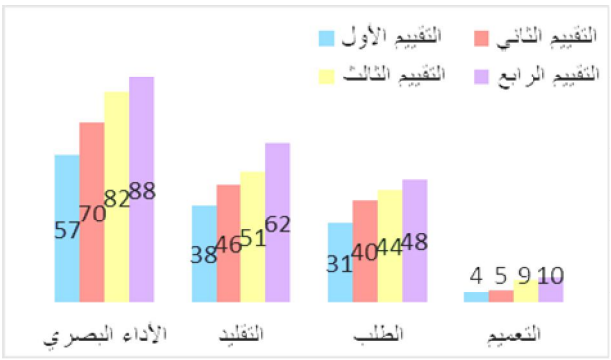
الشكل (5): مستوى تقدّم ريتال



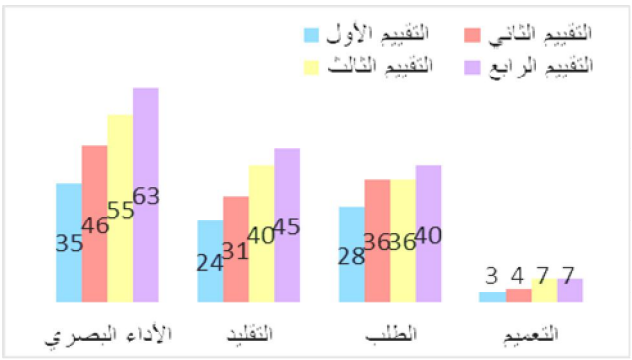
الشكل (6): مستوى تقدّم عبد الرزاق



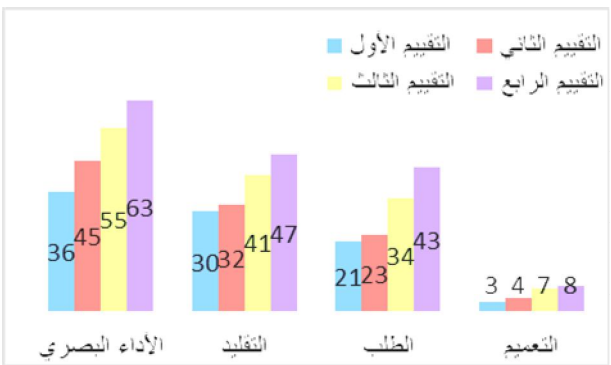
الشكل (7): مستوى تقدّم عمار



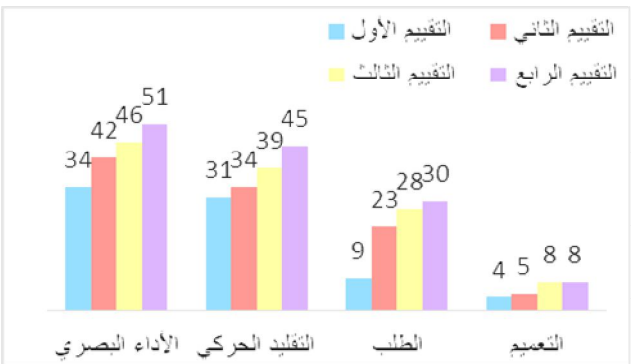
الشكل (8): مستوى تقدّم رياض



الشكل (9): مستوى تقدّم محمد

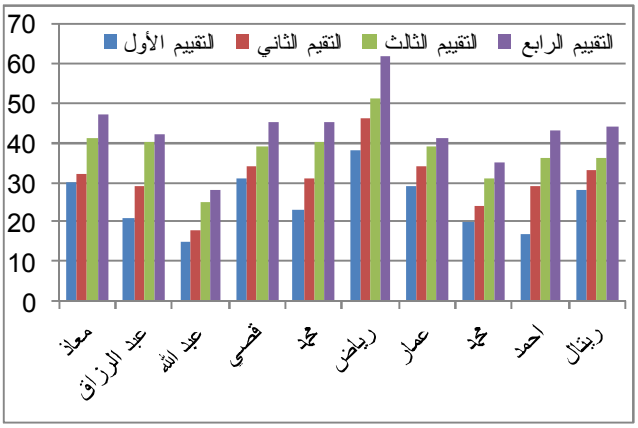


الشكل (10): مستوى تقدّم معاذ

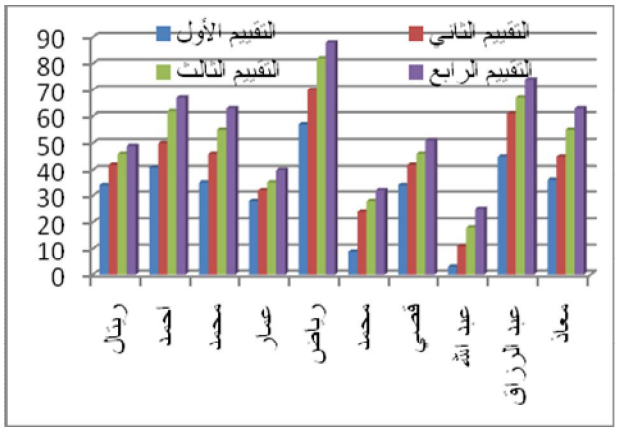


الشكل (11): مستوى تقدّم قصي

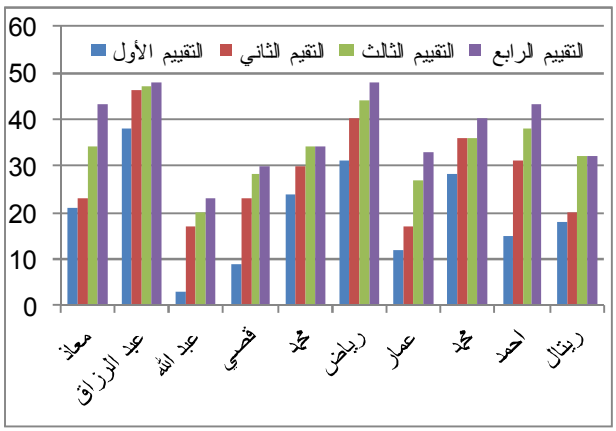
وتبيّن الرسوم البيانية الآتية مستوى تحسّن أداء أفراد الدراسة في المهارات الأربع قيد الدراسة



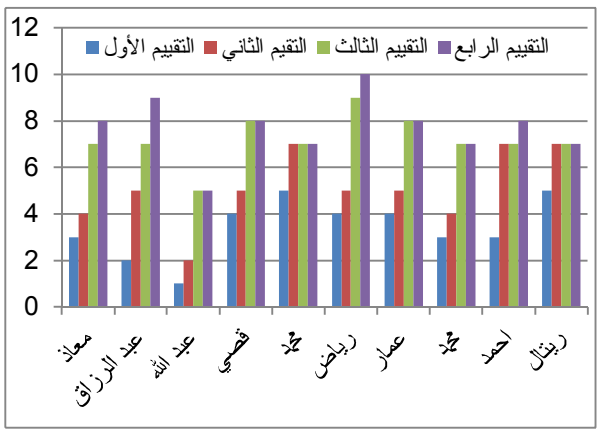
الشكل(12): أداء أفراد الدراسة على مهارة الأداء البصري



الشكل(13): أداء أفراد الدراسة على مهارة التقليد الحركي



الشكل (14): أداء أفراد الدراسة على مهارة الطلب



الشكل (15): أداء أفراد الدراسة على مهارة التعميم

تؤكّد هذه النتائج فاعلية برنامج (The ABLLS- R) في تحسين مهارات التعلم الأساسية لدى عينة أردنية من أطفال اضطراب طيف التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذا ما نادت به جميع الدراسات المذكورة سابقا كالدراسة التي أجرتها يسري (Usry,2015)، كما أكّد العديد من الباحثين على أهمية التدريب المكثف لأطفال اضطراب طيف التوحد، وأهمية (ABA) في تحقيق التعلّم الفعال والتعميم، وكذلك أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في اكتساب العديد من المهارات بشكل أسرع وأسهل وتحقيق تطوّر أفضل للأطفال مثل الدراسة التي قام بها كوهيل وميرز وهيندريكس وكار وويلي (Kochel &Myers &Hendricks &Carr &Wiley,2007) .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجراها كوهيل ومايرز وهيندريكس وكار وويلي (Kochel& Myers& Hendricks& Carr& Wiley, 2007) حيث أظهر الأطفال تحسناً في كل المهارات بالنسبة لبرنامج (The ABLLS– R) وأظهروا تحسناً في بعض فقرات مقياس فايلند، وبعض المقاييس على (ATEC).

كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجراها كيتي وجونز وأوسلفان وهاستينج ودوجلاس وتوماس وهاجز وغريفث (Katy & Jones &Osullvan & Hasting & Douglas & Thomas & Hughs & Griffith, 2015)، في تحديد أهمية تحليل السلوك التطبيقي (ABA) في تحسّن أداء الأطفال على برنامج (The ABLLS–R) وعلى فقرات مقياس فايلند للنضج الاجتماعي.

2- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني" هل برنامج (The ABLLS-R) كان فاعلًا في تحسين المهارات الأساسية للأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد؟"

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم عرض النتائج بشكل نوعي، وتم وصف التقدّم الذي أحرزه كل طفل على حِدة متبوعًا برسوم بيانية توضح تقدم أداء كل طفل، وسيتم تقديم مثال لحالة واحدة من أفراد الدراسة. علماً بأن تدريب الأطفال كان على أربع مراحل، وفي نهاية كل مرحلة يتم تقييم أداء الطفل بناءً على المعيار المحدد في البرنامج.

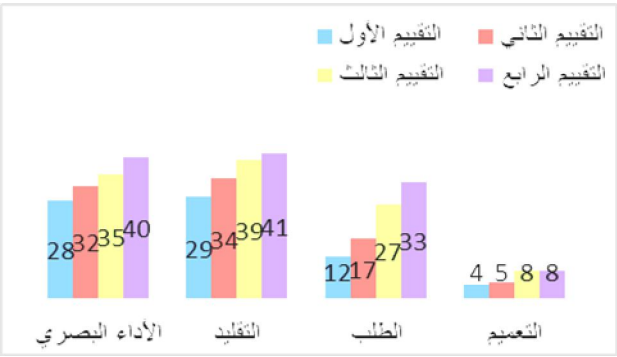
الطفل (عمار)، ولد بتاريخ 2012/4/23، وقد تم تشخيصه باضطراب طيف التوحد، والتحق بالأكاديمية الأردنية للتوحد بتاريخ 2015/2/3.بدأ التدريب بتاريخ 2017/7/3. بواقع (4-6) جلسات أسبوعيا. جلستان يوميًا، كل جلسة مدتها نصف ساعة، يتخللها من دقيقتين إلى 5 دقائق استراحة. أي بمعدل (20) جلسة شهريًا.

تم تدريب (عمار) على المهارات بشكل منفصل وبالتحليل الوظيفي لكل مهمة مطلوبة وتقسيمها إلى مهمات صغيرة تكوّن بمجملها المهمة الكبيرة، وتم التدريب بالاعتماد على استراتيجية (ABA) وباستخدام الأدوات المناسبة لكل هدف والمعزز الاجتماعي المرغوب للطفل.

كما تم تقديم المعزز الاجتماعي، والمادي (الألعاب) في مرحلة المحاولات المكثفة بعد كل استجابة يقدمها عمار سواء استجابة صحيحة أم خاطئة مع تلقين، وفي مرحلة المحاولات المنفصلة تم تقديم المعزز المنفصل بعد كل (3-5) استجابات صحيحة.

- حصل عمار في التقييم الأول على علامة (96/28) في الأداء البصري، وعلامة (78/29) في التقليد الحركي، و(70/12) في الطلب، و(12/4) في التعميم.
- حصل عمار في التقييم الثاني على علامة (96/32) في الأداء البصري، وعلامة (78/34) في التقليد الحركي، و(70/17) في الطلب، و(12/5) في التعميم.
- حصل عمار في التقييم الثالث على علامة (96/35) في الأداء البصري، وعلامة (78/39) في التقليد الحركي، وعلامة (70/27) في الطلب، وعلامة (12/8) في التعميم.
- حصل عمار في التقييم الرابع على علامة (96/40) في الأداء البصري، وعلامة (78/41) في التقليد الحركي، وعلامة (70/33) في الطلب، وعلامة (12/8) في التعميم.

والشكل (16) يوضّح مستوى تقدّم أداء عمار على المهارات الأربعة في التقييمات الأربعة



الشكل (16): مستوى تقدّم عمار على المهارات الأربعة

المهمات التي تم تدريب عمار عليها خلال فترة التدريب كاملة:

1. ربط الصور بالأشياء المطابقة لها: من تاريخ 7/2 إلى 7/6، بواقع (3) جلسات تدريبية.
2. ربط الأشياء بالصور المطابقة لها: من تاريخ 7/17 إلى 7/25، بواقع (4) جلسات تدريبية.
3. تقليد حركات اليد والذراع: من تاريخ 7/9 إلى 9/10، بواقع (14) جلسات تدريبية.
4. تركيب أحجية متشابكة دون إطار: من تاريخ 8/22 إلى 10/5، بواقع (13) جلسة تدريبية.
5. تقليد عدد التكرارات: من تاريخ 8/24 إلى 9/14، بواقع (5) جلسات تدريبية.
6. طلب طلبات مخطط لها: من تاريخ 8/22 إلى 8/28، تدريب مترافق مع الجلسات الأخرى.
7. إكمال سلسلة من (8) قطع: من تاريخ 10/5 إلى 10/17، بواقع (5) جلسات تدريبية.
8. تقليد حركات الرأس: من تاريخ 9/25 إلى10/10، بواقع (13) جلسة تدريبية.

أشارت نتائج التحليل النوعي إلى اكتساب عمار (12) مهمة موزعة على مهارات الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، وتعميم الاستجابة، خلال فترة التدريب كاملة والتي بدأت ببداية شهر تموز إلى نهاية شهر تشرين الأول لعام 2017. عمار طفل هادىء جدا، يتبّع الأوامر وينفذ ما يُطلب منه دون رفض، عمار متعلّق جدًا بالمعزز الغذائي مما جعله في بداية الجلسات يرفض تقبّل المعزز الاجتماعي، لكن مع مرور الوقت تقبّل المعزز الاجتماعي والألعاب وبدأ يستجيب للتدريب وينتظر المعزز.

شارك عمار في (80) جلسة تدريبية. وقد تحسن أداؤه بفرق (49) درجة بين القياس القبلي والبعدي على المهارات ككل لصالح القياس البعدي، ويُفسّر هذا التحسن إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التدريب المكثف لاستراتيجية تحليل السلوك التطبيقي (ABA)، وإلى انتباه عمار الجيد وقدرته على اتباع الأوامر، وقد حقق عمار تحسناً على مهارة الأداء البصري بفرق (12) درجة بين القياس القبلي والبعدي، وحقق تحسناً على مهارة التقليد الحركي بفرق (13) درجة بين القياس القبلي والبعدي، وحقق تحسنًا على مهارة الطلب بفرق (21) درجات بين القياس القبلي والبعدي، وحقق تحسنًا على مهارة تعميم الاستجابة بفرق (4) درجات بين القياس القبلي والبعدي، ويمكن القول بأن التحسن الأكبر كان على مهارة الطلب بسبب قدرة عمار على تنفيذ ما يُطلب منه، بالإضافة إلى عدم معاناته من اضطرابات سلوكية كالغضب والصراخ والنشاط الزائد. كما كان لممارسة مهارة الطلب في الصف الدور الكبير في تطور هذه المهارة لدى عمار.

كما أن تعميم المهمة يلعب دورًا مهمًا في إتقان المهمة، فقد تم تعميم المهمات لدى عمار من خلال جلسات التعميم التي أُجريت في بيئات مختلفة، مثل: الصف، غرفة العلاج الوظيفي، غرفة العلاج الطبيعي، غرفة النطق، الساحة الخارجية للأكاديمية، وأيضًا تم

التعميم مع اختلاف المعلمين من خلال استجابته لأخصائية العلاج الوظيفي وأخصائية العلاج الطبيعي وأخصائية النطق وأخصائية التربية الخاصة.

ومن خلال العرض السابق يمكن التأكيد على فاعلية برنامج (The ABLLS-R) في تحسين المهارات الأساسية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، وإحراز التقدّم في المهمات التي تم التدريب عليها ونقل أثر التدريب إلى مهارات أخرى لم يتم التدريب عليها.

وترى الباحثتان أن البرنامج التدريبي أسهم في تنمية المهارات الحركية والنطق لدى بعض الأطفال، كما أسهم في التقليل من بعض السلوكات غير المرغوبة لدى أفراد الدراسة من خلال تدريبهم على طلب الأشياء التي يريدونها، والتقليل من النشاط الزائد ونوبات الغضب، كما أسهمت المهارات التي تم التدريب عليها في تسهيل التدريب على مهارات أخرى، كالتدريب على مهارات الحياة اليومية، حيث ساعد التدريب على التقليد الحركي في تسهيل التدريب على تغسيل اليدين وتنظيف الأسنان، كما ساعدت مهارة الأداء البصري في تحسين المهارات الحركية والتازر البصري لديهم، وساعدت مهارات الطلب في تحسين المهارات الاجتماعية بين الطفل ومقدّم الرعاية.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجراها كونستانتاريس وريوس ورامناراس (Konstantareas & Rios & Ramnarace, 2010) التي أظهرت أن تحسّن مهارة التعاون يعمل على تحسين مهارات اللغة الاستقبالية، والتفاعل الاجتماعي، واللعب، ومهارات وقت الفراغ.

3- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث " هل هناك أثر دالّ إحصائيًا لبرنامج (The ABLLS-R) في تحسين المهارات الأساسية للتعلم في القياس التتبعي لمهارات (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، وتعميم الاستجابة) لدى عينة أردنية من أطفال اضطراب طيف التوحد؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والوسيط والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على القياس القبلي والبعدي والقياس التتبعي لمقياس المهارات الأساسية للتعلم (الأداء البصري، والتقليد، والطلب، والتعميم). كما تم استخدام اختبار ولكوكسون للعينات المترابطة (WILCOCXON) للحكم على دلالة الفروق بين الأداء على القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والوسيط والانحرافات المعيارية لأداء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على القياس البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الأساسية للتعلم (الأداء البصري، والتقليد، والطلب، والتعميم)

المجال	القياس						
	البعدي				التتبعي		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسيط	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري
الأداء البصري	10	55.20	19.52	57.00	52.90	52	20.05
التقليد	10	43.20	8.69	43.50	42.10	43	10.13
الطلب	10	37.40	8.28	37.00	36.40	35	8.72
التعميم	10	7.60	1.35	7.50	7.50	7	1.27

يتضح من الجدول رقم (2) وجود فروق ظاهرية بين درجات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الأساسية للتعلم (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، والتعميم). وللحكم على دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي تم استخدام اختبار ولكوكسون للعينات المترابطة (WILCOCXON)، وفيما يلي عرض لهذه النتائج

جدول (3): نتائج اختبار ولكوكسون للعينات المترابطة (WILCOCXON) لدلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الأساسية للتعلم (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، والتعميم)

المجال		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
الأداء البصري	الرتب الموجبة	5	6.20	31.00	-0.36	0.721
	الرتب السالبة	5	4.80	24.00		
	العدد الكلي	10				
التقليد	الرتب الموجبة	7	5.43	38.00	-1.07	0.284
	الرتب السالبة	3	5.67	17.00		
	العدد الكلي	10				

الطلب	الرتب الموجبة	6	5.25	31.50	-0.41	0.683
	الرتب السالبة	4	5.88	23.50		
	العدد الكلي	10				
التعميم	الرتب الموجبة	5	3.30	16.50	-0.43	0.666
	الرتب السالبة	2	5.75	11.50		
	العدد الكلي	10				

يتضح من الجدول رقم (3) عدم وجود فروق دالّة إحصائيًا بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على جميع مجالات المقياس لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهي :

- الأداء البصري، حيث كانت قيمة (z(-0.36، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- التقليد الحركي، حيث كانت قيمة (z(-1.07، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- الطلب، حيث كانت قيمة (z(-0.41، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05).
- التعميم، حيث كانت قيمة (z(-0.43، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة α=0.05).

وتدل هذه النتائج على عدم حدوث تراجع مهم في مستوى أداء أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والتتبعي، حيث استطاع أفراد العينة الاحتفاظ بالمهمات التي تم تدريبهم عليها بعد فترة من ايقاف التدريب. كما أن بعض الأطفال أدّوا المهمات بشكل صحيح ودون أي تراجع في الأداء، مما يشير إلى استمرارية أثر برنامج (The ABLLS-R) في تحسين المهارات الأساسية للتعلم (الأداء البصري، والتقليد الحركي، والطلب، والتعميم) لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتعزو الباحثتان احتفاظ أفراد الدراسة بالمهمات إلى فاعلية المعزز الاجتماعي بأشكاله المختلفة وتقديم الألعاب كمعزز مادي للأطفال وقدرة هذه المعززات على تحفيز الأطفال لتقديم الاستجابات الصحيحة، كما أن الألفة بين المدرّبة والأطفال كان لها دور كبير في إقبال الأطفال على التدريب وتفاعلهم في الجلسات التدريبي.إضافة إلى دور التدريب باستراتيجية تحليل السلوك التطبيقي (ABA) الذي يتكون من (8) مراحل متتابعة تعتمد على تكرار أداء المهمة للوصول إلى أداء الطفل للمهمة المطلوبة منه لوحده ودون تقديم أي شكل من أشكال التلقين، كما أن مستوى الأداء المقبول في الـ (ABA)كان لا يقل عن (80%) مما يحقق الإتقان في أداء المهمة، بحيث يُنهي الطفل مراحل التدريب على المهمة وقد أتقن المهمة بشكل كبير بحيث يصعب معه نسيانها أو عدم أدائها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة إبراهيمجيك وزانيك ودارنوفيك وراديك (Ibrahimagic & Zunic & Duranovic & Radic, 2015) التي أظهرت تحسّنًا واضحًا في مهارة التعاون ومهارة فعالية المعزز، ومهارة اللغة الاستقبالية، ومهارة تناول الطعام، ومهارات الحركات الكلية والدقيقة، التي تم التدريب عليها ببرنامج (The ABLLS-R).

وتُعزى هذه النتيجة إلى عوامل عدة، أهمها:

1. خصائص الحالة، إذ يتمتع بعض الأطفال بانتباه وإدراك جيدين، مما ساعد في تعلّم المهمات المخطط لها في وقت قصير.
2. الدقة في تقديم المعززات، إذ يرتكز البرنامج التدريبي إلى المعزز الاجتماعي المرغوب لدى الطفل، ففي بداية كل جلسة تدريبية تُعرض أمام الطفل المعززات ويختار المعزز المفضّل لديه.
3. الدقة في إجراءات التدريب، حيث تم التدريب وفقًا لمراحل الـ (ABA) المتتابعة، مما أسهم في تحقيق التعلّم والمحافظة عليه، وتحقيق التعميم للمهارة.
4. مرونة التدريب، وذلك باختيار طريقة وأسلوب التدريب المناسب لطبيعة الهدف وما يناسب الطفل.
5. تعديل المعيار وفقا لقدرات الطفل، كقبول الاستجابة بالتأشير أو بالإيماءات بالنسبة للطفل غير الناطق.
6. تأثير المشكلات السلوكية التي يعاني منها بعض الأطفال في قدرة الأطفال على اكتساب المهمات وفي سرعة اكتسابهم لهذه المهمات، كما أثرت في سير الجلسات التدريبية فكانت هذه الاضطرابات كالنشاط الزائد والغضب تُعيق التدريب.

التوصيات

في ضوء الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بما يأتي:

1. إجراء دراسة حول فاعلية برنامج (The ABLLS-R) مع مقياس فايلند.
2. استخدام برنامج (The ABLLS-R) في تدريب أطفال اضطراب طيف التوحد، لثبات فاعليته.
3. تدريب العاملين في مراكز التوحد على تطبيق برنامج (The ABLLS-R).
4. إجراء دراسات تجريبية حول فاعلية برنامج (The ABLLS-R).

المراجع

الجابري، محمد (٢٠١٤). *التوجهات الحديثة في تشخيص اضطرابات طيف التوحد في ظل المحكات التشخيصية الجديدة*. ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتربية الخاصة: الرؤى والتطلعات المستقبلية. جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.

زريقات، ابراهيم. (2016). التوحد: الخصائص والعلاج، عمان: دار وائل.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th.ed. (DSM 4)*. Arlington, Texas: The Guliford press.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th.ed .(DSM- 5)***.** Arlington, Texas: The Guliford press

Ibrahimagic, A.; Junuzovic – Zunic ,I.; Duranovic,M.; Radic, B.(2015). Autism treatment in special schools in Bosnia and Herzegovina. *Specializes Ugdymas University of Tuzla***,** Bosnia and Herzegovina, 1 (32): 119 -131

Katy, A.; Jones, R.; O'Sullivan, J.; Hastings, R.; Douglas, E.; Thomas, E.; Hughes, C.; Griffith, G. (2015). Translating evidence-based practice into a comprehensive educational model within an autism-specific special school. *British Journal of Special Education* UK , 1 (42) : 69 – 85

Usry, J. (2015).*Validation of the assessment of basic language and learning skills-revised for students with autism spectrum disorder using an expert review panel*. Doctoral Dissertations and Projects. The Liberty University, Virginia.

Kochel, R.; Myers, B.; Hendricks, D.; Carr, S.; Wiley, S. (2007). Early responsiveness to intensive behavioral intervention predicts outcomes among preschool children with autism .*International Journal of Disability*.2 (54) : 151 -175

Konstantareas, M.; Rios, A.;Ramnarace, C. (2010). Intensive behaioural intervention (IBI) training: Cooperation and its relationship to language and social competence in children with autism spectrum disorder. *Journal on Developmental Disabilities*. 2 (16):67- 68.

Oller, J.; Oller, S. (2010). *Autism: The Diagnosis, Treatment, Etiology of the Undeniable Epidemic*. London: Jones & Bartlett Publishers.

Partington, J. (2010).*The assessment of basic language and learning skills.* CA: Behavior Analysts Inc, Walnt Creek.

Partington, J.; Bailey, A.; Partington, S.(2016).A pilot study examining the test- retest and internal consistency reliability of the ABLLS-R. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 4 (36): 405- 410.

Rispoli,J. (2013*). Assessment of Basic Language and Learning Skills—Revised (ABLLS-R).* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. www.CDC.org

درجة التديّن ومقاومة الإغراء والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة مؤتة

صبري الطراونة *

تاريخ تسلم البحث 2018/2/1 تاريخ قبوله 2018/4/12

ملخص: هدفت الدراسة إلى قياس درجة التديّن ودرجة مقاومة الإغراء والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة مؤتة، تكونت عينة الدراسة من (1604) طلبة من جامعة مؤتة، تم استخدام مقياس لمقاومة الإغراء ومقياس للتدين من إعداد الباحث، أظهرت النتائج أن درجة التديّن كانت مرتفعة وأن درجة مقاومة الإغراء كانت متوسطة لدى الطلبة الجامعيين، وأن كلاً من درجة التديّن ودرجة مقاومة الإغراء لدى الطلبة الجامعيين تختلف باختلاف الجنس والدرجة العلمية والتفاعل بينهما، حيث كانت درجة التديّن ودرجة مقاومة الإغراء أعلى عند الإناث، وكذلك أعلى عند طلبة الدراسات العليا، كما أظهرت النتائج أن العلاقة بين التديّن ومقاومة الإغراء كانت طردية لدى الطلبة الجامعيين، أي كلما زادت درجة التديّن تميل درجة مقاومة الإغراء إلى الزيادة.

(الكلمات المفتاحية: التديّن، مقاومة الإغراء، الطلبة الجامعيين).

مقدمة: يوصف الفرد المتدين بأنه إنسان يتوقع منه أن يكون قدوة في تجسيد الأخلاق، ولكن يفاجأ الناس في بعض الأحيان عندما يصادفون فرداً يتظاهر بالتديّن ويؤدي الشعائر الدينية، لكن أخلاقياته وسلوكياته بعيدة عن الدين، فبعض هؤلاء الأفراد يكذب، ويسرق، ويغتاب، ويحتال باسم الدين، وبسبب هذه الممارسات تحصل عند الناس إشكالية حول مدى تأثير الدين على الأخلاق، وتعد الأخلاق أحد نتاجات الدين، وقد تعد جوهر الدين لدى البعض، لكن تصرفات بعض المتدينين تؤكد وجود هوة بين تنفيذ تعاليم الدين وعلاقة ذلك بتحقيق الفضائل الأخلاقية.

ويعد التديّن من مصادر سعادة الفرد لأنه ينعكس إيجابًا على سلوكياته، فهو يعد دافعًا للسلوك الإيجابي الذي يهدف إلى تحقيق الراحة النفسية لديه، وهو مصدر لتهذيب سلوك الأفراد وتحقيق التفاعل الاجتماعي بينهم (Robert, 2005)، ويعرف التديّن بأنه الالتزام بأحكام الدين والسير على مناهجه، ويعرف بأنه ما يقوم به الفرد من سلوكيات تجاه خالقه وأفراد مجتمعه من خلال تمثله للأخلاق الفاضلة التي يدعو لها الدين (موسى،1999)، ومن تعريفات التديّن بأنه اعتقاد عام عند الفرد بوجود قوى عظمى تحكم الكون وتدير شؤونه (Smith, 2003)، والتديّن من وجهة نظر إسلامية يعني امتثال الفرد إلى تعاليم الإسلام كما وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، إلا أن مفهوم التديّن في الوقت الحاضر قد اقتصر عند بعض المسلمين على ممارسة شعائر فقدت روحها، وأصبحت تؤدى بصورة ليس لها أثر في حياتهم، فهناك من يصوم ويحج ويكذب ويغش في معاملاته في الوقت نفسه (المحيش، 1999).

* قسم علم النفس، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

The Degree of Religiosity and Resistance to Temptation and the Relationship Between Them Among Mutah University Students

Sabri Al-Tarawneh, *Department of Psychology, Mutah University, Jordan.*

Abstract: The study aimed at measuring the degree of religiosity and resistance to temptation as well as the relationship between them among Mutah university students. The study sample consisted of (1604) students from Mutah University; the researcher used a measure for temptation and the other for religiosity. The results showed that the degree of religiosity among university students was high, while the degree of resistance to temptation was moderate; both the degree of religiosity and resistance to temptation among university students differed according to gender, degree, and their interaction. The results also showed that the relationship between religiosity and resistance to temptation was positive among university students, (the higher the degree of religiosity, the higher the degree of resistance to temptation).

(**Keywords:** Religiosity, Resistance to Temptation, University Students).

ويتأسّس التديّن على عدة أبعاد، هي: البعد الأيديولوجي، الذي يتضمن المعتقدات التي يتبناها الفرد وتجاربه تجاه عقيدته، والبعد الطقوسي، الذي يتضمن الممارسات الدينية الخاصة، والبعد التجريبي الذي يتضمن الأحاسيس والمشاعر التي تصاحب فعل الاتصال بالله، والبعد الفكري الذي يتضمن المعرفة الدينية التي يمتلكها الفرد عن دينه، وبعد التبعات الذي يتضمن النتائج التي يحصل عليها الفرد في حياته اليومية لعلاقاته مع الآخرين (غماري، 2012).

ويمكن اشتقاق أنماط من الخبرات الدينية التي يمكن ملاحظتها في حياة الفرد، مثل: التديّن المعرفي الفكري، ويعرف الفرد في هذا النمط الكثير من أحكام الدين، ولكنه لا يلتزم بها في حياته العملية، والتديّن السلوكي، ويمارس الفرد في هذا النمط الطقوس والعبادات الدينية ولكن ليس لديه معرفة كافية في الأحكام الدينية ولا يمتلك العاطفة الدينية، والتديّن العاطفي الحماسي، ويبدي الفرد في هذا النمط عاطفة وجدانية قوية نحو التعاليم الدينية، لكنه لا يملك الأحكام المعرفية نحوها، والتديّن النفعي، ويتأثر الفرد في هذا النمط بالكثير من الممارسات الدينية حتى يصل إلى مصالحة الخاصة، ويستغل احترام الناس للدين، والتديّن التفاعلي، ويكون هذا النمط ناتجاً عن رد الفعل عند بعض الأفراد نتيجة حالة مفاجئة في حياتهم، فيصبحون ملتزمين في الكثير من المظاهر الدينية، والتديّن الدفاعي، ويكون التديّن في هذا النمط دفاعياً لحالة من الخوف أو الشعور بالذنب أو تأنيب الضمير نتيجة ظروف يمر بها الفرد،

والتديّن المرضي، يلجأ الفرد في هذا النمط للتدين لتخفيف مظاهر التدهور العقلي، وقد يصل الفرد إلى حالة يشعر فيها أنه ولي من أولياء الله الصالحين يقوم بهداية الناس، والتديّن التصوفي، يمر بعض الأفراد بشعور التوحد مع الكون، والإحساس بعمق التجربة الشعورية تجاه الوجود والخالق، والتدين المتطرف، يظهر الفرد في هذا النمط مبالغة وغلواً في بعض جوانب الدين، والتديّن الأصيل، ويعد هذا النمط الأمثل من بين أنماط التديّن، فيتوفر للفرد فيه مظاهر الدين من جميع جوانبه بشكل متوازن (المهدي ،2004).

والميل نحو التديّن ليس محددا بفعل البيئة المحيطة بالفرد فقط، بل للجينات دور مهم في ذلك، فبالنسبة للتوائم المتشابهة كان السلوك أو الموقف متشابهاً في مرحلة البلوغ إزاء الدين، وبالنسبة للتوائم غير المتشابهة فكان الموقف غير ذلك، وهذا يؤكد وجود قواعد وراثية (جينية) لها علاقة بمسألة التديّن، ويظهر تأثير هذه القواعد بشكل تدريجي خلال مراحل النمو حينما يتخلص من تأثيرات البيئة المحيطة بالفرد أثناء طفولته (Francis, Quesnell & Lewis, 2010).

وللتدين أثر مهم في حياة الفرد والمجتمع، والفرد أينما كان فإنه يتوجب عليه صياغة سلوكه ضمن إطار يتفق ومعايير المجتمع وقيمه، ويمكن قياس مستوى التديّن عند الفرد من خلال قدرته على مقاومته للإغراء، فالفرد بصفة عامة يستطيع أن يتوافق نفسيًا واجتماعيًا من خلال تعديل سلوكياته بما يتوافق مع المعايير والقواعد الاجتماعية والأخلاقية، وكذلك يستطيع التخلص من ضغوط الإغراءات ومقاومتها ومواجهة المواقف المغرية بطريقة عقلانية من دون اختراق للمعايير أو تجاوز للقيم الأخلاقية (غولي والعكيلي، 2014).

ويستخدم مفهوم مقاومة الإغراء باعتباره محكًا مقبولاً لتحديد مستوى النمو الأخلاقي عند الأفراد، ويعد مفهوم مقاومة الإغراء مرادفاً لمفهوم الضبط الذاتي، والذي يعني قدرة الفرد على ضبط سلوكه وكبت مشاعره، ويعني السيطرة الذاتية، أي أن الفرد يكون لديه القدرة على السيطرة على ذاته، ويوجه سلوكه بنفسه، ويتابع نتائج تصرفاته في كل المواقف التي يتعرض لها، وأن التزام الفرد بمعاييره الشخصية والاجتماعية يمنحه الفرصة ليكون منضبطاً ذاتياً (شحاتة، 2008)، وعرف القريطي (1998) مقاومة الإغراء بأنها نزعة الفرد القوية إلى الإقدام نحو هدف أو الإحجام عنه، ويتوقف ذلك على مدى شدة أو قوة الدافع سواء في الاتجاه نحو تحقيق الهدف أو الابتعاد عنه.

ويواجه الفرد في حياته العديد من الإغراءات منها: إغراء الغذاء، والإغراء الجسدي، والإغراء العاطفي، والإغراء العقلي والفكري، وإغراء التطبيقات الحديثة على الهواتف الخلوية، والإغراء الجنسي، وإغراء التدخين، وإغراء القمار، وإغراء المواقع على شبكة الإنترنت، وإغراء الصحبة، والإغراء بالنجاح الدراسي (Braams, Clark, Tobler ,Robbins & Crockett, 2013 Kalenscher ؛ غولي والعكيلي، 2012).

ومظاهر السلوك الإغرائي تكون متنوعة، وتتنوع بحسب طبيعة الإغراءات، ويمكن من خلال الآباء والمربين تحديد بعض السلوكيات الإغرائية والتي تتمثل بإغراء التدخين، تعاطي المخدرات، والسرقة، والغش في الاختبارات(المديرية العامة لإدارة السجون وإعادة التربية في الجزائر، 2004)، وهناك بعض المظاهر التي تبرز في الشخصية الإغرائية منها: التقليد، والتأثر بالاستهواء، وعدم مقاومة الإغراء، وحب الاستعراض، والإعجاب بالذات، والاستجابة المستمرة للإغراء، والمزاجية، وفقدان السيطرة على كبح الشهوات، والقلق الاختياري في الاستجابة للمواقف الإغرائية، والتلذذ بالاستماع لشهوات النفس، والاقتناع بالممارسة الإغرائية الشاذة، والصراع مع الذات، والتمرد على المعايير والقواعد الأخلاقية، والعناد الذاتي، والتبرير لكل الأفعال والسلوكيات، والشعور بالاغتراب النفسي وضعف الوعي الذاتي (غولي والعكيلي، 2012).

وهناك طرق يمكن من خلالها مقاومة الإغراء منها: أن يتجنب الفرد المواقف التي تسبب الإغراءات، مثل: الامتناع عن شرب القهوة بالنسبة للمدخنين، وإبعاد الأطعمة الدسمة عن الفرد الذي يعاني من السمنة، وتخفيض درجة الإغراء إلى أدنى حد ممكن، مثل: شرب الفرد الذي يعاني من السمنة أكبر قدر ممكن من الماء قبل تناول الوجبة الغذائية، وعدم حمل المدخن لعلبة السجائر عند زيارته صديق له من غير المدخنين، وأن يفكر الفرد بالهدف المراد تحقيقه، ولا يفكر في الجوانب المغرية في السلوك، وأن يفكر الفرد في الإنجازات التي حققها أسلوب ضبطه لذاته بالمقارنة مع المغريات، مثل: تحسن صحة الفرد الذي ترك التدخين، وتحسن مستوى التحصيل الدراسي للطالب بعد تركه للغش، وتذكير الفرد بالأضرار التي ستلحق به في حالة استمراره في عدم مقاومته للإغراءات، وأن يراجع الفرد ذاته ويتذكر الفوائد التي ستعود عليه من خلال مقاومته للإغراءات وضبطه لذاته (الفسفوس، 2006).

والاهتمام بقضايا الشباب يعد اهتماماً بالمجتمع وبمستقبله؛ لأنهم يمثلون جيل المستقبل، وتربيتهم بصورة عامة والشباب الجامعي بصورة خاصة مسؤولية اجتماعية تفرضها طبيعة التحولات التي أوجدتها عملية التغيير الشاملة في المجتمع وما رافقتها من تحديات العولمة، وبما أن الدين يزود الفرد بمجموعة من المبادئ والقيم والمعايير الأخلاقية التي تمكنه من التكيف مع ما حوله، وهناك معايير أخلاقية شبه عالمية مثل العدل، والخير والحق، وهناك معايير تخص مجتمع معين، وترتبط بثقافته الخاصة به، وتحدد هذه المعايير السلوك الأخلاقي من السلوك غير الأخلاقي للفرد، وإذا التزم الفرد بهذه المعايير، فإنه سيتراجع عن السلوكيات غير الأخلاقية مثل: الكذب والغش؛ لأن هذه السلوكيات تتنافى مع المعايير الاجتماعية، وبهذا يتطور لديه ما يعرف بضبط الذات، الذي يعتبر مرادفاً لمفهوم مقاومة الإغراء (الطراونة والقضاة،

2014؛ غماري، 2014)، ولذلك بحثت هذه الدراسة في العلاقة بين التديّن ومقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة مؤتة.

وأجرى روس (Ross, 1993) دراسة بحثت في العلاقة بين التديّن والاضطراب النفسي، تكونت العينة من (401) فرد ممن يسكنون في مدينة شيكاغو، تم استخدام مقياسين الأول للاضطراب النفسي والثاني للتدين، أظهرت نتائج الدراسة أن الأفراد الذين لديهم اعتقاد ديني قوي كانت مستويات الاضطراب النفسي لديهم منخفضة بشكل واضح بالمقارنة مع الأفراد الذين لديهم اعتقاد ديني منخفض فكان لديهم مستويات الاضطراب النفسي مرتفعة.

وحول العلاقة بين التديّن والقلق العام، أجرى الصنيع (2000) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التديّن والقلق العام لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، تكونت عينة الدراسة من (240) طالباً من طلبة الجامعة، تم استخدم مقياس للتدين ومقياس للقلق العام، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين التديّن والقلق العام، كما أظهرت النتائج أن طلاب كلية الشريعة حصلوا على متوسط درجات أعلى من طلاب كلية العلوم الاجتماعية على مقياس التديّن، بينما على مقياس القلق العام حصل طلاب كلية العلوم الاجتماعية على متوسط أعلى من طلاب كلية الشريعة.

وللبحث في الفروق بين الجنسين في القدرة على درجة مقاومة للإغراء، قام سلفرمان (Silverman, 2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في القدرة على درجة مقاومتهم للإغراء، ولتحقيق هدف الدراسة تم استعراض (98) دراسة درست مقاومة الإغراء، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مقاومة الإغراء كانت عند الإناث أكثر منها عند الذكور.

وحول علاقة عوامل الشخصية بالتديّن قام أجويلار وموغانلو (Moghanloo, 2008 & Aguilar) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين العوامل الخمسة للشخصية والتديّن، تكونت عنة الدراسة من (359) طالبًا من طلاب الجامعة في إيران، تم استخدام مقياس ايزنك للشخصية ومقياس للتدين، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائيًا بين التديّن والانبساط، ووجود علاقة سلبية بين التديّن والعصابية.

وحول علاقة التديّن بالكفاءة الاجتماعية وبأنماط التنشئة الأسرية، قام القحطاني (2009) بدراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين التديّن والكفاءة الاجتماعية وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة تبوك، تكونت عينة الدراسة من (130) طالباً، تم استخدام مقياس للتدين، ومقياس للكفاءة الاجتماعية ومقياس لأنماط التنشئة، أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين النمط الديمقراطي للتنشئة الأسرية والكفاءة الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود فروق في التديّن والكفاءة الاجتماعية تعزى للسنة الدراسية ولصالح طلاب السنة الثالثة.

وخالفت نتيجة دراسة فرانسيس وكوسنيل ولويس (Francis, Lewis, 2010 & Quesnell)، التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الشخصية والتديّن نتيجة دراسة أجويلار وموغانلو (Aguilar & Moghanloo, 2008)، تكونت عينة الدراسة من (3414) من طلبة المرحلة الثانوية في جمهورية التشيك، تم استخدام مقياس أيزنك للشخصية ومقياس فرانسيس للاتجاه نحو المسيحية، أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين التديّن وبعدي الذهانية والانبساط، ووجود علاقة طردية بين التديّن والعصابية.

وحول علاقة التديّن بالتعاون والتعاطف، أجرى آيتن (2011) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين التديّن والتعاون والتعاطف، تكونت العينة من (911) فرداً يعيشون في مناطق جغرافية مختلفة في تركيا، تم استخدام مقياس للتديّن، ومقياس للتعاون، ومقياس للتعاطف، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية وقوية بين التديّن والتعاطف والتعاون.

وأجرى كتلو (2015) دراسة بحثت في تحيد طبيعة العلاقة بين السعادة والتديّن والرضا عن الحياة والحب، تكونت عينة الدراسة من (239) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة الخليل المتزوجين، تم استخدام مقياس للسعادة، ومقياس التديّن، ومقياس للحب ومقياس للرضا عن الحياة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين مجموعتي الدراسة مرتفعي السعادة ومنخفضي السعادة في التديّن والرضا عن الحياة والحب لصالح مرتفعي السعادة، وعدم وجود فروق في السعادة والرضا عن الحياة والتديّن تعزى للجنس، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق في درجة الشعور بالحب وكانت الفروق لصالح الإناث، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه بين السعادة والتديّن والرضا عن الحياة، وعدم وجود علاقة بين التديّن والحب.

وحول العلاقة بين مقاومة الإغراء وأنماط التفكير، أجرى الطراونة والقضاة (2014) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لدى طلبة الجامعات الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (1701) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة الأردنية وجامعة مؤتة، تم استخدام مقياس لمقاومة الإغراء ومقياس لأنماط التفكير، أظهرت نتائج الدراسة تدني درجة مقاومة الإغراء عند طلبة الجامعات، وأظهرت النتائج كذلك أن نمط التفكير السائد هو النمط المثالي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في درجة مقاومة الإغراء تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وبينت النتائج فروقاً في أنماط التفكير تعزى إلى الجنس على النمط المثالي لصالح الذكور، ولصالح الإناث على النمط التحليلي، وأظهرت النتائج كذلك أن العلاقة بين أساليب التفكير ومقاومة الإغراء كانت طردية.

وأجرى المهداوي والدليمي (2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في تنمية مقاومة الإغراء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، تكونت العينة من (30) طالبًا من طلاب المرحلة الإعدادية في المدارس العراقية، تم استخدام مقياس لمقاومة

الإغراء وتم تطبيق البرنامج الإرشادي الذي بني حسب النظرية المعرفية الاجتماعية، أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي كان له أثر في تنمية مقاومة الإغراء لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وحول العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من مقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية، أجرى جادو وعبد العظيم (2016) دراسة، تكونت العينة من (416) طالبًا وطالبةً من طلبة جامعة القصيم، تم استخدام مقياس للشخصية، ومقياس لمقاومة الإغراء ومقياس للسعادة، أظهرت نتائج الدراسة أن العامل السائد من العوامل الخمسة الكبرى لدى عينة الدراسة هو المقبولية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من مقاومة الإغراء ومستوى متوسط من الإحساس بالسعادة النفسية، ووجود علاقة دالة إحصائيا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وكل من مقاومة الإغراء والسعادة النفسية، وأظهرت النتائج كذلك أنه يمكن التنبؤ بمقاومة الإغراء والسعادة النفسية من خلال العوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ الاهتمام الذي لاقاه كل من مفهومي التديّن ومقاومة الإغراء، فقد بحثت دراسات عديدة في العلاقة بين التديّن ومتغيرات أخرى، مثل: الاضطراب النفسي (Ross ,1993)، والقلق العام (الصنيع، 2000)، والعوامل الخمسة للشخصية (Aguilar and Moghanloo, 2008)، والكفاءة الاجتماعية وأنماط التنشئة الأسرية (القحطاني، 2009)، والشخصية (Francis, Quesnell and Lewis, 2010)، والتعاون والتعاطف (ايتن، 2011)، وقد بحثت دراسات عديدة في العلاقة بين مقاومة الإغراء ومتغيرات أخرى، مثل: العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (جادو وعبد العظيم، 2016)، والضغط النفسي (الطراونة، 2000) وأنماط التفكير (الطراونة والقضاة، 2014)، وبعض الدراسات بحثت في تنمية مقاومة الإغراء عند الأفراد (المهداوي والدليمي، 2015)، ولكن لم يجد الباحث أي دراسة حاولت الكشف عن العلاقة بين التديّن ومقاومة الإغراء، مما يعطي هذه الدراسة خصوصية وميزة عن غيرها من الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ترتبط سلامة المجتمع بسلامة أفراده، ولهذ يهتم الدين في تربية الأفراد وغرس القيم عندهم، ويهدف إلى تحليهم بالفضائل الخلقية، ويتعرض بعض الشباب إلى بعض المواقف التي تدفعهم إلى القيام ببعض السلوكيات التي لا تتفق مع قيمهم وأخلاقهم، ونخشى عليهم وهم قادة المستقبل من أن تضعف مقاومتهم للإغراءات التي تواجههم، وهذا ما قد يهدد منظومة القيم والأخلاق لديهم ويجعلهم يشعرون بالذنب، وهذا قد يدفعهم للتعامل مع الأحداث التي تواجههم بصورة سلبية، لذلك بحثت هذه الدراسة في العلاقة بين التديّن ومقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة مؤتة، وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسلة التالية:

1- ما درجة التديّن لدى طلبة جامعة مؤتة ؟

2- ما درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة مؤتة ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التديّن لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للجنس وللدرجة العلمية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للجنس وللدرجة العلمية؟

5- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة التديّن وبين درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة مؤتة ؟

أهمية الدراسة

تنبع الأهمية النظرية من أهمية المتغيرين المدروسين، حيث يعد التديّن من الموضوعات المهمة وخصوصًا في العصر الحالي، فهو يرتبط بكل منحى من مناحي الحياة للفرد، كما أن مقاومة الإغراء لها أثر في تنمية الصحة النفسية للفرد، وهذا سيوجه الشباب الجامعي إلى أهمية التديّن في مقاومتهم للإغراءات التي تواجههم في حياتهم، وتنبع أهمية الدراسة كذلك من أنها قد تسد فراغاً في المكتبة العربية والمتعلق في العلاقة بين التديّن ومقاومة الإغراء.

أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتبع من نتائجها، والتي يأمل الباحث أن يستفيد منها الطلاب الجامعيون والأخصائيون النفسيون والقائمون على شؤون الطلبة في الجامعات والوزارات والمؤسسات التي تعنى بالشباب، وتنبع الأهمية كذلك من خلال تزويد القائمين على طلبة الجامعات والشباب بمستوى التديّن وبمستوى مقاومة الإغراء عند الطلبة والشباب.

محددات الدراسة

- تم استخدام مقياس مقاومة الإغراء الذي طوره الطراونة (2016)، ومقياس التدين الذي طوره الطراونة (2017)، وبالتالي تتحدد نتائج الدراسة في ضوء ما يتحقق للمقياسين من دلالات صدق وثبات.

- تم إجراء الدراسة على عينة من طلبة جامعة مؤتة، المسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2018/2017.

التعريفات الإجرائية

التديّن: هو التزام الفرد بعقيدة الإيمان الصحيح وظهور ذلك على سلوكه، ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التديّن المستخدم في الدراسة الحالية.

مقاومة الإغراء: هي حالة يعزف فيها الفرد عن القيام بسلوك لأنه يعتبر غير أخلاقي، ولا يتماشى مع معايير مجتمعه، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مقاومة الإغراء المستخدم في الدراسة الحالية.

الطريقة

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤتة والبالغ عددهم (16038) طالبًا وطالبةً من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، حسب إحصائيات وحدة القبول والتسجيل في الجامعة للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2018/2017)، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والدرجة العلمية.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والدرجة العلمية

الدرجة العلمية	الجنس	العدد	المجموع
بكالوريوس	ذكر	6448	13701
	أنثى	7253	
ماجستير	ذكر	1234	2337
	أنثى	1103	
المجموع		16038	

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (1604) طلبة، أي ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والدرجة العلمية

الدرجة العلمية	الجنس	العدد	المجموع
بكالوريوس	ذكر	645	1370
	أنثى	725	
ماجستير	ذكر	124	234
	أنثى	110	
المجموع		1604	

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس التديّن

تم استخدام مقياس التديّن الذي طوره الطراونة (2017)، لقياس التديّن عند طلبة الجامعة، يتكون المقياس من (50) فقرة، وتحققت للمقياس دلالات صدق وثبات مقبولة ومرتفعة، ولغايات هذه الدراسة تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

- صدق المحتوى: تم عرض المقياس على (12) محكماً من أساتذة علم النفس والقياس والتقويم والشريعة في الجامعات الأردنية الحكومية، لإبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث سلامة اللغة، ووضوحها وملاءمتها لقياس التديّن، واقتراح أية تعديلات على الفقرات، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل الصياغة لبعض الفقرات، ولم يتم حذف أي فقرة، وبذلك بقي المقياس مكوناً من (50) فقرة من نوع تدريج ليكرت الخماسي.
- خصائص الفقرات: تم حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح بين درجات العينة الاستطلاعية المكونة من (53) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية على المقياس، والجدول (3) يبين نتائج ذلك.

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة الاستطلاعية على كل فقرة ودرجاتهم الكلية

الفقر	معامل	الفقرة	معامل	الفقر	معامل	الفقرة	معامل	الفقر	معامل
1	0.687**	11	0.668**	21	0.750**	31	0.829**	41	0.847**
2	0.778**	12	0.817**	22	0.732**	32	0.690**	42	0.744**
3	0.842**	13	0.675**	23	0.849**	33	0.823**	43	0.709**
4	0.824**	14	0.722**	24	0.812**	34	0.717**	44	0.763**
5	0.614**	15	0.665**	25	0.820**	35	0.765**	45	0.789**
6	0.784**	16	0.783**	26	0.797**	36	0.773**	46	0.720**
7	0.820**	17	0.785**	27	0.714**	37	0.818**	47	0.697**
8	0.587**	18	0.813**	28	0.773**	38	0.782**	48	0.806**
9	0.692**	19	0.799**	29	0.761**	39	0.714**	49	0.745**
10	0.568**	20	0.711**	30	0.730**	40	0.814**	50	0.735**

**: دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

يتبين من الجدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، وتراوحت بين(0.849 - 0.568)، وهذا يدل على أن فقرات المقياس تقيس السمة نفسها.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، من خلال تطبيقه على (53) طالبًا وطالبةً من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها تم اختيارهم بشكل عشوائي، وبعد ثلاثة أسابيع تم تطبيق المقياس مرة أخرى على العينة نفسها، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة (ثبات الاستقرار) وكان يساوي (0.883)، وهي قيمة مرتفعة، وتم كذلك حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكان يساوي (0.902)، وهي قيمة مرتفعة.

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (50) فقرة، يتم الإجابة عنها وفق تدريج ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة متدنية وبدرجة متدنية جداً)، وتعطى البدائل الدرجات كالآتي: البديل "بدرجة كبيرة جداً" يعطى (4) درجات، والبديل "بدرجة كبيرة" يعطى (3) درجات، والبديل "بدرجة متوسطة" يعطى درجتين، والبديل "بدرجة متدنية" يعطى درجة واحدة والبديل "بدرجة متدنية جدا" يعطى (صفر) درجة، وبذلك تكون أكبر درجة على المقياس (200) درجة، وأقل درجة على المقياس (0) درجة.

ويتم الحكم على درجة التديّن، بالاعتماد على المعيار الذي اعتمد للمقياس المستخدم في الدراسة، والذي طوره الطراونة (2017) باستخدام نظرية استجابة الفقرة كالآتي:

- إذا كانت الدرجة أقل من (76) تكون درجة التديّن منخفضة.
- إذا كانت الدرجة أكبر أو تساوي (76) وأقل من (139) تكون درجة التديّن متوسطة.
- إذا كانت الدرجة أكبر أو تساوي (139) تكون درجة التديّن مرتفعة.

ثانياً: مقياس مقاومة الإغراء

تم استخدام مقياس مقاومة الإغراء الذي طوره الطراونة (2016)، لقياس درجة مقاومة الإغراء عند طلبة الجامعات، يتكون المقياس من (25) موقفاً، وتحققت للمقياس دلالات صدق وثبات مقبولة ومرتفعة، ولغايات الدراسة الحالية تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

- صدق المحتوى: عرض المقياس على المحكمين نفسهم الذين عرض عليهم مقياس التدين، لإبداء آرائهم في فقراته من حيث سلامة اللغة، ووضوحها وملاءمتها لمقاومة الإغراء، وفي ضوء اقتراحات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات ولم تحذف أي فقرة، وبهذا بقي المقياس مكوناً من (25) فقرة.
- خصائص الفقرات: تم حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح بين درجات العينة الاستطلاعية المكونة من (53) طالباً وطالبةً، على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية على المقياس، والجدول (4) يبين نتائج ذلك.

جدول (4): معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة الاستطلاعية على كل فقره ودرجاتهم الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.715**	6	0.629**	11	0.715**	16	0.706**	21	0.800**
2	0.805**	7	0.812**	12	0.595**	17	0.746**	22	0.804**
3	0.866**	8	0.832**	13	0.692**	18	0.695**	23	0.778**
4	0.847**	9	0.601**	14	0.835**	19	0.808**	24	0.702**
5	0.793**	10	0.790**	15	0.751**	20	0.744**	25	0.806**

يتبين من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.01)، وتراوحت بين (0.866 - 0.595)، وهذا يدل على أن فقرات المقياس تقيس السمة نفسها.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس لهذه الدراسة، من خلال تطبيقه على (53) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وبعد ثلاثة أسابيع تم تطبيق المقياس مرة أخرى على الطلبة، وتم حساب معامل الثبات بطريقة الإعادة (ثبات الاستقرار) وكان يساوي (0.908)، وهي قيمة مرتفعة، وتم حساب معامل الثبات كذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكان يساوي (0.933)، وهي قيمة مرتفعة.

تصحيح المقياس:

يتكون المقياس من (25) موقفًا، يتم الاستجابة لها وفق تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق وغير موافق بشدة)، وتعطى البدائل الدرجات كالآتي: البديل "موافق بشدة" يعطى (4) درجات، والبديل "موافق" يعطى (3) درجات، والبديل "محايد" يعطى درجتين، والبديل "غير موافق" يعطى درجة واحدة، والبديل "غير موافق بشدة)" يعطى(0) درجة، وبذلك تكون أكبر درجة على المقياس (100) درجة، وأقل درجة على المقياس (0) درجة.

ويتم الحكم على درجة مقاومة الإغراء بالاعتماد على المعيار الذي اعتمد للمقياس المستخدم في الدراسة، والذي طوره الطراونة (2016)، كالآتي:

- إذا كانت الدرجة أقل من (49) تكون درجة مقاومة الإغراء منخفضة.
- إذا كانت الدرجة أكبر أو تساوي (49) وأقل من (78) تكون درجة مقاومة الإغراء متوسطة.
- إذا كانت الدرجة أكبر أو تساوي (78) تكون درجة مقاومة الإغراء مرتفعة.

النتائج

نتائج السؤال الأول "ما درجة التديّن لدى طلبة جامعة مؤتة"

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة التديّن عند طلبة جامعة مؤتة، وكانا على التوالي (158.74)، (24.18)، وهذا يدل على أن درجة التديّن كانت مرتفعة عند طلبة جامعة مؤتة.

نتائج السؤال الثاني "ما درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة مؤتة"

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة، وكانا على التوالي (61.89)، (24.69)، وهذا يدل على أن درجة مقاومة الإغراء كانت متوسطة عند طلبة جامعة مؤتة.

نتائج السؤال الثالث "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التديّن لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للجنس وللدرجة العلمية"

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التديّن عند طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيري الجنس والدرجة العلمية، والجدول (5) يبين نتائج ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة التديّن عند طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيري الجنس والدرجة العلمية

الجنس	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	بكالوريوس	147.74	29.23
	ماجستير	174.06	15.93
	الكلي	151.98	29.17
أنثى	بكالوريوس	164.55	16.08
	ماجستير	167.67	15.98
	الكلي	164.96	16.10
الكلي	بكالوريوس	156.64	24.68
	ماجستير	171.06	16.24
	الكلي	158.74	24.17

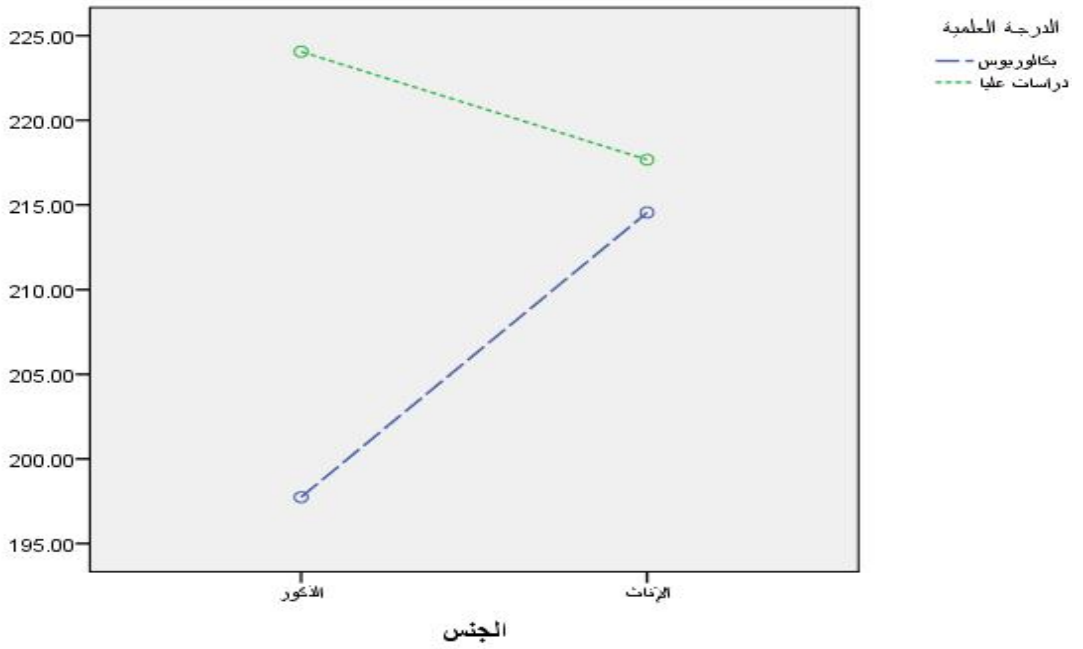
يتبين من الجدول (5) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة التديّن عند طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيري الجنس والدرجة العلمية، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثنائي، والجدول (6) يبين نتائج ذلك.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والدرجة العلمية على درجة التديّن عند طلبة جامعة مؤتة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	5416.209	1	5416.209	10.876	0.001
الدرجة العلمية	43150.465	1	43150.465	86.649	0.000
الجنس * الدرجة العلمية	26792.085	1	26792.085	53.800	0.000
الخطأ	796786.853	1600	497.992		
المجموع	937215.070	1603			

يتبين من الجدول (6) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha = 0.05$)** في درجة التديّن عند طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha = 0.05$)** في درجة التديّن عند طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وكانت الفروق لصالح طلبة الدراسات العليا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **($\alpha = 0.05$)** في درجة التديّن عند طلبة جامعة مؤتة تعزى للتفاعل بين متغير الجنس ومتغير الدرجة العلمية، والشكل (1) يبن ذلك.



شكل (1): أثر التفاعل بين الجنس والدرجة العلمية على التديّن

يتبين من الشكل (1) أن المتوسط الحسابي لطلبة الدراسات العليا الذكور أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة البكالوريوس الذكور، وأن المتوسط الحسابي لطلبة الدراسات العليا الإناث أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة البكالوريوس الإناث، والخط المستقيم العلوي يمثل قيمتي المتوسط الحسابي لطلبة الدراسات العليا الذكور والإناث، بينما يمثل الخط المستقيم السفلي قيمتي المتوسط الحسابي لطلبة البكالوريوس الذكور والإناث.

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة مقاومة الإغراء لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى للجنس وللدرجة العلمية" للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيري الجنس والدرجة العلمية، والجدول (7) يبين نتائج ذلك.

نتائج السؤال الرابع

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيري الجنس والدرجة العلمية

الجنس	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	بكالوريوس	46.92	25.43
	ماجستير	74.54	11.20
	الكلي	51.37	25.80
أنثى	بكالوريوس	71.09	19.87
	ماجستير	74.75	11.85
	الكلي	71.57	19.04
الكل	بكالوريوس	59.71	25.66
	ماجستير	74.64	11.49
	الكلي	61.89	24.68

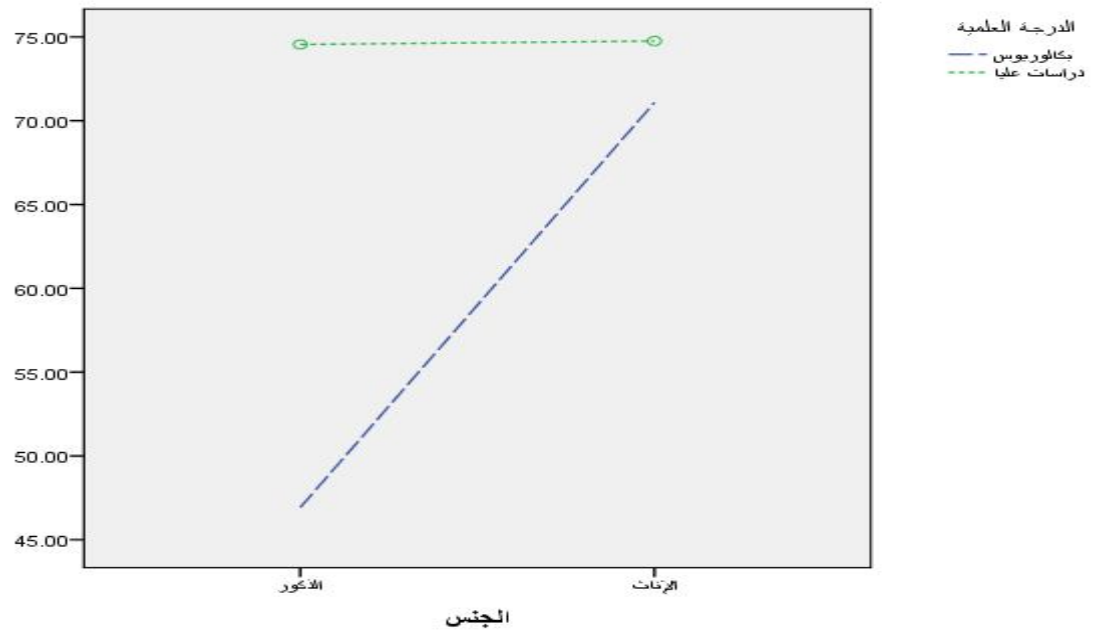
يتبين من الجدول (7) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة تبعاً لمتغيري الجنس والدرجة العلمية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي، والجدول (8) يبين نتائج ذلك.

جدول (8): نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والدرجة العلمية على درجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	29580.431	1	29580.431	64.548	0.000
الدرجة العلمية	48743.920	1	48743.920	106.366	0.000
الجنس * الدرجة العلمية	28588.144	1	28588.144	62.383	0.000
الخطأ	733227.198	1600	458.267		
المجموع	977175.907	1603			

يتبين من الجدول (8) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05=α)** في درجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الطالبات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05=α)** في درجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وكانت الفروق لصالح طلبة الدراسات العليا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة **(0.05=α)** في درجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة تعزى للتفاعل بين الجنس والدرجة العلمية، والشكل (1) يبين ذلك.



شكل (2): أثر التفاعل بين الجنس والدرجة العلمية على مقاومة الإغراء

يتبين من الشكل (1) أن المتوسط الحسابي لطلبة الدراسات العليا الذكور أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة البكالوريوس الذكور، وأن المتوسط الحسابي لطلبة الدراسات العليا الإناث أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لطلبة البكالوريوس الإناث، والخط المستقيم العلوي يمثل قيمتي المتوسط الحسابي لطلبة الدراسات العليا الذكور والإناث.

نتائج السؤال الخامس"هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05=\alpha$) بين درجة التديّن ودرجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة"

للإجابة عن السؤال الخامس تم حساب معامل الارتباط بين درجة التديّن ودرجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة، وكان يساوي (0.401)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)، وهذا يدل على أن العلاقة طردية بين درجة التديّن ودرجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة.

مناقشة النتائج

كشفت النتائج أن درجة التديّن كانت مرتفعة عند طلبة جامعة مؤتة، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المجتمع الذي تقع في محيطه الجامعة، فهو مجتمع محافظ وتسوده العادات والتقاليد والقيم النابعة من الدين الإسلامي الحنيف، وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة

الجامعة يكونون أكثر وعياً بالأخلاق والقيم، ويكونون أكثر سعيًا إلى الاستقرار النفسي والعاطفي الذي يمكن أن يحصلوا عليه من خلال التديّن، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصنيع (2000) التي أجريت على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

وأظهرت النتائج أن درجة مقاومة الإغراء كانت متوسطة عند طلبة جامعة مؤتة، ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة جادو وعبد العظيم (2016) التي أظهرت أن درجة مقاومة الإغراء كانت مرتفعة، ولم تتفق كذلك مع دراسة الطراونة والقضاة (2014)، التي أظهرت تدني درجة مقاومة الإغراء عند عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى الكم الهائل من المغريات التي تواجه طلبة الجامعات، وهذا قد يؤثر على قدراتهم وإمكاناتهم مما قد يدفعهم إلى القيام ببعض السلوكيات لكي يشبعوا حاجات ملحة لديهم، إذا تمكنوا من القيام بهذه السلوكيات دون أن ينتبه لهم الآخرون، وقد يعزى ذلك إلى الثورة المعرفية والتكنولوجية المتزايدة التي زادت من جاذبية المغريات.

وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التديّن عند طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية للإناث فهن أكثر التزامًا بالأخلاق من الذكور، فالعادات والتقاليد الأردنية تفرض حرصًا زائداً وخوفًا كبيراً على الإناث أكثر من الذكور، ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة كتلو (2015)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة التديّن عند الطلبة الجامعيين تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وكانت الفروق لصالح طلبة الدراسات العليا، وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا يكونون أكثر نضجًا من طلبة البكالوريوس، وربما يعزى ذلك إلى أن خبرات الطلبة في الجامعة وكبر سنهم تكسبهم نظامًا قيميًا وأخلاقيًا، وهذا يؤثر في مستوى التدين لديهم، وزيادة المعرفة تقرب الطالب من ربه وتزيد في تدينه والتزامه، فزيادة المعرفة تزيد من اكتساب المعارف والمعلومات وبهذا يكون أكثر التزامًا بالعادات والأخلاق والتي هي نابعة من الدين.

وأشارت إلى النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الطالبات، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة سلفرمان (Silverman, 2003)، ونتيجة دراسة الطراونة والقضاة (2014)، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية للإناث فهن أكثر التزامًا بالأخلاق من الذكور، وقد يعزى ذلك إلى أن الإناث أكثر سعيًا لتطوير نموهن الأخلاقي لكسب رضا الآخرين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وكانت الفروق لصالح طلبة الدراسات العليا، وقد يعزى ذلك إلى العوامل الاجتماعية التي لا يستطيع الفرد أن يعيش بمعزل عنها مثل زيادة عدد الأصدقاء الأسوياء والخبرات التعليمية؛ والثقافية والأجهزة الإعلامية المرئية والمسموعة كلها تؤثر في درجة مقاومة الإغراء، وهذا يؤدي إلى أن النمو الأخلاقي لدى طلبة الدراسات العليا يكون قد نضج بشكل أفضل ويكونون أكثر التزامًا بالعادات والتقاليد من طلبة البكالوريوس، ولهذا تكون درجة مقاومتهم للإغراءات أكثر.

وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين درجة التديّن ودرجة مقاومة الإغراء عند طلبة جامعة مؤتة، أي كلما زادت درجة التديّن تميل درجة مقاومة الإغراء إلى الزيادة، وقد يعزى ذلك إلى أن مقاومة الإغراء تعد من مؤشرات النمو الأخلاقي عن الفرد، والدين يدعو الأفراد إلى التمثل بالأخلاق، والدين يسعى إلى إيجاد جو مفعم بالمودة والطمأنينة واحترام الأفراد وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم وإشراكهم في مناقشة الأمور التي تهم المجتمع، ويقوم بإشباع حاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية وغير ذلك من جوانب الحياة، وبهذا فكلما زادت درجة التديّن لديهم زادت درجة مقاومتهم للإغراء.

التوصيات

توصي الدراسة بما يلي:

- تضمين الخطط الدراسية لطلبة الجامعات مساقًا إجباريًا يركز في محتواه على تنمية الأخلاق الفاضلة.
- توفير برامج وأنشطة وورش عمل من خلال عمادات شؤون الطلبة لتنمية مقاومة الإغراء عند طلبة الجامعات.

إجراء دراسات تتعلق بمتغيري التدين ومقاومة الإغراء مع متغيرات، مثل: الجمود الفكري، والاستهواء وأنماط الشخصية وغيرها.

المراجع

ايتن، علي .(2011). العلاقة بين التديّن والتعاون والتعاطف، *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية*، 10 (2)، 165-175.

جادو، عبدالكريم وعبد العظيم، مبارك .(2016). الإسهامات النسبية للعوامل الخمسة الكبرى للشخصية في التنبؤ بمقاومة الإغراء والإحساس بالسعادة النفسية لدى طلاب كلية التربية في جامعة القصيم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 78 (2)، 313-366.

شحاته، ناجح .(2008). *الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض متغيرات البيئة المدرسية والأسرية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، مصر.

الصنيع، صالح .(2000). العلاقة بين مستوى التديّن والقلق العام لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، 14 (1)، 207-234.

الطراونة، صبري .(2016). تطوير مقياس لمقاومة الإغراء لطلبة الجامعات الأردنية ومطابقة فقراته مع نموذج أندريش في نظرية الاستجابة للفقرة، *مؤتة للبحوث والدراسات*، 31 (4)، 297-320.

الطراونة، صبري .(مقبول للنشر، 2017). تطوير مقياس التديّن لدى طلبة الجامعة باستخدام نموذج سلم التقدير في نظرية الاستجابة للفقرة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين.

الطراونة، صبري والقضاة، محمد .(2014). العلاقة بين مقاومة الإغراء وأنماط التفكير السائدة لدى الطلبة الجامعيين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(1)،89 -100.

غماري، طلعت .(2014). التديّن والصحة النفسية في الجزائر تبريرا للعلاقة الإيجابية بين الإسلام وعلم النفس، *مجلة التشريع الإسلامي والأخلاق*،3 (1)، 6-22.

غولي، حسن والعكيلي، جبار.(2012). *الإنسان ومقاومة الإغراء والاستهواء*، بغداد: مكتبة اليمامة.

الفسفوس، عدنان.(2006). السلسلة الإرشادية (2) أساليب تعديل السلوك الإنساني، أطفال الخليج، تم استرجاعه في 2017/10/22 على الرابط http://www.gulfkids.com .

القحطاني، مسعود .(2009). *التديّن وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة تبوك*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

القريطي، عبد المطلب .(1998). *الصحة النفسية*، القاهرة: دار الفكر العربي. -

كتلو، كامل .(2015). السعادة وعلاقتها بكل من التديّن والرضا عن الحياة والحب لدى عينة من الطلاب الجامعيين المتزوجين، *دراسات*،42(2)،661-679.

المحيش، علي .(1999). *الالتزام الديني وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر،القاهرة، مصر.

المديرية العامة لإدارة السجون وإعادة التربية في الجزائر.(2004). التقرير الإحصائي، الجزائر، تم استرجاعه في 2017/10/25 سعلى الرابط http://hdl.handle.net.

موسى، رشاد .(1999). *علم نفس الدعوة بين النظرية والتطبيق*، الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

المهداوي، عدنان والدليمي، فيصل .(2015). أثر برنامج إرشادي في تنمية مقاومة الإغراء لدى طلاب المرحلة الإعدادية، *مجلة ديالي*، 2 (65)،217-241.

المهدي، محمد .(2004). أنماط التديّن من منظور نفسي إسلامي، تم استرجاعه في 2017/10/21 على الرابط http://www. maganin.com.

Aguilar, M. & Moghanloo, M .(2008) . Domain and fact personality correlates of religiosity among Iranian college student, *Mental Health and Culture*, 11 (2), 461-483.

Crockett, M. ; Braams, B. ; Clark, L . ;Tobler , P . , Robbins,T. & Kalenscher , T. (2013). Restricting temptations: *Neural Mechanisms of Precommitment Neuron*، 79 (2), 391-401.

Francis, J.; Quesnell, M. & Lewis, A. (2010). Personality and religion among secondary school pupils in the czech republic. *Research in Education*,48 (3), 54-64.

Robert, W.(2005). *America and the Challenges of Religious Diversity*, Princeton: Princeton University Press.

Ross, E .(1993). Religion and psychological distress, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29 (2), 236 -245.

Silverman ,I .(2003). Gender differences in resistance to temptation: Theories and evidence. *Developmental Review*, 2 (23), 219–259.

Smith, C. (2003). *Secularizing American Higher Education, in the Secular Revolution: Power, Interests, and Conflict in the Secularization of American Public Life*, California: University of California Press

أثر التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي لدى طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية

محمد الخوالدة * عبد الله المهايرة**

تاريخ تسلم البحث 2018/3/1 تاريخ قبوله 2018/5/14

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر خبرة التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي لدى عينة من طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية. شارك في الدراسة (72) طالباً وطالبةً؛ (38) في مادة الإعداد للتدريب الميداني، و(34) في مادة التدريب الميداني في الإرشاد خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017/ 2018. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق مقياسي كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي على أفراد عينة الدراسة قبل التدريب الميداني وبعده. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المسجلين في مساق التدريب الميداني أظهروا درجات أعلى بشكل دال إحصائياً على مقياسي كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي من أولئك المسجلين في مساق الإعداد للتدريب الميداني.

(الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني، كفايات الإرشاد المهني، الرضا الإشرافي، طلبة الإرشاد والصحة النفسية).

مقدمة: يعد الإرشاد النفسي من مهن المساعدة الإنسانية التي تهدف إلى مساعدة الفرد إلى أن يفهم ذاته، ويتعرف إلى جوانب شخصيته المختلفة، ويحدد مشكلاته ويحلها، وينمي إمكاناته في ضوء معرفته ورغبته ومستوى تعليمه وتدريبه، لكي يستطيع تحديد أهدافه وتحقيقها، وصولاً إلى الصحة النفسية والتكيف النفسي.

والإرشاد عملية منظمة متسلسلة الخطوات والاجراءات، جوهرها العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، أو مجموعة مسترشدين تتميز بالدفء والتقبل والاحترام والتقدير والثقة والاهتمام. وتحتاج إلى وجود شخص متخصص في الإرشاد لديه الإعداد الأكاديمي والتدريب العملي ويمتلك شهادة علمية تؤهله للقيام بذلك. وإلى جانب ذلك يجب أن يكون قد خضع للتدريب والإشراف من أشخاص مؤهلين ومدربين في الإشراف المهني أكثر خبرة وحاصلين على شهادات عليا (Corey, 2009).

ويعد التدريب في الإرشاد جزءاً ضروريًا لعملية النمو المهني للمرشدين والأخصائيين النفسيين، كما يعد أيضًا عنصرًا أساسيًا في برامج إعداد المرشدين وتدريبهم؛ حيث يساعدهم على تطبيق المعارف والمهارات والكفايات الإرشادية المختلفة، بالإضافة إلى المساعدة في عملية التغيير والنمو الشخصي للمرشدين المتدربين (Bernard & Goodyear, 2013).

ومن الضروري أن يكون المرشد المهني مؤهلًا تأهيلًا علميًا ومدربًا تدريبًا عمليًا في مهنة الإرشاد، حيث يعد التأهيل العلمي والتدريب العملي جزءاً مهمًا من عملية تمهين الإرشاد المهني. ويفترض أن تتم عملية امتلاك كفايات الإرشاد المهني لدى طلبة الإرشاد النفسي، عن طريق الإعداد الاكاديمي المناسب من الجامعات، وذلك بطرح برامج أكاديمية مناسبة للإرشاد في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا، وعن طريق التدريب المستمر لهم (Bradley & Ladany, 2010).

وتعتمد فاعلية العملية الإرشادية على كفايات المرشد المهني التي يتزود بها عن طريق الإعداد الأكاديمي والتدريب العملي الميداني. ويؤدي التدريب الميداني في الإرشاد دورًا أساسيًا؛ حيث يتيح الفرصة أمام طلبة الإرشاد النفسي، لامتلاك وتطبيق المعارف والمهارات الإرشادية المتنوعة التي درسها في المساقات الدراسية المختلفة خلال دراسته الجامعية. كما يساعد التدريب الميداني المتدربين في اختبار المفاهيم النظرية والفرضيات حول عملهم الإرشادي؛ مما يسهل عليهم تعديل خططهم الإرشادية المقترحة. كما تتمثل أهمية التدريب الميداني في مساعدة طلبة الإرشاد النفسي في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنتهم ومجالاتها المتنوعة؛ مما يحسن من معتقداتهم وقناعاتهم حول فعاليتهم الذاتية والمهنية (Boylan & Scott, 2009).

The Effect of Practicum on Improving Career Counseling Competencies and Supervision Satisfaction Among Mental Health and Counseling Students at the University of Jordan

Mohammad Alkhawaldeh, *Field Training Supervisor, University of Jordan.*
Abdallah Almahireh, Department of Psychology, University of Jordan.

Abstract: The purpose of this study was to examine the effect of practicum on improving career counseling competencies and supervision satisfaction among mental health and counseling students at the University of Jordan. 72 students participated in this study (38 students) enrolled in a pre-practicum and (34 students) in practicum courses in the first semester of 2017/2018. To achieve the objectives of the study, a Scale of Career Counseling Competencies (SCCC) and a Scale of Supervision Satisfaction (SSS) were administered to both groups in the pre- and post- tests. Results showed that students enrolled in the practicum course scored significantly higher on the (SCCC) and (SSS) than the students who enrolled in the pre-practicum course.

(**Keywords**: Counseling Practicum, Career Counseling Competencies, Supervision Satisfaction, Mental Health and Counseling).

* مشرف تدريب ميداني، الجامعة الأردنية، الأردن.
** قسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

إن التدريب الميداني في الإرشاد نشاط مخطط له ومقصود لتحقيق أهداف معينة من خلال توفير فرص وخبرات تعليمية مصممة بشكل مسبق لطلبة الإرشاد النفسي والتربوي. كما يعدّ التدريب الميداني في الإرشاد حجر الزاوية في برامج إعداد المرشدين؛ حيث يعدّ من أهم المكونات والخبرات في إعداد طلبة الإرشاد النفسي، وإكسابهم مهارات وكفايات الإرشاد المتنوعة تحت إشراف مدربي ومشرفي التدريب الميداني المتخصصين ممن لديهم الخبرة المهنية اللازمة في الإشراف وإعداد وتدريب المرشدين. وتهدف البرامج التدريبية إلى تعلم المعرفة الإرشادية، وتكوين اتجاهات إيجابية، وزيادة الثقة والرضا الإشرافي، وتحسين الفعالية الذاتية، والتدرب على ممارسة المهارات والكفايات المهنية للمرشدين العاملين في مجالات الصحة النفسية المتنوعة ومنها الإرشاد المهني، وصولاً إلى نتائج إيجابية تنعكس على مسترشديهم (Wan Jaafar, Mohamed, Bakar & Tarmizi, 2011).

وتعد الكفايات الإرشادية محورًا أساسيًا في تطوير نوعية الخدمات الإرشادية المقدمة من المرشدين للمسترشدين ، كما تمثل الكفايات الإرشادية ما يمتلكه المرشد من إمكانيات وقدرات ومهارات للقيام بمهامه وأدواره المختلفة (Atici,2014). وإذا لم يمتلك المرشد هذه الكفايات فإنه غير قادر على القيام بما هو مطلوب منه، ويميل إلى تجنب هذه المهام والأدوار والتقليل منها وتتدرج الكفايات والمهارات المهنية مع تطور التخصصات والمجالات الدقيقة في الإرشاد النفسي من العام إلى الخاص، حسب ما تمليه تطور التخصصات والمجالات الفرعية الدقيقة في الإرشاد النفسي (Austin, 2008).

ويُعد الإرشاد المهني أحد المجالات الرئيسة في الإرشاد النفسي، وركيزة أساسية في نمو الفرد وصحته النفسية وتكيفه مع مهنته المستقبلية. وهناك عوامل عديدة أسهمت في تطور ميدان الإرشاد المهني، إذ كان للتغيرات التكنولوجية السريعة تأثيراتها في عالم المهن، حيث أدت إلى ظهور مهن واختفاء أخرى، إضافة إلى تشابك العديد من متطلبات المهن، وظهور عجز في التخطيط المهني، واتخاذ القرار المهني السليم لدى كثير من الأفراد الذين يبحثون عن عمل، مما أدى إلى زيادة نسب البطالة في مهن دون أُخرى. وأصبحت الحاجة ماسة لخدمات الإرشاد المهني، وإيجاد مساعدةٍ مهنيةٍ متخصصة من قبل متخصص مؤهل ومدرب لإرشاد الفرد ضمن حدود ميولهِ وإمكاناتهِ وقدراتهِ الشخصية، ومساعدته على اتخاذ قراره المهني وصولاً إلى التكيف المهني (حمود، 2014).

أن الكفايات والأساليب التي يمتلكها المرشد من خلال الدراسة والتدريب تساعده كثيرًا في عملية مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم المهنية، والتنبؤ بأوضاعهم المستقبلية، وتفسير ما يمرون به من مشكلات مختلفة. ويبرز دور المرشد المؤهل القادر على توظيف كفايات وأساليب الإرشاد المهني لمساعدة المسترشد على العبور للمستقبل من خلال جمعه للمعلومات المتعلقة بسوق العمل وميوله وقدراته وتنظيمها وتدقيقها، ثم وضع خطة متكاملة للإرشاد المهني، تمكن المسترشد من التعرف على قدراته، وإمكاناته، وصولاً للنضج المهني واتخاذ القرار المهني السليم (Bureau of Labor Statistic, 2006).

وبناءً على ما سبق، ركزت الجمعية الأمريكية للمرشد المدرسي (Counselor Association American School) على ضرورة امتلاك المرشد للكفايات والمهارات الإرشادية المتنوعة، والإرشاد المهني بشكل خاص، والمتمثلة بمعرفة عالم العمل ومتطلباته، والفهم الدقيق لنظريات النمو والإرشاد المهني وتطبيقاتها المختلفة، بالإضافة إلى المهارات الحياتية، وكيفية تطبيقها عبر مختلف وسائل التكنولوجيا في التخطيط المهني.

كما يتمثل دور المرشد المهني بالعمل على تعزيز الوعي الذاتي للطلبة، ومساعدتهم في فهم قدراتهم وميولهم المهنية، وإشراك الآباء فيما يتعلق بالنمو المهني لأبنائهم، وتقديم مصادر خاصة بالنمو المهني للمعلمين من أجل دمج نشاطات تطوير المهنة في المنهاج، وتوعية الطلبة في استخدام المصادر المهنية، مثل المعلومات المتعلقة بعالم العمل، ووسائل الإعلام، وأنظمة الوظيفة المحوسبة، والأنظمة الإلكترونية، واستخدام الإنترنت، وإدارة وتفسير أدوات التقييم، مثل سجل بيانات الاهتمامات، وبطاريات الاختبارات، وسجل البيانات الشخصية، وأدوات التقييم الذاتي لمساعدة الطلبة في اتخاذ قراراتهم التربوية والمهنية بشكل سليم وناضج (ASCA, 2005).

ويعد الرضا عن التدريب أو الإشراف المهني في الإرشاد من الأمور الأساسية بالنسبة لطلبة التدريب الميداني. ويعرّف الرضا الإشرافي بأنه شعور وقناعة الطالب المتدرب حول جودة الخدمات الإشرافية والتدريبية المقدمة له. كما يشير الرضا عن الاشراف الميداني إلى طريقة إدراك المتدرب، وكيفية تفسيره، وتقييمه لبرامج التدريب الميداني. ويكون هذا التقييم إما تقييمًا عامًا، أو تقييمًا محددًا (Darling, 2006). وتشير نتائج الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين رضا وشعور الطالب المتدرب بفعالية الإشراف، والتدريب الميداني، وإكتسابه المهارات والكفايات والمعارف اللازمة لعمله كمرشد؛ فإذا شعر الطالب المتدرب بالرضا عن خبرة تدريبه، وعن مدربيه ومشرفيه، فإن ذلك سيؤدي إلى حالة من التوافق المهني بين المتدرب ومهنته، مما يؤثر في أدائه وكفاءته الذاتية المهنية (Jennifer, 2014).

وأكدت بعض الدراسات أهمية التوجيه والتعليم والتدريب الميداني والاهتمام بالكفاءة الذاتية للمرشدين المتدربين من مشرفي الإرشاد لضمان إنتاج وإعداد مرشدين فعالين قادرين على تقديم الخدمة الإرشادية (Foster & Herman, 2005; Wan Jaafar, et al., 2011). وتناولت بعض الدراسات فاعلية البرامج الإشرافية والتدريبية المختلفة في تحسين مهارات وكفايات المرشدين (حمدي وخطاطبة، 2013؛ الصمادي والشاوي، 2014؛ الشريفين،

2015؛ النمراوي، 2016؛ أبو يوسف، 2008؛ Kozina, ; Aladag, 2013 Grabovari, Stefano & Drapeau, 2010). في حين كشفت دراسات أخرى ان الطلبة المتدربين أظهروا مستوى عاليًا من الرضا الإشرافي والتعاون بين المتدرب والمشرف، ومستوى معتدلاً في الكفاءة الذاتية. كما أشارت النتائج إلى أن المشاركين الذين هم في مرحلة الإقامة أظهروا مستوى أعلى من الرضا الإشرافي مقارنة مع الطلبة في مرحلة التطبيق (Jennifer, 2014). كما أكدت دراسة أخرى فعالية التدريب الميداني في تحسين مستوى تطبيق المهارات الإرشادية لدى المتدربين (Aldag, Yaka & Kosh, 2014). وأظهرت نتائج دراسة أخرى أن أساليب الإشراف والتدريب متنبئ ذو أهمية كبيرة في الرضا الإشرافي والكفاءة الذاتية المدركة (Fernando & Hulse-Killacky, 2005).

ويتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن طلبة الإرشاد النفسي يفتقرون للكفايات والمهارات الإرشادية الأساسية والمتقدمة. كما يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة (Fernando & Hulse-Killacky, 2005; Wan Jaafar et al., 2011; Karni et al., 2013; Aldag et al., 2014; Jennifer, 2014) ان شعور طلبة الإرشاد النفسي وقناعتهم ورضاهم متغير مهم في التدريب الميداني، حيث تؤثر في أدائهم وكفاياتهم الإرشادية. كما يلاحظ أيضاً من الدراسات السابقة (Kozina, et al., 2010 ؛الشريفين، 2015؛ الصمادي والشاوي، 2014؛ حمدي وخطاطبة، 2013) اقتصار اهتمام الباحثين على تعليم وتدريب وتنمية المهارات والكفايات الإرشادية بشكل عام لدى المرشدين. كما توصي بعض الدراسات السابقة (ابو يوسف، 2008؛ Aladag, 2013) بتوفير برامج تدريبية وإشرافية لتحسين كفايات ومهارات طلبة الإرشاد النفسي المتخصصة.

لذا تأتي الدراسة الحالية لتوجه الاهتمام نحو تحسين كفايات متدربي الإرشاد في مجال الإرشاد المهني ليتسنى لهم تقديم خدمات مهنية متخصصة في الإرشاد المهني. ومن هنا يظهر تفرد الدراسة الحالية وأهميتها في تناولها لفعالية التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي لدى عينة من طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تبرز مشكلة الدراسة الحالية في ضوء ما أشارت إليه نتائج معظم الدراسات السابقة (Wan Jaafar, et al., 2011; karni, et al., 2013; Aldag, et al., 2014; Jennifer, 2014; Kozina, et al., 2010) (الشريفين، 2015؛ الصمادي والشاوي، 2014؛ حمدي وخطاطبة، 2013 ؛ ابو يوسف، 2008) من افتقار المرشدين للكفايات الإرشادية الأساسية والمتقدمة في مجال الإرشاد عامة والمهني خاصة. كما تنبع مشكلة الدراسة من اعتقاد الباحثين وخبرتهما كمدرسي ومشرفي تدريب ميداني لطلبة الإرشاد النفسي، بأنهم بحاجة إلى تحسين كفاياتهم ومهاراتهم المتخصصة في مجال الإرشاد المهني، بالإضافة إلى تنمية الرضا الإشرافي لديهم عن خبرة التدريب والإشراف التي يمرون بها، مما يؤثر في أدائهم وكفاياتهم المهنية. ومن هنا، فإن الأمر يتطلب الحاجة إلى تمكين طلبة الإرشاد في مجال الإرشاد المهني وكفاياته. لذا، جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي تتلخص في فحص فرضيتي الدراسة التاليتين:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التدريب الميداني والإعداد للتدريب الميداني) على مقياس كفايات الإرشاد المهني تعزى إلى للتدريب الميداني.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التدريب الميداني والإعداد للتدريب الميداني) على مقياس الرضا الإشرافي تعزى إلى لتدريب الميداني.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو أثر التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي. وتحديداً فإن أهمية الدراسة الحالية تتمثل في كونها تعدّ إضافة علمية لموضوع التدريب الميداني في الإرشاد ما يمكن من فهم دور وأهمية التدريب الميداني. كما تسهم الدراسة مع الدراسات السابقة في تسليط الضوء على واقع ودور برامج التدريب الميداني وإعداد المرشدين في جامعاتنا العربية. وتقدم الدراسة الحالية دليلاً علمياً يؤكد فعالية برامج التدريب الميداني كأحد مكونات برامج إعداد المرشدين.

أما الأهمية العملية للدراسة الحالية فتتجلى في تطوير برنامج التدريب الميداني في الإرشاد وكيفية توظيفه في تحسين مهارات وكفايات طلبة الإرشاد النفسي في مجال الإرشاد المهني، من خلال التغذية الراجعة التي ستوفرها الدراسة الحالية. كما توفر مقياسين أحدهما لكفايات الإرشاد المهني والآخر لرضا الإشرافي بحيث يمكن استخدامهما في دراسات لاحقة. وقد تفتح الدراسة الحالية المجال للباحثين الآخرين لإجراء دراسات أخرى موجهه لطلبة التدريب الميداني في الإرشاد في ضوء متغيرات أخرى.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي أجريت عليها الدراسة، حيث إن أفراد هذه الدراسة هم طلبة البكالوريوس في الإرشاد والصحة النفسية، في الجامعة الأردنية المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي 2018/2017.

ولم يتم إجراء قياس متابعة للتأكد من استمرارية فعالية التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي.

التعريفات الإجرائية

- **التدريب الميداني:** يعرف بأنه حجر الزاوية في برامج إعداد المرشدين، وهو التطبيق العملي الميداني للمعارف والمفاهيم النظرية والأساليب والكفايات الإرشادية التي درسها الطالب في المساقات الدراسية المختلفة والمتضمنة في خطة البرنامج الأكاديمي بكالوريوس الإرشاد والصحة النفسية، تحت إشراف مدربين ومشرفين متخصصين ممن لديهم الخبرة المهنية اللازمة في الإشراف وإعداد وتدريب المرشدين، ويتم هذا التطبيق العملي الميداني في آخر فصل دراسي.
- **كفايات الإرشاد المهني:** هي مجموعة من المعارف والمهارات التي يكتسبها أو يمتلكها المرشد المهني من خلال البرامج الاكاديمية، والمتمثلة في المعرفة بعالم العمل وفهم نظريات النمو والإرشاد المهني وتطبيقاتها الإرشادية المتختلفة لمساعدة الطلبة على فهم قدراتهم واهتماماتهم، واستخدام المصادر التربوية والمهنية لزيادة وعيهم المهني واتخاذ قراراتهم المهنية، والتي بدورها تظهر في قدرة المرشد المهني على الأداء بشكل يمكنه من إحداث تغير إيجابي ينعكس وظيفيا على أدائه المهني وعمله الميداني. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس كفايات الإرشاد المهني المعد لأغراض الدراسة الحالية.
- **الرضا الإشرافي:** ويعرف بأنه فهم طلبة الإرشاد النفسي لأفعالهم وتفاعلاتهم أثناء الأشراف والتدريب وتفسيرهم للأداء المدرك والخصائص الشخصية لمشرفيهم ومدربيهم، ومستوى السهولة في التعبير عن افكارهم خلال فترة الإشراف والتدريب الميداني ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرضا الإشرافي المعد لأغراض الدراسة الحالية.

الطريقة

أفراد الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (72) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس في الإرشاد والصحة النفسية، المسجلين في مادتي الاعداد للتدريب الميداني (وفيها إشراف وتدريب جزئي للطلبة أثناء المساق وتمهيد للتدريب الميداني في الفصل الذي يليه وذلك من مدرس المساق)، وعددهم (38) طالباً وطالبة، والتدريب الميداني في الإرشاد (وهنا يتدرب الطلبة فصلاً دراسيًا كاملا في المدارس والمراكز النفسية المتعاونة بإشراف كلي من مشرفي الإرشاد والمرشد المقيم في مكان التدريب) وعددهم (34) طالبًا وطالبة، يدرسون في قسم الإرشاد والتربية الخاصة في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والمسجلين للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2017/ 2018.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين هما:

مقياس كفايات الإرشاد المهني

قام الباحثان بتطوير مقياس كفايات الإرشاد المهني وفق الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة والأدوات والمقاييس المستخدمة فيها حول كفايات الإرشاد المهني لدى المرشدين مثل (حمود، 2014؛ المجالي والمجالي، 2009 (Zunker, 2011; Capuzzi & Stauffer, 2011; Gysbres, Heppner & Johnston, 2009; Bolles & Figler, 2007).
- صياغة فقرات مقياس كفايات الإرشاد المهني، و استخراج دلالات الصدق والثبات له، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (26) فقرة.

صدق المقياس

تحقق الباحثان من صدق المقياس باستخدام مؤشرين هما:

- **صدق المحتوى**

تم التأكد منه بعرضه على تسعة محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي في الجامعات الأردنية، لتحديد مدى انتماء الفقرات للمقياس، إضافة إلى تحديد مدى ملاءمة الصياغة اللغوية، وأخذ ملاحظاتهم في تطوير المقياس من حذف وتعديل، وإضافة أي فقرات جديدة لقياس كفايات الإرشاد المهني. وقد اعتمد معيار (80 %) كنسبة اتفاق بين المحكمين كحد أدنى لقبول الفقرة، وفي ضوء هذا المعيار تم حذف (4) فقرات، كما جرى تعديل الصياغة اللغوية لبعضها الآخر.

- **صدق البناء**

للتأكد من صدق بناء المقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس في عينة تكونت من (25) من طلبة الإرشاد والصحة النفسية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها من طلبة الفصل الدراسي السابق المسجلين في مساق التدريب الميداني. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.37 - 0.69). وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً ومقبولة لأغراض البحث العلمي مما يؤكد صدق بناء هذا المقياس.

ثبات المقياس

تحقق الباحثان من ثبات المقياس بطريقتين، هما: طريقة إعادة التطبيق، حيث الباحثان تم تطبيق المقياس على (25) طالبًا وطالبةً من تخصص الإرشاد والصحة النفسية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها من طلبة الفصل الدراسي السابق المسجلين

في مساق التدريب الميداني، وبعد مرور ثلاثة أسابيع أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على ذات المجموعة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس الكلي (0.89). كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ حيث بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.85).

تصحيح المقياس

تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي التدريج (أوافق بشدة=5 درجات، أوافق= 4 درجات، محايد=3 درجات ، لا أوافق= 2 درجة، لا أوافق بشدة= درجة واحدة) ؛ حيث تتراوحت الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب بين (26-130) درجة.

مقياس الرضا الإشرافي

قام الباحثان بتطوير مقياس الرضا الإشرافي وفق الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة والأدوات والمقاييس المستخدمة فيها حول الرضا الإشرافي للمرشدين مثل (Bernard & Goodyear, 2013; Fernando & Hulse-Killacky, 2005; ladany, Hill, Corbett & Nutt, 1996; Holloway & Wampold, 1983).
- صياغة فقرات مقياس الرضا الإشرافي، ثم استخراج دلالات الصدق والثبات له، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (15) فقرة.

صدق المقياس

تحقق الباحثان من صدق المقياس باستخدام مؤشرين هما:

- **صدق المحتوى**

تم التأكد منه بعرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في الإرشاد النفسي وعلم النفس في الجامعات الأردنية، لتحديد مدى انتماء الفقرات للمقياس، إضافةً إلى تحديد مدى ملاءمة الصياغة اللغوية، وأخذ ملاحظاتهم في تطوير المقياس من حذف وتعديل، وإضافة أي فقرات جديدة لمقياس الرضا الإشرافي. وقد اعتمد معيار (80 %) كنسبة اتفاق بين المحكمين كحد أدنى لقبول الفقرة، وفي ضوء هذا المعيار لم تضاف أو تحذف أي فقرة، بينما جرى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات.

- **صدق البناء**

للتأكد من صدق بناء المقياس، استخرجت معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس في عينة تكونت من (25) طالبًا وطالبةً في تخصص الإرشاد والصحة النفسية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها من طلبة الفصل الدراسي السابق المسجلين في مساق التدريب الميداني. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بين (0.31 - 0.58). وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً، مما يؤكد صدق بناء المقياس.

- **ثبات المقياس**

تحقق الباحثان من ثبات المقياس بطريقتين، هما: طريقة إعادة التطبيق، حيث قام الباحثان بتطبيق المقياس على (25) طالبًا وطالبةً في تخصص الإرشاد والصحة النفسية من داخل مجتمع الدراسة وخارج عينتها من طلبة الفصل الدراسي السابق المسجلين في مساق التدريب الميداني، وبعد مرور ثلاثة أسابيع أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على ذات المجموعة، وقد بلغ معامل ثبات المقياس الكلي (0.83). كما تم التحقق من دلالات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا؛ حيث بلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (0.85).

تصحيح المقياس

تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي التدريج (أوافق بشدة=5 درجات، أوافق= 4 درجات، محايد=3 درجات ، لا أوافق= 2 درجة، لا أوافق بشدة= درجة واحدة) ؛ حيث تتراوحت الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها الطالب بين (15-75) درجة.

إجراءات الدراسة

تم تطبيق أداتي الدراسة على أفراد الدراسة لقياس كفايات الإرشاد المهني، والرضا الإشرافي لديهم كقياس قبلي، وبعد الانتهاء من مادة التدريب الميداني في الإرشاد، والتي يتدرب فيها الطلبة في المدارس كمرشد متدرب فصل دراسي كامل ولمدة أربعة أشهر وبشكل يومي لاكتساب وتطبيق المهارات والأساليب الإرشادية المختلفة، قام الباحثان بإعادة تطبيق اداتي الدراسة على أفراد الدراسة لقياس كفايات الإرشاد المهني، والرضا الإشرافي لديهم كقياس بعدي.

متغيرات الدراسة

- المتغير المستقل: (التدريب الميداني في الإرشاد) وله مستويان:
  - أ- التدريب الميداني
  - ب- الإعداد للتدريب الميداني
- المتغيران التابعان: (كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي).

النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج التي تتعلق بالفرضية الأولى والتي تنص على: " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطي أداء الطلبة على مقياس كفايات الإرشاد المهني بين المجموعتين (التدريب الميداني والإعداد للتدريب

الميداني) تعزى للتدريب الميداني؟" ولفحص الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي لاستجابات الطلبة على مقياس كفايات الإرشاد المهني، كما في الجدول (1):

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس كفايات الإرشاد المهني

المجموعة	القبلي	البعدي		
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التدريب الميداني	2.71	0.33	3.93	0.46
الإعداد للتدريب الميداني	2.44	0.21	2.51	0.38

يتضح من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين القياس القبلي والقياس البعدي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أجري تحليل التباين المشترك، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (2): نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في كفايات الإرشاد المهني بين المجموعتين

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	1.041	1	1.041	2.106	0.012
المجموعة	3.980	1	3.980	10.561	0.000
الخطأ	2.160	67	0.014		
الكلي	9.623	71			

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الدرجات على مقياس كفايات الإرشاد المهني، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة التدريب الميداني، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لمجموعة التدريب الميداني (3.95)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل لمجموعة الإعداد للتدريب الميداني (2.49) كما يتضح في الجدول (3):

جدول (3): المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس كفايات الإرشاد المهني

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التدريب الميداني	3.95	0.02
الإعداد للتدريب الميداني	2.49	0.02

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس كفايات الإرشاد المهني تعزى إلى التدريب الميداني، حيث أشارت النتائج أن المتوسط الحسابي المعدل أعلى عند طلبة مادة التدريب الميداني مقارنة بمتوسط طلبة مادة الإعداد للتدريب الميداني، مما يعطي مؤشراً على أن خبرة التدريب الميداني قد أسهمت في تحسين مستوى كفايات الإرشاد المهني لدى طلبة الإرشاد النفسي. ويوصي معظم الباحثين (Aladag, 2013; Wan Jaafar, et al., 2011; Foster & Herman, 2005) (ابو يوسف، 2008)، بأهمية التدريب والإشراف الميداني كمتطلب ضروري ومرحلة مهمة في برامج إعداد المرشدين في الجامعات، وكذلك أشاروا إلى ضرورة العمل على تعليم وتدريب وتحسين مستوى كفايات الإرشاد النفسي ومنها كفايات ومهارات الإرشاد المهني.

وتنسجم هذه النتائج بشكل عام مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الشريفين (2015) التي حاولت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين، والتي أظهرت نتائجها أن هناك تحسناً في الكفاءة الذاتية المهنية لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الصمادي والشاوي (2014) التي حاولت الكشف عن فعالية برنامج إشرافي يستند للنموذج التمييزي في تحسين المهارات الإرشادية لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي، والتي أظهرت نتائجها أن هناك زيادة في المهارات الإرشادية ولصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة حمدي وخطاطبة (2013) التي حاولت قياس أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي، والتي أظهرت نتائجها فاعلية التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كوزينا وآخرون (Kozina, et al., 2010)، التي حاولت التعرف إلى أثر التدريب الميداني والإشراف على كفاءة المرشدين المهنية، والتي أظهرت نتائجها تحسناً واضحاً في المهارات الإرشادية والكفاءة الذاتية والمعرفة النظرية لدى المرشدين المتدربين. كما تنسجم نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو يوسف (2008) التي حاولت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات

الإرشادية لدى المرشدين النفسيين، والتي أشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين.

وربما تردّ نتيجة الدراسة الحالية إلى ما يشتمل عليه التدريب الميداني من إجراءات وتمارين ووسائل وفنيات وأنشطة إشرافية ساعدت في زيادة معارف طلبة الإرشاد النفسي وكفاياتهم في مجال الإرشاد المهني؛ وذلك من حيث المعرفة بعالم العمل وفهم نظريات النمو والإرشاد المهني وتطبيقاتها الإرشادية المختلفة لمساعدة الطلبة في المدارس التي يتدربون فيها على فهم قدراتهم واهتماماتهم، واستخدام المصادر التربوية والمهنية لزيادة وعيهم المهني واتخاذ قراراتهم المهنية.

كما يعدّ امتلاك وممارسة طلبة الإرشاد النفسي لكفايات الإرشاد المهني مصدرًا من مصادر القوة التي تدعم عملهم وأداءهم الإرشادي ذا الجودة العالية، مما يلعب دورا رئيسًا بالنهاية في توظيف وممارسة الطلبة المتدربين لكفايات ومهارات الإرشاد المهني في المواقف الإرشادية المهنية مع الطلبة في المدارس التي يتدربون فيها. كما يشير الأدب النفسي إلى الدور الذي يؤديه التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني (Borders & Brown,2005; Bradley & Ladany, 2010; Bernard & Goodyear, 2013).

ثانياً: النتائج التي تتعلق بالفرضية الثانية والتي تنص على: "لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي أداء الطلبة على مقياس الرضا الإشرافي بين المجموعتين (التدريب الميداني والإعداد للتدريب الميداني) تعزى للتدريب الميداني؟". ولفحص الفرضية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والقياس البعدي لاستجابات الطلبة على مقياس الرضا الإشرافي، كما في الجدول (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الرضا الإشرافي

المجموعة	القبلي		البعدي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التدريب الميداني	1.33	0.36	3.85	0.61
الإعاد للتدريب الميداني	1.10	0.18	1.21	0.29

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين القياس القبلي والقياس البعدي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية أجري تحليل التباين المشترك، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (5): نتائج تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق في الرضا الإشرافي بين المجموعتين

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
القبلي	0.142	1	0.142	3.801	0.002
المجموعة	2.981	1	20.981	8.653	0.000
الخطأ	2.011	67	0.014		
الكلي	7.972	71			

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الدرجات على مقياس الرضا الإشرافي، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة التدريب الميداني، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لمجموعة التدريب الميداني (3.86)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل لمجموعة الإعداد للتدريب الميداني (1.19) كما يتضح في الجدول (6):

جدول (6): المتوسطات الحسابية البعدية المعدلة والأخطاء المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس الرضا الإشرافي

المجموعة	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
التدريب الميداني	3.86	0.03
الإعداد للتدريب الميداني	1.19	0.02

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الرضا الإشرافي تعزى إلى التدريب الميداني، حيث أشارت النتائج أن المتوسط الحسابي أعلى عند طلبة مادة التدريب الميداني مقارنة بطلبة الاعداد للتدريب الميداني؛ مما يشير إلى وجود فروق تعزى لمتغير الدراسة (التدريب الميداني). مما يعطي مؤشرًا على أن خبرة التدريب الميداني قد أسهمت في تحسين مستوى الرضا الإشرافي لدى طلبة الإرشاد النفسي. وقد أشار معظم الباحثين (Fernando & Hulse-Killacky, 2005; Wan Jaafar, et al., 2011; karni, et) al., 2013; Aldag, et al., 2014; Jennifer, 2014) أن شعور وقناعة ورضا طلبة الإرشاد النفسي عن خبرة الأشراف والتدريب متغير ذو أهمية في الإشراف وإعداد وتدريب

طلبة الإرشاد النفسي؛ حيث يؤثر في إدائهم لمهاراتهم وكفاياتهم الإرشادية المهنية.

وتنسجم هذه النتائج بشكل عام مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جينفر (Jennifer, 2014) التي حاولت الكشف عن العلاقة بين الرضا الإشرافي الإرشادي المدرك والكفاءة الذاتية للمرشد وتحالف العمل ونوع المشرف ونوع الطالب المتدرب وعوامل ثقافية كالعرق والديانة والجنس، والتي أظهرت نتائجها ان المشاركين أظهروا مستوى عاليًا من الرضا الإشرافي، ومستوى معتدلاً في الكفاءة الذاتية وتحالف العمل الإشرافي. كما أشارت النتائج إلى أن المشاركين الذين هم في مرحلة الإقامة أظهروا مستوى أعلى من الرضا الإشرافي مقارنة مع الطلبة الذين في مرحلة التطبيق.

وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الداج وآخرين (Aldag, et al., 2014) التي حاولت التعرف إلى أراء المرشدين المتوقع تخرجهم من التدريب الميداني في جامعة إيجة في تركيا، والتي أشارت نتائجها إلى أن المرشدين كان لديهم انطباعات سلبية في بداية التدريب، كما واجهوا تحديات في تطبيق مهارات الإرشاد بشكل فعال، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المرشدين أظهروا تحسنا في تطبيق المهارات الإرشادية كنتيجة لرضاهم عن خبرة التدريب الميداني التي خضعوا اليها.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فرناندو وهالس كالكوي (Fernando & Hulse-Killacky,2005) التي حاولت تحديد العلاقة بين أساليب الإشراف والرضا الإشرافي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة الماجستير في الإرشاد، والتي أظهرت نتائجها أن أساليب الإشراف والتدريب متنبئ ذو أهمية كبيرة في الرضا الإشرافي والكفاءة الذاتية المدركة.

ويمكن تفسير النتيجة على أساس أن وجود علاقة إشرافية يسودها المناخ الإشرافي المبني على الثقة والاحترام المتبادل مع المشرف وطلبة الإرشاد المتدربين خلال فترة التدريب الميداني، توفر فرصاً للتعلم الاجتماعي، وتطبيق المهارات والكفايات المهنية في الجلسات الإشرافية الفردية والجماعية، والانفتاح والحوار والنقاش وتبادل الخبرات ووجهات النظر باحترام وفهم متبادل، كل هذا يسهم في إشعار طلبة الإرشاد النفسي أثناء خبرة التدريب الميداني بأهميتهم وقيمتهم ودورهم المهني، مما يلعب دورا في بالمحصلة في شعورهم بالرضا عن خبرة الإشراف والتدريب الميداني.

ويمكن ربط هذه النتيجة بنتيجة الفرضية الأولى حول كفايات الإرشاد المهني لدى طلبة الإرشاد؛ فارتفاع درجة كفايات الإرشاد النفسي بشكل عام والإرشاد المهني بشكل خاص وتحسنها لدى طلبة الإرشاد أثناء فترة التدريب الميداني أثر بشكل إيجابي في تحسين مستوى الرضا عن التدريب والإشراف لديهم، حيث يمكن النظر للعلاقة بين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي على أنها علاقة طردية؛ أي أن ارتفاع مستوى كفايات الإرشاد المهني يؤثر بشكل واضح على زيادة الرضا الإشرافي لطلبة التدريب الميداني في الإرشاد.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى خبرة التدريب الميداني بما اشتملت عليه من إجراءات وتمارين وفنيات وأنشطة إشرافية ساعدت طلبة الإرشاد النفسي على إعادة النظر وتغيير أفكارهم ومعتقداتهم وتفسيراتهم ووجهات نظرهم حول خبرة التدريب الميداني التي تلقوا خلالها التشجيع والدعم والتغذية الراجعة الإيجابية من المشرف وطلبة المتدربين ضمن علاقة إشرافية آمنه وهادئه تشتمل على الثقة والاحترام والفهم والحوار.

التوصيات

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بإجراء دراسات تتناول أثر التدريب الميداني في الإرشاد في تحسين مهارات وكفايات إرشادية أخرى مثل كفايات تعديل السلوك وكفايات الإرشاد الإسري وغيرها. بحيث يتم فيها استخدام تصميم الحالة الفردية مثل أسلوب الإشراف والتدريب الفردي لدراسة حالة كل طالب إرشاد متدرب على حدة، الأمر الذي يوفر فرصة لملاحظة التحسن في كفاياته بشكل أكثر وضوحا ودقة.

المراجع

أبو يوسف، محمد. (2008). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

جبسون، متشيل. (2009). *مدخل الى الارشاد المهني للقرن الحادي والعشرين*، (ترجمة عودة المجالي، وسعاد المجالي)، عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

حمدي، محمد نزيه وخطاطبة، يحيى. (2013). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعتي اليرموك والأردنية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، *33* (4)، 217-234.

حمود، محمد. (2014). *الإرشاد المهني: نشأته اهميته تقنياته نظرياته وتجارب عالمية*، عمان: دار المسيرة.

الشريفين، أحمد. (2015). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى نموذج تطوير المهارة في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية(جامعة البحرين)*، *9* (1)، 1-23.

الصمادي، سمر والشاوي، رعد. (2014). فعالية برنامج إشرافي يستند إلى نموذج التمييز في تحسين المهارات الإرشادية

لدى عينة من طالبات الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10* (3)، 369-382.

النمراوي، هناء. (2016). *فاعلية التدريب الميداني في رفع مستوى المهارات الإرشادية لدى طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

Aladag, M. (2013). Counseling skills in pre-practicum training at guidance and counseling undergraduate programs: a qualitative investigation, *Educational Sciences: Theory & Practice*, *13*(1), 72-79.

Aldag, M.; Yaka, B. & Kosh, L . (2014). Opinions of counselor candidates regarding counseling skills training, *Educational Sciences: Theory & Practice***,** 14 (2), 879-886.

American School Counselor Association. (2005). *The ASSA national model: A framework for school counseling programs***, (**2nd ed). Alexandria.

Atici, M.(2014). Examination of school counselor's activities: from the perspectives of counselor efficacy and collaboration with school staff, *Educational Sciences: Theory and Practice***,** *14* (6), 2107-2120.

Austin, J .(2008). Standards and competencies, in:I. Frederick, (Ed.), *Encyclopedia of counseling***.** Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

Bernard, J. & Goodyear, R. (2013). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston, MA: Pearson Education Press.

Bolles, R. & Figler, H. (2007). *The career counselor's handbook*, NY: Ten Speed Press.

Borders, L. & Brown, L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*, NY: Lawrence Erlbaum.

Boylan, J. & Scott, J. (2009). *Practicum and internship: Textbook and resource guide for counseling and psychotherapy***.** NY: Routledge.

Bradley, L. & Ladany, N. (2010). *Counselor supervision: Principles, process, and practice***.** NY: Routledge.

Bureau of Labor Statistic. (2006). *Counselors working general.* NY: Department of Labor.

Capuzzi, D. & Stauffer, M. (2011). *Career counseling: Foundations, perspectives and applications.* NY: Routledge**.**

Corey, G. (2009). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Belmont, CA: Brooks, Cole Publishing Company.

Darling, H.(2006). Assessing teacher education: the usefulness of multiple measures for assessing program outcomes, *Journal of Teacher Education*, *57*(2), 120-138.

Fernando, D. & Hulse-Killacky, D.(2005). The relationship of supervisory styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's-level counseling students, *Counselor Education & Supervision*, 44. 210-235

Foster, L. & Herman, M.(2005). The work activity of professional school counselor: Are the national standards being addressed, *Journal of Professional School Counseling*, *8* (4), 400-433.

Gysbres, N.; Heppner, M. & Johnston, J.(2009). *Career counseling: Contexts, processes and techniques* (3th ed.).American Counseling Association.

Holloway, E. & Wampold, B. (1983). Patterns of verbal behavior and judgments of satisfaction in the supervision interview**.** *Journal of Counseling Psychology, 30* (2), 227-234.

Jennifer, L. (2014). *The relationship among counseling supervision satisfaction, counselor self-efficacy, working alliance and multicultural factors,* Unpublished Doctoral Dissertation, Old Dominion University.

Kozina, K.; Grabovari, N.; Stefano, J. & Drapeau, M. (2010). Measuring changes in counselor self-efficacy: Further validation and implications for training and supervision, *The Clinical Supervisor*, *29* (2), 117-127.

Ladany, N.; Hill, C.; Corbett, M. & Nutt, E. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors, *Journal of Counseling Psychology***,** 43, 10-24.

Wan Jaafar, M.; Mohamed, O.; Bakar, A. & Tarmizi, R. (2011). Counseling self-efficacy among trainee counselor in malaysia, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 676-679.

Zunker, V. (2011). *Career counseling: A holistic approach*, NJ: Brooks/ Cole.

Subscription Form

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة اشتراك

المجلة الأردنية في

العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

I would like to subscribe to the Journal

For

- ☐ One Year
- ☐ Two Years
- ☐ Three Years

أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

لمدة

- ☐ سنة واحدة
- ☐ سنتان
- ☐ ثلاث سنوات

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box:. ..... .ص.ب:

City & Postal Code:..... المدينة والرمز البريدي:

Country:..... الدولة:

Phone:..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies:..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك"

Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) **One Issue Price**		أسعار الاشتراك السنوي **One Year Subscription Rates**	
		داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750		الأفراد 7 دنانير Individuals JD 7.00	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00		المؤسسات 10 دنانير Institutions JD 10	35 دولاراً أمريكياً US $ 35
خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops			

ملاحظة: جميع البحوث في أعداد المجلة تدخل كنسخة كاملة في قاعدة البيانات بمكتبة جامعة اليرموك.

Correspondence

Subscriptions and Sales:

Prof. Shadia Al-Tel
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University
Irbid – Jordan
Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3208
Fax: 00 962 2 7211121

المراسلات

مراسلات البيع والاشتراكات:

عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – الأردن
هاتف 7211111 2 962 00 فرعي 3208
فاكس 7211121 2 962 00

TABLE OF CONTENTS

Volume 14, No. 3, Thu Al-Hijjah, 1439 H, September 2018

Articles in Arabic

- **The Impact of Teaching Science by Strategies that Stimulate Neural Branching on Eighth Grade Student's Performance in Visuospatial and Verbal Working Memory Capacities** **239**

  Khadija Al Balushi, Sulaiman AL Balushi and Abdullah Ambusae*dy*

- **The Effectiveness of Teaching an Improved Unit in Geometry According to TRIZ Theory in the Development of Creative Thinking and Cognitive Achievement** **253**

  Ruba Al-Mahasneh

- **Critical Pedagogy and the Falling of Ideology of Capitalism: *Critical Problematizations Toward Educational Reform in Consuming Societies*** **267**

  Ahmed Alhazmi

- **The Achievement's Level of the International Accreditation Standards (CAEP) in Teacher Education Programs in Sultan Qaboos University** **283**

  Wajeha Al-Ani, Azzam Ahmed and Khalf Al-Abri

- **Emotional Separation and its Relationship With Irrational Thinking Among Married People** **301**

  Omar Alshawashereh & Heba Abdel Rahman

- **The Effectiveness of an Assessment Linguistic and Educational Skills Program (The ABLLS-R) in Improving Basic Skills for a Jordanian Children with Autism Spectrum Disorder** **315**

  Sawsan Shteyat and Alia Al-Oweidi

- **The Degree of Religiosity and Resistance to Temptation and the Relationship Between Them Among Mutah University Students** **329**

  Sabri Al-Tarawneh

- **The Effect of Practicum on Improving Career Counseling Competencies and Supervision Satisfaction Among Mental Health and Counseling Students at the University of Jordan** **341**

  Mohammad Alkhawaldeh and Abdallah Almahireh

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. 3, Thu Al-Hijjah, 1439 H, September 2018

ADVISORY BOARD

Prof. Abdalla Ababneh
*NCHRD, **JORDAN***
Email: AbdallaA@nchrd.gov.jo

Prof. Abdalla El-Mneizel
*University of Sharjah, **UAE***
Email: amneizel@sharjah.ac.ae

Prof. Abdallah Oweidat
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: oweidat2007@yahoo.com

Prof. Ahmad Hariri
*Duke University, **USA***
Email: ahmad.hariri@duke.edu

Prof. Ahmad Heggi
*Helwan University, **EGYPT***
Email: aheggi@hotmail.com

Prof. Ali AL-Shuaili
*Sultan QaboosUniversity, **OMAN***
Email: alshuaili@squ.edu.om

Prof. Ali Ayten
*Marmara University, **TURKEY***
Email: aliayten@marmara.edu.tr

Prof. Ali Jifri
*University of Jeddah, **KSA***
Email: ajifri1@uj.edu.Sa

Prof. Amal AL-Ahmad
*Damascus University, **SYRIA***
Email: amal.alahmad.edu@gmail.com

Prof. Amany Saleh
*Arkansas State University, **USA***
Email: asaleh@astate.edu

Prof. Ayesh Zeiton
*Jerash University, **JORDAN***
Email: azeitone@ju.edu.jo

Prof. Ekhleif Tarawneh
*Univdersity of Jordan, **JORDAN***
Email: ek_tarawneh@yahoo.com

Prof. Fadhil Ibrahim
*University of Mosul, **IRAQ***
Email: fadhil_online@yahoo.com

Prof. Fahad Alshaya
*King Saud University, **KSA***
Email: falshaya@ksu.esu.sa

Prof. Farouq Rousan
*WISE University, **JORDAN***
Email: farouqrousan@hotmail.com

Prof. Jasem Al-Hamdan
*Kuwait Univesity, **KUWAIT***
Email: djhamdan@yahoo.com

Prof. Mahmoud AL-Sayed
*Damascus University, **SYRIA***
Email: mahmoudsyd@gmail.com

Prof. Maryam AL-Falasi
*Qatar University, **QATAR***
Email: malflassi@qu.edu.qa

Prof. Meziane Mohammed
*University of Oran, **ALGERIA***
Email: mezianeoran@yahoo.fr

Prof. Mohamad AL-Baili
*United Arab Emirate University, **UAE***
Email: vice_chancellor@uaeu.ac.ae

Prof. Naseer ALkhawaldeh
*University of Jordan, **JORDAN***
Email: naseerahkh@yahoo.com

Prof. Nazeih Hamdi
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: nazhamdi@ju.edu.jo

Prof. Othman Omayman
*Elmergib University, **LIBYA***
Email: omayman.othman @yahoo.com

Prof. Rateb AL-Soud
*University of Jordan, **JORDAN***
Email: rsaud@hotmail.com

Prof. Ruba Bataineh
*Yarmouk University, **JORDAN***
Email: rubab@yu.edu.jo

Prof. Safaa Afifi
*Ain Shams University, **EGYPT***
Email: moali_2003@yahoo.com

Prof. Said AL-Tal
*University of Jordan , **JORDAN***
Email: s.altal@ju.edu.jo

Prof. Salha Issam
*Sultan Qaboos University, **OMAN***
Email: sissan@squ.edu.om

Prof. Sanaa Aboudagga
*Islamic University, **Gaza,PALASTINE***
Email: sabudagga@gmail.com

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. 3, Thu Al-Hijjah, 1439 H, September 2018

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 14, No. 3, Thu Al-Hijjah, 1439 H, September 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*