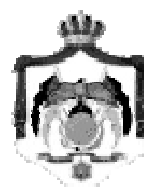




جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية متخصصة محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (13)، العدد (1)، جمادى الأولى 1438هـ / شباط 2017 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (13)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1438 هـ / آذار 2017 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية عالمية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك، بدعم من صندوق دعم البحث العلمي - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن.

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

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة عطروز
هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح
كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن

أ.د. محمد طوالة
كلية التربية، الجامعة العربية المفتوحة، عمان، الأردن

أ.د. أمل خصاونة
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

أ.د. رافع الزغول
كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

أ.د. سليمان القادري
كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

أ.د. محمود الوهر
كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

أ.د. نايل الشرعة
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية متخصصة محكمة تصدر بدعم من صندوق دعم البحث العلمي

المجلد (13)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1438هـ / آذار 2017 م

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (13)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1438 هـ / آذار 2017 م

الهيئة الاستشارية:

أ.د محمد البيلي

جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة

أ.د بدر بن عبد الله الصالح

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

أ.د أحمد سليمان عودة

جامعة اليرموك، اربد، الأردن

أ.د سليمان الريحاني

الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

أ.د أحمد الحريري

Duke University, USA

أ.د أماني صالح

Arkansas State University, USA

المحرر اللغوي (اللغة العربية): د. محمد علي الخوالدة

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): د. لمياء حماد

تنفيذ وإخراج: فاطمة يوسف 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 00 962 2 7211111 فرعي 3208

Email: jjes@yu.edu.jo

Or jjes_journal@yahoo.com

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>

Website: <http://journals.yu.edu.jo/jjes>



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 or jjes_journal@yahoo.com حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، البحوث بالعربية [(نوع الخط Arial) (بخط 14)]، البحوث بالإنجليزية [(نوع الخط Times New Roman) (بخط 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 مظلمة.
 - 5- على الباحث أن يوقع نموذج التعهد الخاص (نموذج التعهد) يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى إضافة إلى 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، إجراءات الدراسة، المنهج)
 - النتائج
 - المناقشة
 - الاستنتاجات والتوصيات.
 - المراجع
 - 7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين 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 وسياساتها 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 (APA) (American Psychological Association) 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 يرجى 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 (13)، العدد (1)، جمادى الآخرة 1438هـ / آذار 2017 م

البحوث باللغة العربية

1	• التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي فراس الحموري
15	• فاعلية برنامج تدريبي في الحاجات العلاقية في خفض سلوك الاستقواء وتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المراهقين فادي نزيه حمدي و حسين الشرعة
31	• أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض القلق والاكتئاب لدى أطفال الأمهات المصابات بمرض مزمن جهاد علاء الدين و أمل قزق
47	• أثر استخدام نموذج "بابي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن سحر حسن و خالد السعودي
63	• فاعلية برنامج إرشادي قائم على المنحى الأدلري في تنمية كشف الذات وإدارة الصراع لدى عينة من المعلمين الخاطبين في محافظة الزرقاء زياد الخزاعلة و محمد بني يونس
85	• فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج مايكنباوم في خفض الرغبة بالتعاطي لدى مدمني المخدرات والمؤثرات العقلية جلال المخيني و محمد نزيه حمدي
99	• فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجيات الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلهام الشلبي
119	• فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران برهان حمادة

التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي

فiras الحموري*

تاريخ قبوله 2016/10/12

تاريخ تسلم البحث 2016/4/13

Cognitive Biases Among Yarmouk University Students in Reaction to Gender and Academic Achievement.

Firas al-Hamouri, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at discovering cognitive biases among a sample of four hundred ninety-six male and female undergraduate students at Yarmouk University. To achieve the study aims, an adapted version of the Davos Assessment of Cognitive Biases Scale "DCOBS" was used. The results of the study revealed that Yarmouk University students have a moderate level of cognitive biases. The results also revealed that attention to threats biases were the most dominant, followed by jumping to conclusions biases, and safety behaviors biases were the least dominant ones. It was also found that males had more external attribution biases than females, and that low achievement students had more cognitive biases than high achievement students..

(Keywords: Cognitive Biases; Heuristics, University Students; Thinking Errors).

أما جولد شتاين (Goldstein, 2015) فيحدد مصادر هذه الأخطاء في العملية الاستدلالية بثمانية أنواع، هي: التوافر (Availability) الذي يقصد به إعطاء الفرد احتمالية حدوث أعلى للأحداث التي يستدعيها بسهولة، والارتباط الخادع (Illusory Correlation) الذي يشير إلى توهم وجود علاقة قوية بين حدثين علماً بأن هذه العلاقة ليست موجودة، والتمثيل (Representativeness) الذي يشير إلى اعتقاد الفرد بأن احتمالية أن يكون أحد الأحداث جزءاً من حدث آخر بناءً على مدى تشابه الحدثين معاً، والمعدل القاعدي (Base Rate) الذي يشير إلى إمكانية زيادة تقدير نسبة حدث ما بناءً على الوصف المقدم، وليس وفقاً لنسبته الفعلية في المجتمع، وقاعدة الربط (Conjunction Rule) التي يقصد بها إعطاء الفرد نسبة احتمالية حدوث حدثين معاً أعلى من أحدهما منفرداً، وقانون الأعداد الكبيرة (Large Numbers) الذي يشير إلى إصدار أحكام بناءً على عينات غير ممثلة للمجتمع، والتحيز التوكيدي (Confirmation Bias) الذي يشير إلى قيام الفرد بالبحث عن المعلومات التي تدعم فرضيته، وتجاهل تلك التي تدحضها، والتحيز لوجهة النظر الشخصية (Myside Bias) وهو أحد أنواع التحيزات التوكيدية، ويشير إلى قيام الفرد بتوليد الأدلة وتقييمها، واختبار الفرضيات بما ينسجم مع وجهة نظره واتجاهاته.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن التحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من (496) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تعريب وتعديل مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (Davos Assessment of Cognitive Biases Scale: DCOBS) الذي يقيس سبعة أنواع من التحيزات المعرفية. كشفت نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية على المقياس ككل، وعلى مجالاته الفرعية. وبينت النتائج أيضاً أن مجال الانتباه إلى المهددات جاء في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال القفز إلى الاستنتاجات، في حين جاء مجال السلوكيات الآمنة في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج أن التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي كانت لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، وأن الطلبة ذوي التحصيل الأقل بشكل عام يمتلكون مستويات أعلى من التحيزات المعرفية (على المقياس ككل ومجالاته الفرعية) من الطلبة ذوي التحصيل الأعلى.

(الكلمات المفتاحية: التحيزات المعرفية، الاستراتيجيات التوجيهية، طلبة جامعيون، أخطاء التفكير).

مقدمة:

يستخدم الإنسان مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات التوجيهية (Heuristics) للتفاعل مع البيئة المحيطة التي تمكنه من اكتساب المعرفة وتنظيمها، التي تكون نافعة في معظم الأوقات، إلا أنها عرضة للخطأ في أوقات أخرى (Haselton & Nettle, 2006)، وتسمى هذه الأخطاء التي يقع فيها الفرد بالتحيزات المعرفية (Cognitive Biases).

وتنتج التحيزات المعرفية بشكل عام في حال وجود خيارين متنافسين وغير متكافئين في قيمتهما الانفعالية فقط (Mathews & MacLeod, 2002). ويؤكد كل من داس وتينج (Das & Teng, 1999)، ويودكوسكي (Yudkowsky, 2008) أن التحيزات المعرفية ما هي إلا نتاج سلبي لثلاث عمليات استدلالية، هي: التمثيل (Representativeness) الذي يقصد به نزعة الفرد إلى تخيل أن ما يراه هو ما يمكن أن يحدث، والتوافر (Availability) الذي يقصد به أن الفرد عندما يتخيل ما سيحدث، فإنه يقوم بتذكر مواقف وأحداث سابقة، والتأسيس والتكيف (Anchoring and Adjustment) الذي يقصد به قيام الفرد بتحديد نقطة انطلاق مبدئية غير مؤكدة، ومن ثم تعديل موقفه بناءً على ذلك.

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

فيغزون الفشل في عدم فهم كثير من الاضطرابات النفسية والقدرة على تفسيرها، إلى المشكلات في تحديد دوافع الآخرين، ومشاعرهم، وأفكارهم، وفي تحديد جوانب القصور في الانتباه، والذاكرة والوظائف التنفيذية.

وتؤكد نتائج الأبحاث التي أجريت على مدار عدة عقود العلاقة السببية بين عناصر طيف التحيزات المعرفية من جهة، وعدد من الاضطرابات النفسية كالقلق، والاكتئاب والرهاب الاجتماعي (Mathews & MacLeod, 2005)، والعدوان (Reid, Salmon, 2006)، والذهان (Bastiaens et al., 2013; Lovibond, 2006)، وغيرها من الاضطرابات النفسية كالوساوس القهرية، والسلوكيات القسرية، والخوف المرضي من الحيوانات، وقلق ما بعد الصدمة، وكذلك اضطرابات القلق المعجم، من جهة أخرى (للمزيد أنظر: A. Field, 2006).

وحاولت عدة دراسات الكشف عن العلاقة بين التحيزات المعرفية والاضطرابات النفسية، فعلى سبيل المثال قامت سوارز وبيل-دولان (Suarez & Bell-Dolan, 2001) بدراسة العلاقة بين الشعور بالهم والتحيزات المعرفية لدى عينة مكونة من (277) طفلاً وطفلة في الصفين الخامس والسادس الابتدائي من مدارس المنطقة الشرقية الوسطى في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الباحثتان استبانة بن- ستيت للأطفال (Penn-State Worry Questionnaire for Children) للكشف عن الشعور بالهم لدى الأطفال، وآراء الأطفال حول الأحداث اليومية (Children's Opinions of Everyday life Events) لقياس تفسير الأطفال للأحداث الغامضة. كشفت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين كان لديهم مستوى عال من الهم أظهروا تحيزاً معرفياً في تفسير مواقف الحياة اليومية بشكل سلبي أكثر من أولئك الأطفال الذين كان لديهم مستوى قليل من الهم؛ مما دفع الباحثتين إلى التأكيد على دور التحيزات المعرفية في تطوير استراتيجيات تكيف سلبية.

وأجرى فيلد ولاوسون (A. Field & Lawson, 2003) دراسة تجريبية تمثلت بتزويد مجموعة من الأطفال بمعلومات إيجابية أو سلبية حول ثلاثة حيوانات غير معروفة لهم، ومعرفة أثر ذلك في تطور المخاوف نحو هذه الحيوانات. تكونت عينة الدراسة من 59 طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (6) إلى (9) سنوات. أظهرت نتائج الدراسة أن تزويد الأطفال بمعلومات سلبية عن الحيوانات، قد أسهم في تطور المخاوف (من خلال مقياس تقدير ذاتي للمخاوف) من هذه الحيوانات مقارنة بتلك الحيوانات التي تلقوا عنها معلومات إيجابية، وتلك التي لم يتلقوا عنها أية معلومات.

وقام أندي فيلد (A. Field, 2006) بتكرار التجربة السابقة لمعرفة أثر التحيزات المعرفية في تطور القلق لدى عينة مكونة من (50) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (8) إلى (10) سنوات، اختيروا من إحدى المدارس الابتدائية في بريطانيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتزويد الأطفال بمعلومات إيجابية أو

أما فان دير جاج ورفاقه (Van der Gaag et al., 2013) فيؤكدون أن التحيزات المعرفية تشتمل على: الانتباه الانتقائي (التحيز الإدراكي)، وتحيز جمع المعلومات (التحيز الاستدلالي)، المعروف باسم القفز إلى الاستنتاجات، والتشكيك، المعروف باسم عدم مرونة التفكير الذي يمنع الفرد من التفكير بطريقة سليمة، والتحيز المصاحب الذي يرتبط بالنزعة إلى تقليل احتمالية المصادفة والمبالغة في زيادة احتمالية السببية بين الأشياء والأحداث، وأخيراً، تحيز ضبط المصدر الذي يتمثل بعزو الفرد أفكاره وحالاته الانفعالية إلى مصادر خارجية.

وفي التحيزات المعرفية لا تتأثر القدرة على معالجة المعلومات، وإنما تتحرف عملية المعالجة كثيراً في تقييم المعلومات، وإصدار الأحكام حول المثيرات الذي قد يقود إلى تشوه الإدراك، والتفسيرات غير المنطقية، أو ما يعرف بشكل أوسع باللاعقلانية (Van der Gaag et al., 2013). ويفسر ماك كوسكر (McCusker, 2001) حدوث التحيزات المعرفية من خلال ارتباط تمثيل السلوك وذاكرة المعاني طويلة الأمد؛ حيث تكون الارتباطات بين سلوك ما وبعض المثيرات أقصر منها مع مثيرات أخرى، وأن هذا الارتباط الذي ينشأ في المراحل الأولى من ممارسة السلوك يتم تقويته مع الممارسة المتكررة لهذا السلوك. ويؤكد ماك كوسكر أن المعلومات المنشطة للسلوك تكون متوافرة بنفس درجة المعلومات الكافة له، إلا أن هذه الأخيرة تتطلب مزيداً من الجهد في المعالجة المعرفية، وبالتالي يتم استدعاء المعلومات المنشطة للسلوك بدلاً منها.

ويشير كروج لانسكي وأجزين (Kruglanski & Ajzen, 1983) إلى أن التحيزات لدى الفرد إما أن ترتبط بالدافعية، بحيث تكون لديه نزعة لتشكيل وتبني معتقدات تخدم حاجات الفرد ورغباته، وإما أن تكون ذات طابع معرفي، بحيث يلجأ الفرد إلى استخدام طرق لا عقلانية في تفسير الأحداث والتنبؤ بها، تعمل على توجيه انتباهه نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى، أو تجاهلها مع أنها قد تكون أساسية لتفسير الموقف والتنبؤ به.

وتفتقر النظريات المعرفية أن التحيزات المعرفية السلبية أو النزعة لمعالجة المعلومات السلبية القادمة من البيئة تلعب دوراً بارزاً في ظهور أعراض كثير من الاضطرابات النفسية، كالقلق، والاكتئاب، واستمرارية هذه الأعراض. وتؤكد هذه النظريات أن مثل هذا التحيزات تزيد من تكرار الأفكار السلبية، وشدها، ونوعيتها، الذي بدوره يؤثر سلباً في الانفعالات والأعراض المصاحبة لبعض الاضطرابات النفسية كالقلق، والاكتئاب (Chan, Ho, Tedeschi & Leung, 2011; Hallion & Ruscio, 2011). ويؤكد تشان وهو ولو وباو (Chan, Ho, Law & Pau, 2013) أن الأشخاص ذوي الاضطرابات النفسية المرتبطة بالقلق والاكتئاب يفشلون في الانتباه إلى المعلومات التي تعني لهم السلامة، وبدلاً منها يعطون وزناً معرفياً أكبر أو أولوية في المعالجة للمعلومات المرتبطة بالتهديد والخطر. أما فان دير جاج ورفاقه (Van der Gaag et al., 2013)

المثيرات والأحداث البيئية التي بدورها تقف وراء كثير من الاضطرابات النفسية كالقلق، والخوف، والاكتئاب، والعُدوان.

أما دراسة تميريمونت وبرات ويوسمانز وفليبريرغ (Timbremont, Braet, Bosmans & Vlierberghe, 2008)، فقد حاولت الكشف عن وجود علاقة بين التحيزات المعرفية والاكتئاب لدى عينة من الأطفال والمراهقين البلجيكيين. ولتحقيق أهداف الدراسة، اختار الباحثون عينة مكونة من (16) طفلاً ومراهقاً تمت معالجتهم من الاكتئاب سابقاً، و(18) طفلاً ومراهقاً في مرحلة العلاج من الاكتئاب، و(39) طفلاً ومراهقاً لا يعانون من الاكتئاب ولكن تم تشخيصهم بأنهم يعانون من أعراض القلق والسلوك المدمر. أظهرت النتائج أن أفراد المجموعتين الأولى والثالثة استخدموا الكلمات الإيجابية لوصف حالتهم أكثر من الكلمات السلبية، بينما لم تكن هناك فروق بين الكلمات الإيجابية والسلبية التي استخدمها أفراد المجموعة الثانية (في مرحلة العلاج) في وصف حالتهم. كما فشلت الدراسة في الكشف عن فروق في التحيزات المعرفية المرتبطة بالاكتئاب بين المجموعات الثلاث.

وقام إيفرايرت ورفاقه (Everaert et al., 2016) بدراسة حول ارتباط التحيزات المعرفية، وعمليات تنظيم الانفعالات، بالأعراض الرئيسة للاكتئاب لدى (112) طالباً وطالبة، ممن يعانون من أعراض اكتئابية بسيطة إلى متوسطة من جامعة جينت (Ghent) في بلجيكا. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت قائمة بك للأعراض الاكتئابية، ومقياس الاستجابة الاجترارية، ومقياس تنظيم الانفعالات، وتتبع مسار العين لقياس تحيز الانتباه، إضافة إلى اختبار جمل الكلمات المبعثرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية بين التحيزات المعرفية، وتنظيم الانفعالات، والأعراض الرئيسة للاكتئاب. كما أظهرت نتائج تحليل المسار وجود علاقة مباشرة بين التحيزات المعرفية وأعراض الاكتئاب، وعلاقة غير مباشرة بينهما من خلال تنظيم الانفعالات كمتغير وسيط.

وأكدت دراسات عدة بأن التحيزات المعرفية المرتبطة بكثير من أنواع الإدمان تحدث بشكل آلي؛ حيث استخدمت هذه الدراسات ما يسمى بمهمات ستروب (Stroop Tasks) التي تتطلب من المفحوص الانتباه للخصائص الإدراكية لبعض الكلمات دون أن يقوم بمعالجة معاني هذه الكلمات. أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود أثر للتداخل بين الخصائص الإدراكية ومفاهيم الكلمات ذات الصلة بموضوع الإدمان لدى متعاطي الكحول، والمدخنين، والمقامرين مقارنة بالكلمات الحيادية. وهذا يعكس أن المعالجة المعرفية تتم بشكل آلي لدى الأشخاص المدمنين؛ حيث يكون لديهم تحيز معرفي مرتبط بعمليات الانتباه للمثيرات ذات الصلة بموضوع الإدمان. ودعمت نتائج هذه الدراسات نتائج دراسات أخرى طرق ومنهجيات مختلفة لتحليل سلوك المدمنين وعملياتهم المعرفية في أثناء الانخراط بسلوك الإدمان، أو مقارنة زمن رد الفعل للقيام ببعض المهمات والتعرض لمثيرات سمعية محايدة وأخرى مرتبطة بموضوع الإدمان؛ حيث كان زمن رد الفعل عند التعرض للمثيرات المرتبطة بموضوع الإدمان أكبر منه للمثيرات المحايدة (Waters,

سلبية حول ثلاثة أنواع من الحيوانات الأسترالية غير المعروفة للأطفال. وبعد ذلك تمت مقارنة المتوسطات الحسابية القبلية والبعدية لتحيز الانتباه لدى الأطفال حول هذه الحيوانات. كشفت نتائج الدراسة عن وجود تحيز معرفي مرتبط بمخاوف الأطفال، ناتج عن المعلومات السالبة المقدمة لهم حول الحيوانات، وأن هذا التحيز المعرفي اقتصر على المجال البصري الأيسر فقط.

ويؤكد إيفرايرت ورفاقه (Everaert et al., 2016) أن التحيزات المعرفية، وعمليات تنظيم الانفعالات ترتبط بالأعراض الرئيسة للاكتئاب، حيث يعطي الأشخاص المكتننون انتباهاً للأحداث السلبية أكثر من الأحداث الإيجابية، ويخرجون باستنتاجات وتفسيرات سلبية للمعلومات الانفعالية أكثر من تلك الإيجابية. ويرتبط ذلك بعملية اجترار أسباب الحالة الانفعالية السلبية، وتفسيراتها، وتضميناتها بشكل متكرر بدلاً من الاهتمام بالتفسيرات والمعاني الإيجابية. وهذا ما يميز عدم التكيف من التكيف الإيجابي مع البيئة وأحداثها.

ولعل أخطاء التفكير التي تشتمل على التفكير ثنائي التصنيف، والاستدلال المستند إلى العواطف، وتضخيم العواقب (Peters et al., 2014)، كانت المحرك الرئيس لعدد من الأبحاث حول التحيزات المعرفية والاكتئاب لدى عينات مختلفة من الأصحاء والمرضى النفسيين. فقد قامت روود وفالديز وأودوم وإبراهيمي (Rude, Valdez, Odom & Ebrahimi, 2003) بدراسة القدرة التنبؤية للتحيزات المعرفية في الأعراض الاكتئابية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تقديم اختبار لكلمات جمل مبعثرة لعينة الدراسة المكونة من (339) طالباً وطالبة ضمن ظرفين مختلفين، هما: مع وجود عبء معرفي، أو دون وجوده. ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من الكلمات المبعثرة التي تحتوي على كلمات سلبية وأخرى إيجابية يقوم الفرد بإعادة ترتيبها لتشكيل جملة مفيدة، وتقيس بالتالي تحيزاً معرفياً سلبياً أو إيجابياً. وبعد مرور فترة (18-28) شهراً، أظهرت نتائج المقابلات التي أجريت على (86) مشاركاً استمروا في الدراسة وجود ارتباط بين التحيز المعرفي السليبي مع وجود العبء المعرفي والأعراض الاكتئابية لدى أفراد عينة الدراسة.

وقام ريد ورفاقه (Reid et al., 2006) بدراسة العلاقة الارتباطية بين ثلاثة أنواع من التحيزات المعرفية (الانتباه، والتقييم، والذاكرة) وكل من القلق، والاكتئاب، والعُدوان لدى عينة مكونة من (133) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين 8 إلى 14 عاماً اختيروا من مدارس مختلفة في مدينة سيدني بأستراليا. كشفت نتائج الدراسة وجود اتساق في العلاقة الارتباطية السلبية بين أنواع التحيزات المعرفية الثلاثة واضطرابات القلق والاكتئاب والعُدوان لدى أفراد عينة الدراسة؛ مما دفع الباحثين إلى التأكيد على أن التحيزات المعرفية تمتد من عملية توزيع مصادر الانتباه إلى عمليات أكثر تعقيداً مرتبطة بتفسير وتقييم المواقف، وأن هذه العمليات تشكل الأساس الذي يستند إلى الاستراتيجيات السلبية في تفسير

كما كشفت بعض الدراسات إمكانية التدريب على ضبط الانتباه لتحويل التركيز عن المثيرات السلبية، أو التدريب على تفسير المثيرات والمواقف؛ بحيث يبتعد الفرد عن البدء بالتفسير السلبي عن هذه المثيرات والمواقف (Hakamata et al., 2010; Wells & Beevers, 2010).

ويتمثل العلاج المعرفي السلوكي بتعديل أنماط تفكير الفرد، وكيفية تقييمه للأدلة التي تستند إليها أفكاره ومعتقداته بدلاً من الاقتصاد على محاولة تفنيد عدم صحة هذه الأنماط والمعتقدات (Peters et al., 2014).

وللتحقق من قابلية تعديل التحيز المعرفي، قامت وترز وآخرون (Waters et al., 2008) بدراسة فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من أعراض القلق. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: تجريبية مكونة من (19) طفلاً وطفلة يعانون من أعراض قلق متنوعة، وضابطة مكونة من (19) طفلاً وطفلة لا يعانون من أي أعراض قلق. أظهرت نتائج الدراسة انخفاض التحيز المعرفي المرتبط بتفسير المثيرات المتعلقة بالقلق لدى العينة التجريبية لتقترب من نتائج المجموعة الضابطة، في حين لم يكن هناك أثر ذو دلالة إحصائية للبرنامج -الذي استمر لعشرة أسابيع- في تخفيض التحيز المعرفي المرتبط بالانتباه لهذه المثيرات.

وقام ولز وبيفرز (Wells & Beevers, 2010) بدراسة حول أثر التدريب على الانتباه في انخفاض أعراض الاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (34) طالباً وطالبة من الطلبة المسجلين لمساق مقدمة في علم النفس في جامعة تكساس، ممن يعانون من أعراض اكتئابية بسيطة إلى متوسطة الدرجة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تلقت تدريباً على مدار أربعة أسابيع، وضابطة لم تتلق أي نوع من التدريب. أظهرت نتائج الدراسة انخفاض الأعراض الاكتئابية لدى المجموعة التي تلقت التدريب على الانتباه مقارنة بالمجموعة الضابطة، على الاختبار البعدي واختبار المتابعة.

أما فيما يتعلق بقياس التحيزات المعرفية، فقد تعددت طرق ووسائل قياسها لدى عينات وشرائح عمرية مختلفة. ومن أبرز مقاييس التحيز المعرفي مقياس بك للاستبصار المعرفي (Beck Cognitive Insight Scale)، وهو من مقاييس التقدير الذاتي ويقيس نوعين من التحيزات المعرفية، هما: اليقين الذاتي (Self-certainty)، والتأمل الذاتي (Self-reflectiveness) (Beck, Baruch, Balter, Steer, & Warman, 2004)، ومقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (The Davos Assessment of Cognitive Biases) المستخدم في الدراسة الحالية.

وفي هذا الصدد، قام باستيانز وآخرون (Bastiaens et al., 2013) باختبار دلالات صدق وثبات استبانة التحيزات المعرفية للذهان (The cognitive Biases Questionnaire for Psychosis)، ومقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (The Davos Assessment of Cognitive Biases "DACOBS")، لدى عينة من المرضى الذهانيين والأسوياء، في بلجيكا. تكونت عينة الدراسة

(Wharton, Zimmer-Gimbeck & Craske, 2008). وهذا ما قد يفسر النتائج التي وصل إليها جرفثس (Griffiths, 1994) بأن دماغ المقامر يدخل في حالة انفصال عن الواقع في أثناء ممارسة سلوك المقامرة؛ بحيث لا يكون المقامر قادراً على سرد التفاصيل حول العمليات المعرفية الذاتية عن سلوك المقامرة.

وقام مات فيلد وموغ وبرادلي (M. Field, Mogg & Bradley, 2005) بدراسة أثر تناول الكحول في التحيزات المعرفية لدى (19) طالباً مدخناً من جامعة ساوث أمبتون (Southampton) في بريطانيا. أظهرت نتائج الدراسة أن تناول الكحول يزيد من تحيز الانتباه تجاه المثيرات المتعلقة بالتدخين، وأنه يجعل من هذه المثيرات خبرة سارة ومعززة.

وأجرت تانج ووه (Tang & Wu, 2012) دراسة حول ارتباط التحيزات المعرفية بثلاثة مستويات تمثل شدة مشكلة سلوك المقامرة في الصين. تكونت عينة الدراسة من (2835) مراهقاً، و(934) راشداً مبكراً، و(162) راشداً ناضجاً. كشفت نتائج الدراسة ارتباط سلوك المقامرة المرضي مع كل من التحيز المعرفي المتعلق بعدم المقدرة المدركة على ترك سلوك المقامرة، والتوقعات الإيجابية لنتائج المقامرة. كما كشفت النتائج أن التحيزات المعرفية بشكل عام ارتبطت بشكل موجب مع شدة سلوك المقامرة.

وتفترض النماذج المعرفية لتفسير مظاهر القلق الاجتماعي أن الأشخاص الذين يعانون من هذه الأعراض ينتبهون بشكل انتقائي إلى الجوانب السلبية المتعلقة بالمظهر والسلوك كاحمرار الوجه، والخجل، والتلميحات المرتبطة بالتهديد الاجتماعي كالضجر، والتجهم، بالإضافة إلى تقييم الذات السلبي، وسرعة الاستثارة والمستوى العالي من القلق والتوتر (Hallion & Ruscio, 2011). وفي هذا الصدد قام تود وثايم ونيل (Todd, Thiem & Neel, 2016) بأربع تجارب لدراسة التحيزات المعرفية المرتبطة بمشاهدة وجه شخص أسود، وتحديد المثيرات المهددة للحياة لدى أربع عينات من طلبة البكالوريوس البيض في جامعة أيوا (Iowa) في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج التجارب الأربع أن الطلبة البيض قاموا بربط المثيرات المهددة لحياة الأفراد عند مشاهدة وجه شخص أسود أكثر منه عند مشاهدة وجه شخص أبيض. كما لم تظهر النتائج وجود فروق تعزى لمتغير العمر؛ بمعنى أن تقييم العنف لم يختلف لدى أفراد العينة سواء أكانت الصورة لوجه شخص أسود راشد، أم غير راشد.

وعلى الرغم من أثر التحيزات المعرفية المباشر في كثير من الاضطرابات النفسية كمصدر لهذه الاضطرابات، أو غير المباشر كمتغير وسيط، إلا أن عدداً من الدراسات أكدت أنها متعلمة، وبالتالي أنها قابلة للتعديل، من خلال طرق وبرامج العلاج النفسي المختلفة التي تستند إلى التدريب ما وراء المعرفي، والتدريب على مهارات التعلم الاجتماعي، وتعديل نظرية العقل (Mathews & MacLeod, 2002; Penn, Roberts, Combs & Sterne, 2007; Van Dael et al., 2006; van der Gaag et al., 2013).

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيري الجنس، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في اختبار صحة مجالات مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية ومجالاته ضمن عينة من الطلبة الأسوياء في جامعة اليرموك؛ حيث إن هذه الدراسة -في حدود اطلاع الباحث- هي الأولى على الصعيد العربي التي حاولت البحث في مجال التحيزات المعرفية وقياسه، كما أنها حاولت الكشف عن الفروق في هذه التحيزات المعرفية وفقاً لمتغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي، حيث إن هذه العلاقة السببية لم تبحث سابقاً.

الأهمية العملية التطبيقية: يمكن القول بأن الدراسة الحالية ستوفر للمتخصصين والعاملين في مجال الصحة النفسية والإرشاد والعلاج النفسي أداة مقننة عالمياً، وذات دلالات صدق وثبات في البيئة المحلية. ويمكن الاستفادة من أداة الدراسة الحالية في الكشف عن التحيزات المعرفية الذي أثبتت دراسات عدة أثرها في كثير من الاضطرابات النفسية، وكذلك قابليتها للتعديل من خلال برامج العلاج السلوكي المعرفي. كما يتوقع أن تفتح هذه الدراسة أفقاً جديدة أمام الباحثين والمتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس بشكل عام لاختبار علاقة التحيزات المعرفية بالمشكلات والاضطرابات النفسية على الصعيد المحلي والعربي.

محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بمجتمع الدراسة وعينيتها، حيث طبقت أداة الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك اختيرت بالطريقة المتيسرة، من الطلبة المسجلين للفصل الأول من العام الدراسي 2015/2016. كما يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بأداة قياس التحيزات المعرفية، حيث استخدم مقياس داكوبز لقياس سبعة مجالات للتحيز المعرفي.

التعريفات الإجرائية

التحيزات المعرفية: تلك الأخطاء التي يقع فيها الفرد نتيجة للممارسة غير الصحيحة لعمليات الاستدلال العقلي، وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية.

مستوى التحصيل الأكاديمي: ويقصد به هنا الحصلة المعرفية التي اكتسبها الطالب في الجامعة. ويقاس بتقدير الطالب في جامعة اليرموك (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)، كما هو معبر عنه من خلال المعدل التراكمي للطالب.

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2016،

من (250) مشاركاً، منهم (152) شخصاً سوياً، و(98) من المرضى الذهانيين الذين تم تشخيصهم بفصام الشخصية وفقاً للنسخة الرابعة من الدليل التشخيصي لرابطات علم النفس الأمريكية (DSM-IV). أظهرت نتائج التحليل العاملي أن استبانة التحيز المعرفي للذهان كانت أحادية البعد، في حين أن مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية كان متعدد الأبعاد، ويتمتع بدلالات صدق وثبات عالية، على الرغم من وجود معاملات ارتباط عالية بين ثلاثة تشبعات لأبعاد المقياس؛ بمعنى أن الأبعاد السبعة للمقياس يمكن اختصارها بثلاثة أبعاد فقط.

مما سبق يمكن القول بأن التحيزات المعرفية حظيت باهتمام العديد من الباحثين الذين حاولوا تفسير أسباب حدوثها، وعلاقتها بعدد من الاضطرابات النفسية، وكيفية قياسها. فقد أظهرت نتائج هذه الدراسات ارتباط التحيزات المعرفية بالشعور بالهم (Suarez & Bell-Dolan, 2001)، والمخاوف المرضية (A. Field, 2006; A. Field & Lawson, 2003)، والاكتئاب (Everaert et al., 2016; Peters et al., 2014; Reid et al., 2006; Rude et al., 2003; Timbremont et al., 2008)، والإدمان (M. Field et al., 2005; Tang & Wu, 2012). كما كشفت نتائج الدراسات السابقة إمكانية قياس التحيزات المعرفية (Bastiaens et al., 2013; Beck et al., 2004)، وتعديلها من خلال البرامج العلاجية المتنوعة (Wells & Beevers, 2010; Waters et al., 2008, Wells & Beevers, 2010). من هنا تأتي الدراسة الحالية محاولة للبحث في التحيزات المعرفية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، وعلاقتها بمتغيري الجنس، والتحصيل الدراسي.

مشكلة الدراسة وسؤالها

ترتبط التحيزات المعرفية بكثير من الاضطرابات النفسية على الرغم من أن غالبية الأشخاص الذين لديهم تحيز معرفي ليسوا مرضى نفسيين. وينشأ هذا التحيز عن عدد من العمليات التي يصعب التفريق بينها في كثير من الأحيان. كما أنه يؤثر في الانتباه، واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات السببية، وكذلك في عمليات الذاكرة واسترجاع المعلومات (Chan, Ho, Tedeschi & Leung, 2011; van der Gaag et al., 2013).

وتؤثر التحيزات المعرفية في الصحة النفسية للأفراد وقدرتهم على التعامل مع المثيرات البيئية بكفاءة (Chan, Ho, Law & Pau, 2013). وأثبتت نتائج دراسات عدة بأن التحيزات المعرفية قابلة للقياس (Bastiaens et al., 2013; Beck et al., 2004; van der Gaag et al., 2013)، وأنها متعلمة، وبالتالي قابليتها للتعديل (Hakamata et al., 2010; Wells & Beevers, 2010). وتأتي الدراسة الحالية للكشف عن مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك، واختلافها باختلاف جنس الطالب، ومستوى تحصيله الأكاديمي. وبشكل أكثر تحديداً حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

بلغ حجم العينة النهائي المستخدم في التحليل (496) طالباً وطالبة موزعين على متغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي كما في الجدول (1).

والبالغ عددهم (3199) طالباً وطالبة. أما بالنسبة لعينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة المتيسرة من مسابقات طلبة كلية التربية التي تطرح لجميع طلبة الجامعة. تكونت العينة من (550) طالباً وطالبة، وبعد استبعاد الطلبة الذين استجابوا بطريقة نمطية أو غير مكتملة،

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي

الجنس	مستوى التحصيل الأكاديمي				المجموع
	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	
ذكر	21	22	42	55	140
أنثى	22	67	136	40	265
الكلي*	43	89	178	95	405

* اشتملت العينة أيضاً على 91 طالباً وطالبة من طلبة السنة الأولى ممن ليس لديهم معدل تراكمي

• السلوكيات الآمنة (Safety behaviors): ويقصد به ممارسة سلوكيات تجنبية بهدف الابتعاد عن الأخطار المحتملة، وتقيسه الفقرات (23، 27، 31، 33، 35، 42).

صدق مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية وثباته

معايير الصدق الأصلية

قام فان دير جاج (Van der Gaag et al., 2013) بعدد من الإجراءات للتحقق من دلالات صدق أداة الدراسة وثباتها بصورتها الأصلية. وتمثلت هذه الإجراءات باستخراج قيمة التباين المفسر من خلال التحليل العاملي، حيث فسرت مجالات المقياس السبعة التي أفرزها التحليل ما نسبته (45%) من التباين الكلي للمقياس. كما قام فان دير جاج ورفاقه باستخراج معامل الصدق للمقياس بطريقتين، هما: الصدق التمييزي؛ حيث حصلت عينة المرضى على درجات أعلى من مجموعة الأسوياء، وكذلك من خلال الصدق التقاربي، حيث تم حساب معاملات ارتباط خمسة من مجالات المقياس مع مجموعة مقاييس أخرى متعلقة بالطلاقة اللغوية والذاكرة، وتراوحت معاملات ارتباط سبيرمان رو (Spearman's rho) ما بين (0.36) إلى (0.627).

معايير الصدق في الدراسة الحالية

قام الباحث بعدد من الإجراءات من أجل استخراج معاملات صدق لمقياس الدراسة صالحة لمجتمع الدراسة وعينتها، وتمثلت هذه الإجراءات بالخطوات الآتية:

1. قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعرضه على ثلاثة أعضاء هيئة تدريس من ذوي الاختصاص؛ للتأكد من صحة الترجمة حيث طلب إليهم التأكد من صحة ومطابقة الترجمة. بعد ذلك تم الأخذ بملاحظاتهم حول الترجمة وسلامتها.

2. بعد ذلك تم عرض المقياس على عشرة محكمين في جامعة اليرموك من تخصصات علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، وطلب إليهم الحكم على ملاءمة الفقرات للغة العمرية المستهدفة في الدراسة، ومدى سلامة اللغة، ومدى انتماء الفقرات لمجالات الأداة. حيث لم يقترح أي من المحكمين حذف أو زيادة أي فقرات، ولكن تم الأخذ بالملاحظات المتعلقة بسلامة الصياغة اللغوية للفقرات.

أداة الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية (Davos Assessment of Cognitive Biases Scale) الذي قام ببنائه فان دير جاج ورفاقه عام 2013 (Van der Gaag et al., 2013). يتكون المقياس من (42) فقرة ذات تدرج سباعي على سلم ليكرت (موافق بشدة، موافق، موافق نوعاً ما، محايد، غير موافق نوعاً ما، غير موافق، غير موافق بشدة). وتقيس فقرات المقياس التحيزات المعرفية لدى الفرد ضمن ثلاثة مجالات رئيسية يتفرع منها مجالات كما يأتي:

- التحيزات المعرفية (Cognitive biases)
 - القفز إلى الاستنتاجات (Jumping to conclusion): ويقصد به التحيز في جمع المعلومات والخروج باستنتاجات حولها، وتقيسه الفقرات (3، 8، 16، 18، 25، 30).
 - جمود المعتقدات (Belief inflexibility): ويقصد به عدم مرونة التفكير والتشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها، وتقيسه الفقرات (13، 15، 26، 34، 38، 41).
 - الانتباه للمهددات (Attention for threats): ويقصد به توجيه الانتباه نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، والتقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها، وتقيسه الفقرات (1، 2، 6، 10، 20، 37).
 - العزو الخارجي (External attribution): ويقصد به قيام الفرد إلى عزو أفكاره وحالاته الانفعالية إلى مصادر خارجية، وتقيسه الفقرات (7، 12، 17، 22، 24، 29).
- المحددات المعرفية (Cognitive limitations)
 - المشكلات المعرفية الاجتماعية (Social cognition problems): ويقصد بها عدم المقدرة على فهم دوافع الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم، وتقيسه الفقرات (4، 9، 11، 14، 19، 39).
 - المشكلات المعرفية الذاتية (Subjective cognition problems): ويقصد بها فقدان الفرد لقدرته على التركيز في أثناء تنفيذ المهمات المختلفة، وتقيسه الفقرات (5، 21، 28، 32، 36، 40).

(0.90)، و(0.70) إلى (0.92)، و(0.72) إلى (0.92)، على التوالي.

معايير الثبات في الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات مقياس الدراسة الحالية، قام الباحث بإعادة تطبيقه على عينة الصدق البالغ عددها 70 طالباً وطالبة بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول لاستخراج معامل ثبات المقياس عبر الزمن (الاستقرار). وأظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين قيمة عالية نسبياً ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية، حيث بلغ ثبات الاستقرار للمقياس ككل (0.89)، في حين تراوحت قيم ثبات الاستقرار لمجالات المقياس ما بين (0.77) إلى (0.80)، كما هو مبين في الجدول (2).

3. تم تطبيق المقياس على 70 طالباً وطالبة (30 ذكراً، و40 أنثى) من خارج عينة الدراسة، وحسبت معاملات الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا. وأظهرت نتائج التحليل أن المقياس يتمتع بدرجات صدق عالية نسبياً ومقبولة لأغراض الدراسة الحالية؛ حيث بلغت قيمة كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.87)، وتراوحت ما بين (0.69) إلى (0.80) للمجالات، كما هو مبين في الجدول (2).

معايير الثبات الأصلية

وفيما يتعلق بإجراءات ثبات المقياس الأصلية، فقد قام فان دير جاج ورفاقه (Van der Gaag et al., 2013) بحساب ذلك من خلال ثلاث طرق، هي: معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، والتجزئة النصفية، والاختبار وإعادة الاختبار (الاستقرار)؛ حيث تراوحت هذه القيم للمجالات والمقياس ككل ما بين (0.64) إلى

جدول (2): معاملات صدق وثبات مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية

المجال	معامل الاتساق الداخلي	معامل ثبات إعادة (الاستقرار)
القفز إلى الاستنتاجات	0.71	0.77
جمود المعتقدات	0.74	0.78
الانتباه إلى المهددات	0.73	0.77
العزو الخارجي	0.71	0.79
مشكلات المعرفة الاجتماعية	0.77	0.80
مشكلات المعرفة الذاتية	0.69	0.80
السلوكيات الآمنة	0.80	0.78
الدرجة الكلية	0.87	0.89

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات، هي: الجنس (ذكر، أنثى)، ومستوى التحصيل الأكاديمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول)، والتحيز المعرفي.

منهج الدراسة والمعالجات الإحصائية

استخدم المنهج الوصفي- الدراسات الإسترجاعية (ex post facto design) في الدراسة الحالية للكشف عن أثر متغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي في التحيزات المعرفية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة استخرجت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك من أجل التعرف إلى مستوى التحيز المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة. وللكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحيز المعرفي ككل حسب متغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي، استخدم تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) للدرجة الكلية للمقياس، وتحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات التابعة (Two-Way MANOVA) للمجالات.

تصحيح مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية

تتم الاستجابة على مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية المكون من (42) فقرة بناءً على درجة الموافقة على كل فقرة حسب تدرج سباعي على سلم ليكرت (موافق بشدة، موافق، موافق نوعاً ما، محايد، غير موافق نوعاً ما، غير موافق، غير موافق بشدة). وتعطى الاستجابات السابقة الدرجات الآتية على التوالي (7، 6، 5، 4، 3، 2، 1)، وتكون الدرجة الدنيا لكل مجال (6)، وللكلي (42)، في حين تكون الدرجة القصوى لكل مجال (42)، و(294) للمقياس ككل. علماً بأن جميع فقرات المقياس كانت موجبة الاتجاه.

درجات القطع لمستويات مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية

للحكم على مستويات مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية تم حساب المدى الافتراضي للمقياس ككل (294-42 = 252)، وكذلك للمجالات (42-6 = 36)، وبعدها تم تقسيم المستويات إلى ثلاث فئات متساوية كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): درجات القطع لمقياس داكوبز للتحيزات المعرفية

المستوى	درجة القطع	للمجالات	للمقياس ككل
متدن	18.99-6	126-42	
متوسط	30.99-19	210-127	
مرتفع	42-31	294-211	

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى التحيز المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن طلبة جامعة اليرموك يمتلكون مستوى متوسطاً من التحيزات المعرفية وفقاً للدرجة الكلية للمقياس، حيث بلغ المتوسط الحسابي (185.98) وبانحراف معياري مقداره (27.30). أما فيما يتعلق بمجالات المقياس، فقد أظهرت النتائج أن مجال الانتباه إلى المهددات جاء في المرتبة

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس داكوبز للتحيزات المعرفية ومجالاته الفرعية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
القفز إلى الاستنتاجات	28.94	4.27	متوسط
جمود المعتقدات	24.32	5.65	متوسط
الانتباه إلى المهددات	30.97	4.39	متوسط
العزو الخارجي	25.58	6.72	متوسط
مشكلات المعرفة الاجتماعية	28.12	5.34	متوسط
مشكلات المعرفة الذاتية	27.63	5.53	متوسط
السلوكيات الآمنة	20.43	7.02	متوسط
الدرجة الكلية	185.98	27.30	متوسط

ن = 496، حيث أدخلت العينة كاملة في الإجابة عن هذا السؤال بما في ذلك طلبة السنة الأولى.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغيري الجنس، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والتفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التحيزات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس داكوبز للتحيز المعرفي ومجالاته الفرعية حسب متغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي*

المجال	الجنس	مستوى التحصيل الأكاديمي								الكلبي	
		مقبول		جيد	جيد جداً		ممتاز				
		ع	س	ع	س	ع	س	ع	س	ع	س
القفز إلى الاستنتاجات	ذكر	30.47	4.04	29.81	4.72	26.91	3.39	26.52	3.49	29.12	4.37
	أنثى	30.63	5.35	29.07	3.71	27.81	3.60	28.09	4.72	28.90	4.13
	الكلبي	30.54	4.61	29.24	3.97	27.58	3.55	27.33	4.19	28.98	4.21
	ذكر	26.80	4.66	27.52	4.80	22.09	4.83	21.38	6.49	25.46	5.58
جمود المعتقدات	أنثى	25.93	5.20	25.06	5.14	21.03	5.66	21.41	6.57	23.87	5.73
	الكلبي	26.43	4.88	25.64	5.16	21.29	5.46	21.40	6.46	24.42	5.72
	ذكر	30.49	4.08	32.38	4.11	30.82	3.80	29.57	5.15	30.97	4.30
	أنثى	32.00	4.32	31.04	4.04	30.54	4.45	27.18	5.95	30.74	4.50
الانتباه إلى المهددات	الكلبي	31.13	4.23	31.36	4.09	30.61	4.28	28.35	5.64	30.82	4.42
	ذكر	28.91	5.99	27.19	5.41	24.18	4.97	22.10	8.23	26.63	6.50
	أنثى	26.70	7.52	27.36	5.48	21.99	6.49	18.73	5.70	25.18	6.76
	الكلبي	27.98	6.73	27.32	5.45	22.53	6.20	20.37	7.17	25.68	6.70
العزو الخارجي	ذكر	29.31	5.56	27.67	5.04	28.82	4.02	25.90	6.96	28.23	5.51
	أنثى	29.83	4.76	28.93	4.78	27.72	5.28	23.41	5.51	28.30	5.20
	الكلبي	29.53	5.22	28.63	4.86	27.99	5.00	24.63	6.31	28.27	5.30
	ذكر	28.84	4.23	28.95	5.52	25.09	5.78	26.48	7.48	27.93	5.59
المشكلات	أنثى	29.28	6.82	28.22	4.69	25.79	5.85	24.77	7.73	27.48	5.79
المعرفية الاجتماعية											
المشكلات											
المعرفية الذاتية											

المجال	الجنس	مستوى التحصيل الأكاديمي									
		مقبول		جيد	جيد جداً		ممتاز		الكلبي		
		س	ع	س	ع	س	ع	س		ع	
السلوكيات الآمنة	الكلبي	29.02	5.44	28.39	4.89	25.62	5.80	25.60	7.57	27.63	5.72
	ذكر	19.53	7.56	22.38	8.85	16.73	5.52	17.90	6.20	19.70	7.72
	أنثى	21.68	5.51	23.20	6.54	18.97	5.90	14.32	6.48	21.16	6.76
	الكلبي	20.43	6.83	23.01	7.13	18.42	5.86	16.07	6.53	20.66	7.13
الدرجة الكلية	ذكر	194.35	26.25	195.90	29.47	174.64	21.56	169.86	33.11	188.04	29.41
	أنثى	196.03	32.05	192.88	22.84	173.84	22.50	157.91	26.09	185.63	27.24
	الكلبي	195.05	28.69	193.59	24.51	174.03	22.15	163.74	29.98	186.47	27.99

س: المتوسط الحسابي، ع: الانحراف المعياري * ن = 405، حيث استثنى طلبة السنة الأولى من التحليل لعدم وجود معدل تراكمي لهم.

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي. وللتحقق من دلالة هذه الفروق في الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، كما في الجدول (6).

جدول (6): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي في الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجنس	872.60	1	872.60	1.32	0.252	0.003
مستوى التحصيل الأكاديمي	46922.06	3	15640.69	23.64	.000	0.152
الجنس X مستوى التحصيل الأكاديمي	1419.96	3	473.32	0.72	0.543	0.005
الخطأ	262714.58	397	661.75			
المجموع	14398389.00	405				

يلاحظ من الجدول (6) وجود أثر لمستوى التحصيل الأكاديمي في الدرجة الكلية للتحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك. يلاحظ عدم وجود أثر لمتغير الجنس أو التفاعل بينه وبين متغير مستوى التحصيل الأكاديمي. وللكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية على مقياس التحيزات المعرفية وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي تم إجراء مقارنات بعدية باستخدام طريقة شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): نتائج اختبار (شيفيه) للمقارنات البعدية للتحيزات المعرفية حسب متغير مستوى التحصيل الأكاديمي

مستوى التحصيل الأكاديمي	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد
مقبول	195.05	*31.31	*21.02	1.46
جيد	193.59	*29.85	*19.56	
جيد جداً	174.03	10.29		
ممتاز	163.74			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

أما فيما يتعلق بالفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة حسب مجالات مقياس التحيزات المعرفية وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two-Way MANOVA). وقبل إجراء التحليل تم التحقق من افتراضات تحليل التباين المتعدد المتعلقة بالقيم المتطرفة (Outliers) من خلال اختبار مهالانوبيس (Mahalanobis Distances) عند قيمة (24.32)، ودرجات حرية (7) حسب عدد المتغيرات التابعة؛ حيث لم يكن هناك أي قيمة أعلى من هذه القيمة. كما تم التأكد من الارتباط المتعدد بين المتغيرات التابعة (Multicollinearity) من خلال معاملات ارتباط بيرسون بين المتغيرات التابعة؛ حيث لم تتجاوز قيمة أي منها (0.80)، وأخيراً، تم التحقق من افتراض مصفوفة تجانس المصاحبة (Equality of covariance matrices) من خلال اختبار بوكس أم (Box's M test)؛ حيث بلغت قيمته (298.252)، وبدلالة إحصائية ($\alpha = 0.000$)، مما يؤكد تحقق الافتراض.

وكشفت نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس التحيزات المعرفية

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية للتحيزات المعرفية بين الطلبة ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي "مقبول" من جهة، والطلبة ذوي مستوى التحصيل الأكاديمي "جيد جداً" و"ممتاز" من جهة أخرى، كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية

لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس، ومستوى التحصيل الأكاديمي، وكذلك التفاعل بينهما كما يظهر في الجدول (8).
جدول (8): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد للكشف عن أثر الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي في التحيزات المعرفية

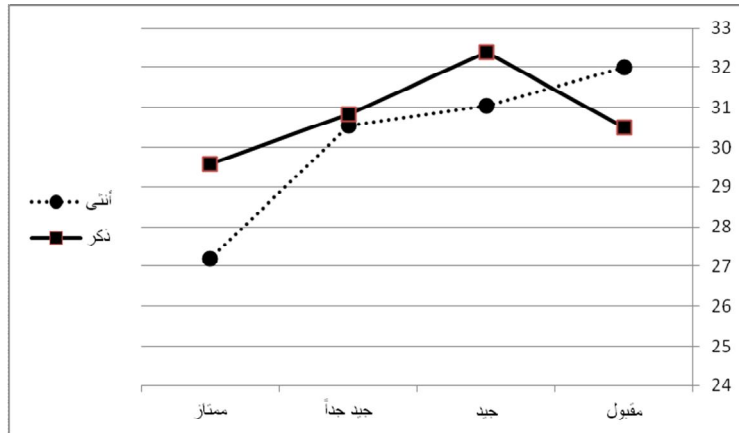
مصدر التباين	التحيزات المعرفية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الجنس هوتلنج = 0.045 الدلالة = 0.015	القفز إلى الاستنتاجات	15.40	1	15.40	0.93	0.335	0.002
	جمود المعتقدات	83.94	1	83.94	3.01	0.084	0.008
	الانتباه إلى المهددات	27.40	1	27.40	1.47	0.226	0.004
	العزو الخارجي	253.82	1	253.82	6.84	0.009	0.017
	مشكلات المعرفة الاجتماعية	14.57	1	14.57	0.55	0.458	0.001
	مشكلات المعرفة الذاتية	7.38	1	7.38	0.24	0.626	0.001
	السلوكيات الآمنة	11.54	1	11.54	0.266	0.613	0.001
مستوى التحصيل الأكاديمي ويلكس لامبدا = 0.712 الدلالة = 0.000	القفز إلى الاستنتاجات	547.68	3	182.56	11.03	0.000	0.077
	جمود المعتقدات	1703.31	3	567.77	20.33	0.000	0.133
	الانتباه إلى المهددات	372.20	3	124.07	6.65	0.000	0.048
	العزو الخارجي	2384.45	3	794.82	21.43	0.000	0.139
	مشكلات المعرفة الاجتماعية	713.88	3	237.96	9.03	0.000	0.064
	مشكلات المعرفة الذاتية	794.33	3	264.78	8.53	0.000	0.061
	السلوكيات الآمنة	1956.04	3	652.01	14.51	0.000	0.099
الجنس X مستوى التحصيل الأكاديمي ويلكس لامبدا = 0.894 الدلالة = 0.000	القفز إلى الاستنتاجات	56.41	3	18.80	1.14	0.334	0.009
	جمود المعتقدات	66.58	3	22.19	0.80	0.497	0.006
	الانتباه إلى المهددات	155.00	3	51.67	2.77	0.041	0.020
	العزو الخارجي	146.28	3	48.76	1.32	0.269	0.010
	مشكلات المعرفة الاجتماعية	143.47	3	47.82	1.81	0.144	0.014
	مشكلات المعرفة الذاتية	56.08	3	18.69	0.60	0.614	0.005
	السلوكيات الآمنة	282.41	3	94.14	2.10	0.100	0.016
الخطأ	القفز إلى الاستنتاجات	6573.32	397	16.56			
	جمود المعتقدات	11089.61	397	27.93			
	الانتباه إلى المهددات	7407.73	397	18.66			
	العزو الخارجي	14725.20	397	37.09			
	مشكلات المعرفة الاجتماعية	10464.13	397	26.36			
	مشكلات المعرفة الذاتية	12330.78	397	31.06			
	السلوكيات الآمنة	17838.92	397	44.93			
الكلية	القفز إلى الاستنتاجات	347248	405				
	جمود المعتقدات	254746	405				
	الانتباه إلى المهددات	392600	405				
	العزو الخارجي	285282	405				
	مشكلات المعرفة الاجتماعية	335125	405				
	مشكلات المعرفة الذاتية	322502	405				
	السلوكيات الآمنة	193342	405				

كما يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في جميع أبعاد مقياس التحيزات المعرفية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي. وللكشف عن اتجاه هذه الفروق، تم إجراء مقارنات بعدية حسب طريقة شفیه (Scheffe) للمقارنات البعدية، ونظراً لكبر حجم الجدول تم تلخيص نتائج تلك المقارنات كما يلي:

- القفز إلى الاستنتاجات: كانت درجات الطلبة ذوي التقدير "مقبول" أعلى من درجات الطلبة ذوي التقدير "جيد جداً"

يلاحظ من الجدول (8) وجود أثر لمتغير الجنس في التحيزات المعرفية المتعلقة بالعزو الخارجي، في حين لم تكن باقي الفروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على باقي التحيزات المعرفية. وعند الرجوع على الجدول رقم (7) يمكن ملاحظة أن هذه التحيزات المتعلقة بالعزو الخارجي كانت لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث.

- المشكلات المعرفية الذاتية: كانت درجات الطلبة ذوي التقدير "مقبول" و"جيد" من جهة، أعلى من درجات الطلبة ذوي التقدير "جيد جداً" و"ممتاز" من جهة أخرى.
 - السلوكيات الآمنة: كانت درجات الطلبة ذوي التقدير "مقبول" أقل من درجات الطلبة ذوي التقدير "جيد"، وأعلى من درجات الطلبة ذوي التقدير "ممتاز"، وكانت درجات الطلبة ذوي التقدير "جيد" أعلى من درجات الطلبة في باقي التقديرات.
 - لم تكن باقي الفروق في التحيزات المعرفية ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$).
- وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين متغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي في الدرجات على أبعاد مقياس التحيزات المعرفية، فقد كشفت النتائج وجود فرق مرتبط بالانتباه إلى المهددات، والشكل (1) يوضح ذلك.



شكل (1): تفاعل متغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي في الانتباه إلى المهددات.

والانفعالية، والفسولوجية في التعامل مع الأحداث اليومية، وكذلك فيما يتعلق بحياتهم النفسية.

ويبين لوكين وتارتارو وأبل هانز (Luecken, Tartaro & Appelhans, 2004) أن عملية توجيه الانتباه تجاه مثير ما، أو بعيداً عنه تخدم عملية تنظيم الذات من خلال ضبط كمية المعلومات المهددة للخطر التي يعالجها الفرد، وتسهيل عملية الاستشارة الانفعالية والفسولوجية أو كفها، وأن ذلك يمكن أن يرتبط ذلك بحالة القلق التي يعانيها الفرد؛ حيث تقوم هذه التحيزات بتنشيط حالة القلق والاستشارة الفسيولوجية المصاحبة لها حتى في ظل غياب المثيرات الفعلية المسببة لحالة القلق.

كما يؤكد لوكين ورفاقه (Luecken et al., 2004) أن الفرد يعمل على تنظيم استجاباته من خلال استراتيجيات الضبط المباشر (حل المشكلات، تنظيم الانفعالات، التعبير الانفعالي)، أو من خلال استراتيجيات الضبط غير المباشر (التقبل، التفكير الإيجابي، إعادة البناء المعرفي، تشتيت الانتباه)، وأن الفشل في امتلاك مثل هذه الاستراتيجيات التكيفية قد يقود إلى تبني استراتيجيات لا تكيفية كالتهرب، ونقد الذات، والانسحاب الاجتماعي، أو الإنكار، التي ترتبط بدورها بالأعراض الرئيسة للقلق، والاكتئاب.

- و"ممتاز"، وكانت درجات الطلبة ذوي التقدير "جيد" أعلى من درجات الطلبة ذوي التقدير "جيد جداً".
- جمود التفكير: كانت جميع الفروق في درجات جمود التفكير ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حسب التقدير الأكاديمي، وكان اتجاه هذه الفروق لصالح الطلبة ذوي التقدير الأقل دائماً.
- الانتباه إلى المهددات: كانت درجات الطلبة ذوي التقدير "ممتاز" على بعد الانتباه إلى المهددات أقل منها لدى باقي الفئات.
- الغزو الخارجي: كانت درجات الطلبة ذوي التقدير "مقبول" و"جيد" من جهة، أعلى من درجات الطلبة ذوي التقدير "جيد جداً" و"ممتاز" من جهة أخرى.
- المشكلات المعرفية الاجتماعية: كانت درجات الطلبة ذوي التقدير "ممتاز" على بعد الانتباه إلى المهددات أقل منها لدى باقي الفئات.

يلاحظ من الشكل (1) وجود تفاعل غير رتبي لأثر متغيري الجنس ومستوى التحصيل الأكاديمي في الانتباه إلى المهددات، حيث كان لدى الإناث أقل منه لدى الذكور في جميع فئات التحصيل الأكاديمي باستثناء فئة المقبول التي كانت فيها درجات الإناث أعلى من درجات الذكور. كما يلاحظ أن الانتباه إلى المهددات لدى الإناث نوات التقدير الأكاديمي "ممتاز" كان الأقل، في حين أنه كان الأعلى لدى الطلبة الذكور ذوي التقدير الأكاديمي "جيد".

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود مستوى متوسطاً من التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك؛ حيث جاءت التحيزات المعرفية المتعلقة بالانتباه إلى المهددات والقفز إلى الاستنتاجات في طبيعة هذه التحيزات، في حين أن التحيزات المعرفية المرتبطة بالسلوكيات الآمنة في المرتبة الأخيرة. كما بينت النتائج أن بعض الطلبة يمتلكون درجات مرتفعة من التحيزات المعرفية، وصلت في بعض الأحيان إلى درجات كاملة أو شبه كاملة. ويمكن القول بأن هذه النتيجة تكشف وجود خطر مرتبط بالاستراتيجيات التكيفية التي يعمل من خلالها الفرد على تنظيم استجاباته المعرفية، والسلوكية،

احتمالية المصادفة والمبالغة في زيادة احتمالية السببية بين الأشياء والأحداث. وأخيراً، قد يعززون أفكارهم وحالتهم الانفعالية إلى مصادر خارجية ترتبط بالحظ السيئ بدلاً من عزو ذلك إلى عوامل قابلة للضبط والسيطرة.

وفي النهاية لا بد من التأكيد على أن الدراسة الحالية كانت الأولى على الصعيد المحلي -في حدود اطلاع الباحث-، كما أنها تناولت عينة من طلبة الجامعة الأسوياء، وبالتالي يصعب مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال؛ كون الدراسات السابقة تناولت أفراداً ذوي اضطرابات نفسية. وهذا يستدعي إجراء المزيد من الدراسات والبحث حول موضوع التحيزات المعرفية.

وفي ضوء ما خلصت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن وضع التوصيات الآتية:

- ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لاختبار صدق مقياس التحيزات المعرفية لدى عينات وشرائح عمرية متنوعة.
- ضرورة تطبيق مقياس التحيزات المعرفية على طلبة الجامعات والمدارس بشكل فردي والتعامل مع الحالات المتطرفة بنوع من المتابعة للكشف عن مدى ارتباط هذه التحيزات بالاضطرابات النفسية المختلفة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة التحيزات المعرفية المباشرة وغير المباشرة بعدد من الخصائص والسمات النفسية، كمفهوم الذات، أو مهارات ما وراء المعرفة، أو أنماط الشخصية.
- تصميم وبناء برامج تدريبية للحد من التحيزات المعرفية لدى طلبة الجامعات.
- إعادة النظر بالخطط والمناهج الدراسية في الجامعة، والتركيز على مهارات الاستدلال المنطقي والاستراتيجيات الفعالة في تحقيق التكيف النفسي.

المراجع

- Bastiaens, T., Claes, L., Smits, D., De Wachter, D., van der Gaag, M., & De Hert, M. (2013). The Cognitive biases questionnaire for psychosis (CBQ-P) and the Davos assessment of cognitive biases (DACOBS): Validation in a Flemish sample of psychotic patients and healthy controls. *Schizophrenia Research*, 147 (2-3), 310-314. doi: 10.1016/j.schres.2013.04.037
- Beck, A., Baruch, E., Balter, J., Steer, R., & Warman, D. (2004). A new instrument for measuring insight: The Beck cognitive insight scale. *Schizophrenia Research*, 68(2), 319-329. doi: 10.1016/S0920-9964(03)00189-0
- Beyer, S. (1999). Gender differences in causal attributions by college students of performance on course examinations. *Current Psychology*, 17 (4), 346-358. doi: 10.1007/s12144-998-1016-5
- Chan, M., Ho, S., Law, L., & Pau, B. (2013). A visual dot-probe task as a measurement of attentional bias and its relationship with the symptoms of

ويشير جاويدا وبروكوكز وسيللا (Gawęda, Prochwicz, Cella, 2015), ولين سكوت وفان أوس (Linscott & van Os, 2013) إلى أن انتشار الخبرات الذهانية كالهوسة والأوهام لا يقتصر على المرضى الذهانيين فقط، وإنما يمكن ملاحظته في المجتمع ككل أيضاً. وفي هذا الصدد يؤكد فان أوس ولين سكوت وماين جيرميز وديليس باول وكاربندام (Van Os, Linscott, Myin-Germeys, Delespaul, & Krabbendam, 2009) أن أكثر من 8% من المجتمع لديهم خبرات ذهانية، على الرغم من عدم ارتباط هذه الخبرات الذهانية بأية اضطرابات نفسية. كما يؤكد بيترز ورفاقه (Peters et al., 2016) وأندروود وكوماري وبيترز (Underwood, Kumari, & Peters, 2016) أن بعض الأشخاص الذين لديهم خبرات ذهانية يعيشون ضمن المجتمع، ولا يبحثون عن طلب أية مساعدة متخصصة. ولعل هذه النتيجة تتطلب إجراء تطبيق فردي لمقياس التحيزات المعرفية على طلبة الجامعة، ومتابعة الحالات المتطرفة لكونها عرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية (A. Field, 2006; Bastiaens et al., 2013; Garety et al., 2007; Mathews & MacLeod, 2002, 2005; Reid et al., 2006; Tang & Wu, 2012).

كما يمكن أن يكشف انتشار التحيزات المعرفية المتعلقة بالقفز إلى الاستنتاجات لدى طلبة جامعة اليرموك وجود خلل في طبيعة المناهج وطرائق التدريس المستخدمة؛ حيث إن خطط معظم التخصصات تكاد تخلو من المواد الدراسية المرتبطة بعمليات الاستدلال المنطقي التي تعمل على صقل عقلية الطالب، على الرغم من أن هذا الاستنتاج بحاجة إلى المزيد من البحث والدراسات المستقبلية.

وكشفت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق في التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وفقاً لمتغير الجنس، باستثناء تلك المتعلقة بالعزو الخارجي حيث كانت لدى الطلبة الذكور أعلى منها لدى الإناث. ويمكن أن تعكس هذه النتيجة طبيعة الذكور والإناث في عزو النجاح والفشل؛ حيث إن الذكور غالباً ما يعززون فشلهم إلى عوامل مرتبطة بتدني الجهد، وسوء الحظ بشكل أكبر من الإناث، بعكس الإناث اللواتي غالباً ما يعززن الفشل إلى عوامل مرتبطة بصعوبة المهمة (Beyer, 1999).

ولعل النتيجة الأبرز في الدراسة الحالية أنها ارتبطت بالفروق في التحيزات المعرفية وفقاً لمتغير مستوى التحصيل الأكاديمي. فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية -بشكل شبه متسق- أن التحيزات المعرفية لدى الطلبة ذوي التحصيل المتدني كانت أعلى منها لدى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع. ويمكن أن تكشف هذه النتيجة دور التحيزات المعرفية في التكيف السلبي للأفراد والتأثير في مختلف جوانب الشخصية لديهم بما في ذلك الجانب الأكاديمي. فالطلبة **ذوو** التحصيل المتدني قد يستخدمون استراتيجيات تكيفية غير فعالة، وأنهم أكثر عرضة للوقوع بأخطاء التفكير والتحيزات المعرفية كالتحيز في جمع المعلومات، وبالتالي القفز إلى الاستنتاجات دون الاستناد إلى أدلة منطقية وكافية. كما أنهم قد يتصفون بعدم مرونة التفكير، وبالتالي عدم التفكير بطريقة سليمة، والميل إلى تقليل

- Hallion, L., & Ruscio, A. (2011). A meta-analysis of the effect of cognitive bias modification on anxiety and depression. *Psychological Bulletin*, 137(6), 940-958. doi: 10.1037/a0024355
- Haselton, M., & Nettle, D. (2006). The paranoid optimist: An integrative evolutionary model of cognitive biases. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 47-66. doi: 10.1207/s15327957pspr1001_3
- Kruglanski, A., & Ajzen, I. (1983). Bias and error in human judgment. *European Journal of Social Psychology*, 13(1), 1-44. doi: 10.1002/ejsp.2420130102
- Mathews, A., & MacLeod, C. (2002). Induced processing biases have causal effects on anxiety. *Cognition and Emotion*, 16(3), 331-354. doi: 10.1080/02699930143000518
- Mathews, A., & MacLeod, C. (2005). Cognitive vulnerability to emotional disorders. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 167-195. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143916
- McCusker, C. (2001). Cognitive biases and addiction: An evolution in theory and method. *Addiction*, 96, 47-56.
- Penn, D., Roberts, D., Combs, D., & Sterne, A. (2007). Best practices: The development of the social cognition and interaction training program for schizophrenia spectrum disorders. *Psychiatric Services*, 58(4), 449-451.
- Peters, M., Mortiz, S., Schwannauer, M., Wiseman, Z., Greenwood, K., Scott, J., Beck, A., ..., Garety, P. (2014). Cognitive biases questionnaire for psychosis. *Schizophrenia Bulletin*, 40(2), 300-313. doi: 10.1093/schbul/sbs199
- Reid, S., Salmon, K., & Lovibond, P. (2006). Cognitive biases in childhood anxiety, depression, and aggression: Are they pervasive or specific?. *Cognitive Therapy and Research*, 30(5), 531-549. doi: 10.1007/s10608-006-9077-y
- Rude, S., Valdez, C., Odom, S., & Ebrahimi, A. (2003). Negative cognitive biases predict subsequent depression. *Cognitive Therapy and Research*, 27(4), 415-429. doi: 10.1023/A:1025472413805
- Suarez, L., & Bell-Dolan, D. (2001). The relationship of child worry to cognitive biases: Threat interpretation and likelihood of event occurrence. *Behavior Therapy*, 32(3), 425-442. doi: 10.1016/S0005-7894(01)80029-0
- Tang, C., & Wu, A. (2012). Gambling-related cognitive biases and pathological gambling among youths, young adults, and mature adults in Chinese societies. *Journal of Gambling Studies*, 28(1), 139-154. doi: 10.1007/s10899-011-9249-x
- posttraumatic stress disorder among women with breast cancer. *Advances in Cancer: Research & Treatment*, 2013, Article ID 813339. doi: 10.5171/2013.813339
- Chan, M., Ho, S., Tedeschi, R., & Leung, C. (2011). The valence of attentional bias and cancer-related rumination in posttraumatic stress and posttraumatic growth among women with breast cancer. *Psycho-Oncology*, 20, 544-552.
- Das, T., & Teng, B. (1999). Cognitive biases and strategic decision processes: An integrative perspective. *Journal of Management Studies*, 36(6), 757-778. doi: 10.1111/1467-6486.00157
- Everaert, J., Grahek, I., Van den Bergh, N., Buelens, J., Duyck, W., & Koster, E. (2016). Mapping the interplay among cognitive biases, emotion regulation, and depressive symptoms. *Cognition and Emotion*. Retrieved from <https://www.researchgate.net>.doi: 10.1080/02699931.2016.1144561
- Field, A. (2006). Watch out for the beast: Fear information and attentional bias in Children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(3), 431-439. doi: 10.1207/s15374424jccp3503_8
- Field, A., & Lawson, J. (2003). Fear information and the development of fears during childhood: Effects on implicit fear responses and behavioural avoidance. *Behaviour Research & Therapy*, 41, 1277-1293. doi: 10.1016/S0005-7967(03)00034-2
- Field, M., Mogg, K., & Bradley, B. (2005). Alcohol increases cognitive biases for smoking cues in smokers. *Psychopharmacology*, 180(1), 63-72. doi: 10.1007/s00213-005-2251-1
- Garety, P., Bebbington, P., Fowler, D., Freeman, D., & Kuipers, E. (2007). Implications for neurobiological research of cognitive models of psychosis: A theoretical paper. *Psychological Medicine*, 37(10), 1377-1391. doi: 10.1017/S003329170700013X
- Goldstein, B. (2015). *Cognitive psychology, connecting mind, research, and everyday experience*. (4th ed.). USA, Boston: Cengage Learning.
- Griffiths, M. (1994). The role of cognitive bias and skill in fruit-machine gambling. *British Journal of Psychology*, 85, 351-369.
- Hakamata, Y., Lissek, S., Bar-Haim, Y., Britton, C., Fox, A., Leibenluft, E., ..., Pine, D. (2010). Attention bias modification treatment: A meta-analysis toward the establishment of novel treatment for anxiety. *Biological Psychiatry*, 68(11), 982-990. doi: 10.1016/j.biopsych.2010.07.021

- Timbremont, B., Braet, C., Bosmans, G., & Vlierberghe, L. (2008). Cognitive Biases in Depressed and Non-Depressed Referred Youth. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 15(5), 329-339. doi: 10.1002/cpp.579
- Todd, A., Thiem, K., & Neel, R. (2016). Does seeing faces of young black boys facilitate the identification of threatening stimuli?. *Psychological Science*. Advance online publication. doi: 10.1177/0956797615624492
- Van Dael, F., Versmissen, D., Janssen, I., Myin-Germeys, I., van Os, J., & Krabbendam, L. (2006). Data gathering: Biased in psychosis?. *Schizophrenia Bulletin*, 32(2), 341-351. doi: 10.1093/schbul/sbj021
- Van der Gaag, M., Schütz, C., ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M., ..., de Hert, M. (2013). Development of the Davos assessment of cognitive biases scale (DACOBS). *Schizophrenia Research*, 144, 63-71. doi.org/10.1016/j.schres.2012.12.010
- Waters, A., Wharton, T., Zimmer-Gimbeck, M., & Craske, M. (2008). Threat-based cognitive biases in anxious children: Comparison with non-anxious children before and after cognitive behavioural treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 358-374. doi: 10.1016/j.brat.2008.01.002
- Wells, T. T., & Beevers, C. G. (2010). Biased attention and dysphoria: Manipulating selective attention reduces subsequent depressive symptoms. *Cognition & Emotion*, 24(4), 719-728. doi: 10.1080/02699930802652388
- Yudkowsky, E. (2008). Cognitive biases potentially affecting judgement of global risks. In N. Bostrom & M. Cirkovic (Eds.), *Global catastrophic risks* (pp. 91-119). Oxford: Oxford University Press.

فاعلية برنامج تدريبي في الحاجات العلاقتية في خفض سلوك الاستقواء وتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المراهقين

فادي نزيه حمدي و حسين الشرعة*

تاريخ قبوله 2016/9/29

تاريخ تسلم البحث 2016/3/29

The Effectiveness of a Relational Needs Training Program in Reducing Bullying Behavior and Promoting Social Interest Among a Sample of Adolescent Students.

Fadi Nazih Hamdi, & Hussein Al Sharah, Faculty of Education, University of Jordan, Jordan.

Abstract: This study was conducted to evaluate the effectiveness of a relational needs training program in reducing bullying behavior and promoting social interest among a sample of adolescent students. The sample consisted of (30) male and female students, from the 8th, 9th, and 10th grades attending private schools in Amman. The participants were identified by school counselors as demonstrating bullying behavior. In addition, they all attained a score above the mean on the bullying scale, and expressed interest in participating in the relational needs training program. The sample was randomly divided into two groups: the experimental group consisted of (15) students who were given the training, and the control group consisted of (15) who did not take the training. Two assessment tools were used with both groups; the Bullying Behavior Scale and the Social Interest Scale. Validity and reliability were extracted for both scales. The relational needs training program was applied with the experimental group after examining its suitability. Pre- and Post- assessment was applied on both groups, and one month follow-up measure was conducted for the experimental group.

The results of ANCOVA for the bullying scale and social interest scale showed a statistically significant difference between the experimental and the control group, where the bullying rate was lowered and social interest rate was raised for the experimental group. The bullying rate was lowered and social interest rate was raised among girls, more than boys. No statistically significant difference was found due to the interaction between gender and the program. In addition to that, t-test analysis for the difference in means between the post-test and the follow-up test for the experimental group showed no statistically significant difference, which indicates the continuity of improvement among the experimental group.

(**Keywords:** Relational Needs Training Program; Bullying Behavior; Social Interest; Adolescent Students).

الأخريين عن النشاطات الاجتماعية واللعب، والاستيلاء على ممتلكاتهم. ومن الجدير بالذكر، إنه في عصر التكنولوجيا والمعلومات أصبح الاستقواء يأخذ أشكالاً جديدة عبر وسائل التواصل الاجتماعي لا تقل خطورة عن الأشكال التقليدية للاستقواء، مثل توجيه الإهانات عبر مواقع التواصل الاجتماعي، والقرصنة، ونشر الشائعات، والابتزاز (Aluede, Adeleke, Omoike, & Afen-Akpaid, 2008). ومن أشكال الاستقواء الإلكتروني التجسس على الضحية من خلال متابعة أخباره وتحركاته، ومحاولة الحصول على معلومات سرية عنه من أجل استعمالها ضده في المستقبل، أو ابتزازه بهذه المعلومات (Mullen, Pathe, Purcell, & Stuart, 1999).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على الحاجات العلاقتية في خفض سلوك الاستقواء، وتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المراهقين. تألفت العينة من (30) طالباً وطالبة من الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من أربعة مدارس خاصة في منطقة عمان الغربية، تم تحديدهم من المرشدين في المدارس باعتبارهم من الطلبة المستقوين، كما حصلوا على درجات فوق المتوسط على مقياس سلوك الاستقواء، وأبدوا موافقتهم على المشاركة في البرنامج التدريبي. تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية خضعت للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة لم تخضع للبرنامج التدريبي. تم تطبيق مقياسين على المجموعتين، هما: مقياس الاستقواء، ومقياس الاهتمام الاجتماعي بعد التحقق من صدقهما وثباتهما، وتطبيق برنامج تدريبي في الحاجات العلاقتية على المجموعة التجريبية بعد التأكد من مناسبتها لغرض هذه الدراسة، طبق المقياسان قبل التدريب وبعده على المجموعتين. وأجري قياس المتابعة بعد شهر من نهاية التدريب على أفراد المجموعة التجريبية. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياسين، حيث انخفض متوسط سلوك الاستقواء وارتفع متوسط مستوى الاهتمام الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة على متغير الجنس، حيث انخفض سلوك الاستقواء وارتفع مستوى الاهتمام الاجتماعي لدى الإناث مقارنة بالذكور. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة عن التفاعل بين البرنامج والجنس. وأظهرت نتائج الإحصائي (ت) لدلالة الفروق في سلوك الاستقواء والاهتمام الاجتماعي بين متوسط القياس البعدي، وقياس المتابعة للمجموعة التجريبية عدم وجود فروق ذات دلالة، مما يشير إلى استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية. (الكلمات المفتاحية: الحاجات العلاقتية، سلوك الاستقواء، الاهتمام الاجتماعي، الطلبة المراهقون).

مقدمة:

تعاين كثير من المدارس من مشكلات العنف والاستقواء، حيث وجدت بعض الدراسات أن نسبة انتشار الاستقواء في المدارس في بعض البلدان قد تصل إلى 54% (Nansel, Craig, Overpeck, & Saluja, & Ruan, 2004).

ويعرف الاستقواء بأنه ممارسة سلوكيات سلبية بشكل متكرر يقصد بها الإساءة، وإلحاق الأذى بالغير بشكل متعمد، ويمكن أن يكون الأذى جسدياً، أو معنوياً، أو لفظياً، أو علاقاتياً. ومن الأمثلة على سلوك الاستقواء: الضرب، والعرقلة، والشتيم، وإطلاق الألقاب من أجل السخرية والاستهزاء، وتخريب ممتلكات الآخرين، وإقصاء

* بحث مستل من أطروحة دكتوراة/ إعداد الباحث الأول بإشراف الباحث الثاني.

** كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

هذه العلاقات الوثيقة المبنية على التلبية المتبادلة للحاجات العلائقية لأفراد المجموعة يتطور لدى المشاركين الوعي بالذات، والتواضع، والشفافية في مشاركة الخبرات المؤلمة، والشعور بالامتنان، والتفكير الإيجابي. وتنمو القدرة على التعاطف مع الآخرين، واستخدام مهارات اجتماعية مثل التوكيدية، ومهارة تلبية الحاجات العلائقية للآخرين (Ferguson, 2009). ومن هذا المنطلق، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تدريب عينة من المراهقين على الوعي بالحاجات العلائقية، والاستجابة لهذه الحاجات لدى الآخرين، وزيادة القدرة على التعاطف، والتعبير عن الذات، واستقصاء أثر ذلك في خفض سلوك الاستقواء لديهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الدراسة تسعى إلى استقصاء أثر هذا التدريب على تنمية الاهتمام الاجتماعي، كون الاهتمام الاجتماعي من شأنه أن يعزز استمرارية التغيير على المدى البعيد، ويعمل على إحلال سلوكيات إيجابية جديدة مكان سلوكيات الاستقواء السلبية.

ويشير الاهتمام الاجتماعي إلى وعي الفرد بأنه جزء من المجتمع الإنساني، وإلى طريقة تعبيره عن مشاعره نحو المجتمع ومؤسساته. وتتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية نحو الأشخاص الآخرين القدرة على التعاون والمشاركة. ويتطلب الاهتمام الاجتماعي أن يكون هناك اتصال كاف مع الحاضر حتى نستطيع أن نخطو نحو مستقبل ذي معنى، وأن نكون راغبين بالأخذ والعطاء، وأن نطور قدرتنا على الإسهام في رفاه الآخرين (Milliren, Evans, & Newbauer, 2007). ويتضمن الاهتمام الاجتماعي السعي نحو مستقبل أفضل للإنسانية جمعاء. وتتضمن عملية التنشئة الاجتماعية التي تبدأ في الطفولة إيجاد مكان للفرد في المجتمع، وتنمية الحس بالانتماء والمشاركة لديه (Corey, 2009). وقد تناول أدلر موضوع الاهتمام الاجتماعي عندما تحدث عن المهنة والمجتمع والحب، فقرن الاهتمام الاجتماعي بالتماثل والتعاطف مع الآخر؛ أي أن ترى بعينيه، وتسمع بأذنيه، وتشعر بما في قلبه (Ansbacher & Ansbacher, 1979). والاهتمام الاجتماعي هو المؤشر الرئيس على الصحة النفسية والعقلية لدى الفرد، يعبر عنه من خلال تشارك الأنشطة والاحترام المتبادل. وكلما طور الفرد شعوره بالاهتمام الاجتماعي، تلاشى إحساسه بالدونية والعزلة. ويرى الاتجاه الفردي في علم النفس أن سعادتنا ونجاحنا تكمن في هذا الحس بالترابط الاجتماعي. إننا نبحث عن مكان لنا في الأسرة والمجتمع لنلبي حاجتنا الأساسية للأمن والتقبل والجدارة، ومعظم المشكلات التي نعاني منها تعود إلى خوفنا من أن لا نحظى بتقبل الجماعات التي نقدرها. وإذا لم يتم إشباع حاجتنا للانتماء نعاني من القلق. وعندما نشعر بالترابط مع الآخرين يكون بمقدورنا أن نتصرف بشجاعة، ونواجه المشكلات، ونتعامل معها بكفاءة (Corey, 2009). ومع أن أدلر عد الاهتمام الاجتماعي فطري، إلا أنه يرى ضرورة أن يتم تعليمه وتعلمه وممارسته، وأن علاقة الأبوين بالطفل فعالة جدا في تشكيل هذا الاهتمام. فقد أظهرت دراسة جوزيك ودورمان وجوروف والترمات وفورسيث (Guzick, Dorman, Groff, Altermatt, & Forsyth, 2004) أن

ويرى جرادنجر وياناغيدا وستروهمير وسيل (Gradinger, Yanagida, Strohmeier, and Spiel, 2015) أن ضحايا الاستقواء من خلال الإنترنت يشبهون ضحايا الاستقواء التقليديين، وأن الضحايا التقليديين هم أكثر عرضة للاستقواء على الإنترنت. وأن المستقوين والضحايا لديهم مشكلات نفسية متشابهة، على النحو الذي ظهر في الدراسة التحليلية المستعرضة التي قام بها كوالسكي وجيوميتي وشتراودر ولاتانر (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). فالتعرض للاستقواء يقتزن بمستوى أعلى من الاكتئاب والقلق والشعور بالوحدة، واستخدام الكحول والمخدرات، ومشكلات سوء التصرف، والمشكلات الانفعالية، والأعراض السيكوسوماتية، والضغط، والتوتر، والأفكار الانتحارية، وتدني تقدير الذات، وتدني التحصيل، والرضا عن الحياة، والسلوك الاجتماعي.

ويعد الاستقواء مشكلة بالنسبة للضحايا، وللمستقوين أنفسهم وللمعلمين، وبالتالي للجو الدراسي بشكل عام، حيث ذكر لورانس وآدامز (Lawrence & Adams, 2006) بعض الآثار السلبية المترتبة على سلوك الاستقواء، مثل الاكتئاب، والقلق، وتدني مفهوم الذات، وتدني التحصيل، والتغيب عن المدرسة، والتسرب المدرسي. وقد يصل الأمر في خطورته إلى درجة الانتحار لدى بعض ضحايا الاستقواء.

وكما يحتاج ضحايا الاستقواء إلى مساعدة إرشادية، فإن الطلبة المستقوين أيضاً بحاجة إلى تدخل إرشادي؛ لأنهم قد يتخذون العنف أو الاستقواء أسلوباً للتعامل، وبالتالي يصبح سلوكاً ثابتاً في تعاملاتهم؛ مما يؤثر سلباً في علاقاتهم ومستقبلهم. كما أن سلوك الاستقواء قد يكون مؤشراً على وجود مشاكل سلوكية أو نفسية أخرى، فقد وجد ديك وبرايست وتيلجوهان (Dake, Price, & Telljohann, 2003) علاقة ارتباطية بين سلوك الاستقواء، وكل من: إساءة استخدام العقاقير، واستخدام العنف، والسلوكيات الإجرامية، وعدم النزاهة، والغش في الدراسة، والعلاقات الجنسية في سن مبكرة، واحتمالية الإساءة إلى الشريك في المستقبل، وتدني التحصيل الدراسي. وبما أن الاستقواء يؤثر سلباً في المستقوين والضحايا والجو المدرسي بشكل عام، فقد حاولت العديد من البرامج التربوية والنفسية التصدي لهذه المشكلة من أجل معالجة الأسباب المؤدية إلى سلوك الاستقواء. فعلى سبيل المثال، هناك برامج استندت إلى النظرية المعرفية السلوكية، وأخرى استندت إلى التدريب على تنمية مستوى الذكاء الانفعالي، وأخرى استندت إلى التدريب على المهارات الوالدية لأباء المستقوين (Davis & Davis, 2007).

ومن النظريات التي يمكن توظيفها في تفسير سلوك الاستقواء نظرية التعلق والعلاقات الحميمة، حيث تفترض هذه النظرية أن معظم السلوكيات السلبية ناجمة عن ضعف في العلاقات الحميمة لدى الأفراد، أو بسبب حاجات علائقية غير ملبأة. وأسلوب العلاج بالحميمة يقوم على تكوين علاقة دافئة بين المرشد والمسترشد من جهة، وبين المسترشدين أنفسهم من جهة أخرى. ومن خلال

الشبكة، وليس لديه محاذير في استخدام الشبكة، ولديه خصائص شخصية سيكوبائية كالنرجسية، والميول العدوانية، والتلاعب بالآخرين، وتدني التعاطف الانفعالي. أما الاستقواء التقليدي فيمكن التنبؤ به من خلال أن يكون الشخص ذكراً، وذا خصائص شخصية سيكوبائية، وليس لديه محاذير في استخدام الشبكة، وباحثاً عن الإثارة عن طريق المخاطرة، والمغامرة، والقيام بسلوكيات خطيرة. أما الضحايا من خلال الشبكة فيمتازون بأنهم ليس لديهم محاذير في استخدام الشبكة، ومؤكدون لذاتهم، ولديهم ضعف في المهارات الاجتماعية، والقليل من العلاقات مع الرفاق. أما ضحايا الاستقواء التقليدي فليدهم خصائص شخصية قهرية - مستهترة غير مسؤولة، وضعف في المهارات الاجتماعية، والقليل من العلاقات مع الرفاق.

أما ثورنبيج (Thornberg, 2015) فقد وجد في دراسة أجراها على (350) مراهقاً من ثلاث مدارس ثانوية في السويد أن تفسير الطلبة لسلوك الاستقواء يمكن تلخيصه في أربعة عوامل، التفسير الأول: يشير إلى أن الضحية شخص غريب الأطوار، ويستحق ما يتعرض له، وكأن الضحية مسؤول عما يجري له، وفي هذا التفسير تسويغ للاستقواء. والتفسير الثاني: يشير إلى أن المستقوي شخص يبحث عن مكانة اجتماعية وسلطة ونفوذ بين الرفاق. والتفسير الثالث: يشير إلى أن المستقوي شخص بئس يعاني من ضغوطات وإحباطات كثيرة، ولديه مشكلات نفسية اجتماعية، مثل تدني تقدير الذات، والثقة بها، ولديه شعور بعدم الأمن، ومشكلات أسرية في البيت. والتفسير الرابع: يشير إلى أن المستقوي شخص لئيم سيء الخلق، يبحث عن المرح، ويتجنب الملل، ويتصرف بدون ترو أو تفكير بالعواقب.

وهدف دراسة أبو غزال (2009) إلى البحث عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعات الاستقواء التي تشمل المحايدين، والمستقوين، والضحايا، والمستقوين- الضحايا. تكونت عينة الدراسة من (978) طالباً وطالبة؛ (463) من الإناث، و(515) من الذكور، من الصفوف السابع وحتى العاشر في عدد من المدارس الأردنية. ومن خلال الدراسة تبين أن (837) من أفراد العينة كانوا محايدين، وأن (67) منهم كانوا من الضحايا، وأن (26) كانوا من المستقوين، وأن (48) كانوا من المستقوين- الضحايا. أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن ضحايا الاستقواء كانوا أكثر شعوراً بالوحدة من مجموعات الاستقواء الأخرى، وأن الشعور بالوحدة لدى المستقوين كان أعلى منه لدى المحايدين، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في الشعور بالوحدة بين المستقوين والمستقوين الضحايا، كما وجدت الدراسة أن الدعم الاجتماعي المدرك أعلى لدى المحايدين مقارنةً بالمستقوين والضحايا.

وفي دراسة الصوفي والمالكي (2012) حول العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، وسلوك الاستقواء على عينة مكونة من (200) طالب في المدارس الابتدائية في بغداد من الصفين الخامس والسادس، متوسط أعمارهم (12.11) سنة. قام الباحثان بتطبيق مقياس للاستقواء، ومقياس لأساليب المعاملة الوالدية يبرز خمسة

هناك علاقة بين ضعف الاهتمام الاجتماعي، وكل من الأنانية، وضعف التعاطف، والتمحور حول الذات، والعدائية، وأن وجود الاهتمام الاجتماعي اقترن عكسياً بسلوكات الاستقواء. كما اقترن الاهتمام الاجتماعي بالدفاع عن ضحايا الاستقواء من الطلبة المشاهدين.

كما أظهرت دراسة كم ولي وكيم (Kim, Lee, & Kim, 2013) التي تقصت العلاقة بين سلوك الدفاع عن الضحية في حالة الاستقواء، ومتغيرات الخصائص الشخصية للفرد، مثل التعاطف الوجداني، والكفاءة الذاتية، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية، أن الخصائص الشخصية قد فسرت حوالي (60%) من الفروق بين الأفراد في سلوك الدفاع عن الضحية، وقد توسط إدراك الشعبية بين الرفاق العلاقة بين الخصائص الشخصية للفرد، وسلوك الدفاع عن الضحية.

ولذا، فإنه من الضروري تعزيز الاهتمام الاجتماعي لدى الطلبة عامة، ولدى فئة المستقوين بشكل خاص، بحيث يؤدي ذلك إلى نمو التعاطف لديهم، والشعور مع الآخرين على نحو يساهم في خفض سلوك الاستقواء. وإن خفض سلوك الاستقواء، وتحسين مستوى الاهتمام الاجتماعي لدى المستقوين يؤدي إلى تحسين العلاقات الاجتماعية في المدرسة وصولاً إلى جو مدرسي آمن يساعد على تحسين مستوى تكيف الطلبة، ومستوى تحصيلهم الدراسي.

أما بالنسبة لأسباب الاستقواء وخصائص الطلبة المستقوين، فهناك العديد من التفسيرات، منها ما عد الاستقواء صرخة استغاثة تعبر عن حاجة ماسة غير مشبعة للانتماء. ويشير بومستير ولاري (Baumeister, & Leary, 1995) إلى أن لدى البشر حاجة قوية للانتماء والتفاعل المستمر مع الآخرين الذين يقدمون لهم الرفقة والرعاية. وقد يقوم الأطفال بالضرب والنبد والمضايقة الإلكترونية عندما تتهدد حاجتهم الشخصية للانتماء. كذلك الأمر عندما يرغبون بتحسين مكانتهم الاجتماعية، فإنهم يضربون ويؤذون الآخرين بالطريقة التي يعتقدون أنها ستكون الأشد إيلاماً لهم، ويقومون بسلوكات تقلل من أهمية الشعور بالانتماء المستهدف منهم (Underwood, & Ebreneich, 2014).

وقد أجرى أنطونيادو وكوكينوس وماركوس (Antoniadou, Kokkinos, & Markos, 2016) دراسة لاستكشاف الخصائص الشخصية المحتملة المصاحبة للاستقواء التقليدي والاستقواء من خلال الإنترنت ولضحايا الاستقواء التقليدي، أو من خلال الإنترنت، على عينة من (146) طالباً يونانياً في المرحلة المتوسطة. أظهرت نتائج الدراسة أن بعض الطلبة يقومون بسلوك الاستقواء التقليدي والاستقواء عبر الإنترنت بدور المستقوي أو الضحية. وأنهم يتشاركون بالخصائص الشخصية، إلا أن معظمهم يقومون بأحد الدورين أو كليهما، ولكن بالدور المعاكس؛ أي المستقوى في التقليدي والضحية في الاستقواء من خلال الإنترنت أو العكس. أما بالنسبة للخصائص التي تتنبأ بدور المستقوي عبر الإنترنت فهي أن يكون ذكراً ولديه مهارات في استخدام الإنترنت، ونشطا على

ولوزانو وريفارا (Bauer, Lozano, & Rivara, 2007) في دراستهم التي عنيت بتقييم فاعلية هذا البرنامج عن طريق تطبيقه على (10) مدارس (7 تجريبية 3 ضابطة) أن نسبة الاستقواء الجسدي انخفضت بمقدار (28%)، ونسبة الاستقواء العلاقتي انخفضت بمقدار (37%) في المدارس التي طبق فيها البرنامج، وأن النتائج كانت أفضل حسب قياس المتابعة.

وفي دراسة ستانبري وبروس وجين وستلنر (Stanbury, Bruce, Jain, Stellern, 2009) حول تطوير وتطبيق وتقييم فاعلية برنامج يزيد من قدرة الطلبة على التعاطف من أجل الحد من سلوك الاستقواء، تم تطبيق البرنامج على عينة تكونت من (172) طالباً وطالبة كانت نسبة الإناث فيها (67%)، ونسبة الذكور (33%). وبعد توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وبعد ذلك قام الباحثون بتطبيق القياس البعدي على المجموعتين. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك انخفاضاً ملحوظاً في سلوكيات الاستقواء لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أظهرت النتائج أن نسب انخفاض سلوك الاستقواء لدى الإناث كانت أعلى منها لدى الذكور.

كما أجرى كارنا وآخرون (Karna, et al., 2011) دراسة لأثر برنامج كيفا (KiVa) للحد من ظاهرة الاستقواء في فنلندا على عينة مكونة من (8237) طالباً وطالبة من الصفوف الرابع وحتى السادس، تم اختيار العينة عشوائياً من (78) مدرسة موزعة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث كان (4207) طالباً وطالبة من (39) مدرسة في المجموعة التجريبية، و(4030) طالباً وطالبة من (39) مدرسة في المجموعة الضابطة. كما تم استخدام المقاييس التالية: مقياس تقدير ذاتي لمستوى الاستقواء والوقوع كضحية للاستقواء مشتق من استبانة الويس للاستقواء/الضحية (Olweus Bully/Victim Questionnaire)، ومقياس الدور في الاستقواء (مستقوى، ضحية، مشاهد، مشجع، مدافع)، ومقياس الموقف من الاستقواء، ومقياس التعاطف مع الضحية، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للدفاع عن الضحية، ومقياس الرفاهية في المدرسة. وتم تطبيق برنامج (KiVa) للحد من الاستقواء مع طلبة مدارس المجموعة التجريبية. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية برنامج التدخل على جميع المتغيرات ما عدا التعاطف والدفاع عن الضحية والموقف من الاستقواء. ويعد برنامج (KiVa) من نوعية البرامج الموجهة للمدرسة ككل (Whole School Intervention Programs)، وترجمة هذا الاصطلاح من اللغة الفنلندية يعني "ضد الاستقواء"، وهذا النوع من التدخلات يؤكد بأن الاستقواء مشكلة متعددة المستويات والأسباب، وأن برامج مكافحة الاستقواء يجب أن تغطي جميع جوانب المشكلة على مستوى الفرد، وعلى مستوى الصف وعلى مستوى المدرسة. وبما أن المكانة الاجتماعية التي يحصل عليها المستقوي من خلال تعزيز الأقران تعد من الأسباب وراء نشأة واستمرارية سلوك الاستقواء، فإن برنامج (KiVa) يركز من خلال الجلسات التوعوية على الطلبة المشاهدين والمُعززين

أنواع من المعاملة الوالدية، هي إهمال، وتذبذب، وتساهل، وتسلسل، وحزم. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين الاستقواء من جهة، وكل من أنماط الإهمال، والتساهل، والتسلسل من جهة أخرى. كما أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين الاستقواء من جهة، وأنماط الحزم، والتذبذب من جهة أخرى.

وقدم بيل وسكوت (Beale & Scott, 2001) وصفاً لبرنامج (Bully Buster) التدريبي الشمولي الموجه للمدرسة من أجل التصدي لسلوكات الاستقواء، حيث يقوم البرنامج على لعب الدور والسيكودراما، من أجل تمثيل حوادث الاستقواء، وطرح نقاشات حول كيفية التعامل معها. وقد ذكر معلمو المدارس التي تم تطبيق هذا البرنامج فيها أن ضحايا الاستقواء أصبحوا أكثر استعداداً للتبليغ عن حوادث الاستقواء التي يتعرضون لها، وأكثر استعداداً لطلب المساعدة من الراشدين.

وعنيت دراسة أومور ومنتون (O'moore & Minton, 2005) بتقييم فاعلية برنامج للحد من سلوك الاستقواء في إحدى المدارس الإيرلندية، قام الباحثان بقياس الخط القاعدي لسلوكات الاستقواء في المدرسة، ثم قاما بتدريب (11) معلماً على تطبيق البرنامج القائم على التوعية والتنبه للطلبة المستقوين والضحايا في مدرستهم، وبعد (9) أشهر من تطبيق البرنامج، وقياس نسبة الاستقواء في المدرسة، وجدا أن نسبة سلوك الاستقواء انخفضت بمقدار (19.6%)، وأن نسبة الطلبة الذين كانوا يتعرضون للاستقواء انخفضت بمقدار (50%).

واستخدم سموكويسكي وكوباز (Smokowski & Kopasz, 2005) برنامج مشروع الاستقواء (The Bully Project) الذي يقوم على عدم التساهل أو التقبل لأي شكل من أشكال سلوك الاستقواء في المدرسة، حيث يتم وضع قوانين صارمة في المدرسة من شأنها أن تحد من سلوكات الاستقواء، كما يتم تدريب الضحايا على استخدام مهارات، مثل التوكيدية، وكيفية طلب المساعدة من الراشدين، كما يتم إجراء جلسات إرشادية للمستقوين أنفسهم قائمة على العلاج الواقعي، حيث يتعرف المستقويون إلى النتائج السلبية المترتبة على سلوكياتهم، بالإضافة إلى تطوير مفهوم التعاطف لدى المستقوين. أظهرت التغذية الراجعة من المعلمين والهيئة الإدارية للمدارس التي طبق فيها البرنامج أن هذا البرنامج خفض من سلوكات الاستقواء في مدارسهم.

ويعد برنامج أولويس للوقاية من الاستقواء (Olweus Bullying Prevention Program) من أكثر برامج التدخل شمولية، ومن أكثرها انتشاراً، وهو يقوم على أساس تدريب المعلمين، وأسر المدرسة على التعامل مع بعضهم ومع الطلبة بطريقة تتسم بالاحترام والتقبل من أجل نمذجة هذه السلوكات للطلبة، بالإضافة إلى تقديم برامج توعية حول خطورة ظاهرة الاستقواء، وأثارها النفسية طويلة المدى. وقد تم تصميم هذا البرنامج من قبل أولويس Olweus، وتم تطبيقه بداية في النرويج والسويد، وعندما أثبتت فعاليته، انتشر بشكل واسع في دول أخرى، ومنها الولايات المتحدة (Limber, 2011). فقد وجد بوير

(1994) في دراسة قام بها في النرويج على عينة مكونة من (568000) من طلبة المرحلة الإعدادية أن (9%) من المشاركين كانوا ضحايا الاستقواء، وأن (7%) كانوا مستقوين.

وفي دراسة ريجبي وسلي (Rigby & Slee, 1991) حول نسب انتشار سلوك الاستقواء في المدارس الأسترالية على عينة مكونة من (685) طالباً وطالبة من الأعمار (6-16) سنة، أظهرت نتائج الدراسة أن 1 من كل 10 طلبة كان ضحية للاستقواء، كما أن الذكور كانوا أكثر عرضة للاستقواء من الإناث، كما وجدت الدراسة أن سلوك الاستقواء ينخفض بتقدم المرحلة العمرية.

وهناك دراسات عنيت بنسب انتشار الاستقواء الإلكتروني، ففي دراسة لجوفينين (Juvonen, 2008) على عينة من (1514) طالباً وطالبة من الفئة العمرية (12-17 سنة) في الولايات المتحدة من خلال استبانة على الإنترنت، وجد الباحث أن (72%) من المشاركين في الدراسة قد تعرضوا للاستقواء الإلكتروني لمرة واحدة على الأقل في حياتهم، وأن (75%) من هؤلاء كانوا من الإناث.

ومن الدراسات التي تطرقت لنسب انتشار الاستقواء في الأردن، دراسة جرادات (2008) التي شملت أربع مدارس أساسية لطلبة الصفوف السابع وحتى العاشر في مدينة إربد. تألفت عينة الدراسة من (656) طالباً وطالبة وجدت الدراسة أن (18.9%) كانوا من المستقوين، و(10.2%) كانوا من الضحايا، و(1.5%) كانوا من الضحايا/المستقوين، و(69.4%) كانوا محايدين.

يلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة أن معظمها كان دراسات مسحية حول انتشار الاستقواء والعوامل المرتبطة به. وقد سعت الدراسات التجريبية إلى خفض سلوك الاستقواء، وزيادة مستوى التعاطف لدى الطلبة المستقوين، وتحسين مستوى تأكيد الذات لدى المستقوى عليهم. وتتميز الدراسة الحالية بأنها تستهدف خفض سلوك الاستقواء، وتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى الطلبة المستقوين من خلال توعيتهم بالحاجات العلاقية لديهم ولدى الآخرين، وتدريبهم على المهارات اللازمة لتلبية هذه الحاجات لدى الآخرين؛ مما يؤدي إلى تلبية الحاجات العلاقية لديهم.

مشكلة الدراسة

يعاني الطلبة في كثير من المدارس من سلوك الاستقواء الذي يمثل مصدراً للقلق والتوتر لدى الضحايا، ويؤثر سلباً في الجو المدرسي بشكل عام. ويرتبط الاستقواء بعدم القدرة على ضبط الذات، وضعف المهارات الاجتماعية، وعدم القدرة على التعبير الانفعالي، وضعف القدرة على التعاطف، وتدني مفهوم الذات (Dake, et al., 2003). وهناك علاقة بين ضعف القدرة على التعاطف، وضعف الوعي بالحاجات العلاقية والآثار النفسية المترتبة على عدم تلبيتها من جهة، وبين السلوك الاستقواء من جهة أخرى، وهناك حاجة ماسة لاستخدام برامج تدريبية في المدارس لمواجهة هذه المشكلة، ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في الحاجات العلاقية في خفض سلوك الاستقواء، وتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى عينة من

لسلوك الاستقواء بأن يصبحوا مدافعين عن الضحية، أو على الأقل غير معززين لسلوك الاستقواء.

وقام براون ولو وسميث وهاجرتي (Brown, Low, Smith, & Haggerty, 2011) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج خطوات نحو الاحترام (Steps to Respect) في خفض سلوك الاستقواء، ويعمل هذا البرنامج الشمولي على إقامة علاقات دافئة، وتعزيز جو إيجابي بين طلبة المدرسة كأسرة واحدة. كما يقوم هذا البرنامج على تعليم الطلبة مهارات تواصل فعالة، ومهارة التوكيدية، وكيفية التعامل مع ظاهرة الاستقواء، والإبلاغ عنها في حال حدوثها، وزيادة التعاطف نحو ضحايا الاستقواء. وقد شملت دراسة فاعلية البرنامج (33) مدرسة في كاليفورنيا، أجاب على استبياناتها (128) مدرساً و(3119) طالباً. وبعد مقارنة النتائج في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، أظهرت النتائج انخفاضاً ملحوظاً في مستوى سلوك الاستقواء في المجموعات التجريبية بنسبة (33%).

ومن الدراسات التي تناولت الاهتمام الاجتماعي، دراسة ليك وليك (Leak & Leak, 2006) حول علاقة الاهتمام الاجتماعي ببعض مفاهيم علم النفس الإيجابي، مثل: الصحة النفسية المدركة، والاهتمام بالآخرين، والأخلاقيات المجتمعية، والنضج النفسي-اجتماعي، والقدرة على التكيف. قام الباحثان باختيار عينة عشوائية مكونة من (162) طالباً وطالبة في إحدى مساقات علم النفس، وكان عدد الذكور (52) وعدد الإناث (110)، ومتوسط أعمارهم (19.3) سنة. وتم تطبيق مقياس للاهتمام الاجتماعي، ومقياس المشاعر الإيجابية، ومقياس الرضا عن الحياة، ومقياس النضج النفسي، ومقياس القيم الحياتية، ومقياس الحميمية في العلاقات، ومقياس الاستثمار في الآخرين، ومقياس تحقيق الذات، ومقياس تقدير الذات، ومقياس القدرة على التكيف، ومقياس للقلق، ومقياس للمشاعر السلبية، ومقياس للعزلة الاجتماعية. وبعد تحليل نتائج المقاييس أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاهتمام الاجتماعي وجميع المقاييس الأخرى، ما عدا مقاييس القلق، والمشاعر السلبية، والعزلة الاجتماعية، حيث كان اتجاه الارتباط سلبياً بينها وبين مقياس الاهتمام الاجتماعي.

وقد أظهرت دراسات حول مدى انتشار ظاهرة الاستقواء في عدد من الدول لطلبة المرحلة الابتدائية أن نسب الانتشار تراوحت بين (11.3%) في فنلندا لدى عينة مكونة من (5813) طالباً وطالبة، إلى (49.8%) في إيرلندا لدى عينة تكونت من (7290) طالباً وطالبة، وفي الولايات المتحدة كانت نسب انتشار سلوك الاستقواء بين طلبة المرحلة الابتدائية تصل إلى حوالي (19%) (O'moore & Kirkham, 2001).

وفي دراسات أخرى لنسب انتشار الاستقواء بين طلبة المرحلة المتوسطة في عدد من الدول، أظهرت النتائج نسباً تتراوح بين (4.7%) لدى عينة مكونة من (189) طالباً وطالبة في فنلندا و(27%) لدى عينة تكونت من (6758) طالباً وطالبة في المملكة المتحدة (Dake et al., 2003). كما وجد ألويس (Olweus,

منطقة غرب عمان، وعليه لا يمكن تعميم نتائجها إلا على عينات مماثلة.

5- تتحدد نتائج هذه الدراسة بأدواتها وما تحقق لها من صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

- **الاستقواء:** يعرف الاستقواء على أنه سلوك سلبي متكرر يقصد به الإساءة، أو الإيذاء، أو المضايقة للآخرين، ويصدر من شخص قوي ضد شخص أقل قوة (Jolliffe & Farrington, 2006). وتشمل أشكال الاستقواء:

الاستقواء الجسدي: مثل الضرب والركل بالقدم، واللكم بقبضة اليد والخنق، والقرص، والعض.

الاستقواء في العلاقة الشخصية: مثل الإقصاء، والإبعاد، والصد، وترويع الإشاعات والأكاذيب.

الاستقواء اللفظي: ويشمل التهديد، والإغظة، والتسمية بأسماء مسيئة.

الاستقواء الجنسي: ويتمثل في سلوك الملامسة غير اللائقة، أو المضايقة الجنسية بالكلام.

الاستقواء الإلكتروني: هو إلحاق الضرر المتعمد والمتكرر بالضحية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر، والهواتف المحمولة، والأجهزة الإلكترونية الأخرى (Dake, et al., 2003).

ويعرف الاستقواء إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاستقواء المستخدم في هذه الدراسة.

- **الاهتمام الاجتماعي:** يعد الاهتمام الاجتماعي من المفاهيم الأساسية التي تحدث عنها أدلر في نظرية علم النفس الفردي. فقد وصف كراندل (Crandall, 1981) الاهتمام الاجتماعي على أنه مجموعة من العمليات المعرفية والانفعالية تدفع الفرد إلى إيجاد قيمة خارج نفسه، ليذهب لما هو أبعد من اهتماماته الشخصية، وبالتالي يكرس جزءاً من حياته لخدمة الآخرين وتلبية حاجاتهم. كما يعد الاهتمام الاجتماعي من المؤشرات الأساسية على الصحة النفسية، والتكيف، والتوافق، والقدرة على التعامل مع الضغوطات. ويعرف الاهتمام الاجتماعي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الاهتمام الاجتماعي المستخدم في هذه الدراسة.

- **البرنامج التدريبي في الحاجات العلائقية:** هو برنامج يقوم على الخبرة، يتألف من (8) فصول تعطى على مدى 12 جلسة جماعية بمعدل جلسة كل اسبوع لمدة (90) دقيقة. وعلى المتدربين القيام بواجبات منزلية قائمة على الخبرة بين الجلسات. ويقدم التدريب مرشداً أو مدرب مؤهل، والهدف من التدريب زيادة وعي المتدربين بحاجاتهم العلائقية، وزيادة قدرتهم على تعرف حاجات الآخرين، وتعلم مهارات جديدة حول كيفية تلبية هذه الحاجات للآخرين، بالإضافة إلى تعلم مهارات التواصل الفعال. كما أن من شأن هذا التدريب أن يوثق العلاقات بين أفراد المجموعة، بحيث تصبح مجموعة دعم يقدم أفرادها الدعم لبعضهم بعضاً. ويركز هذا التدريب على الحاجات العلائقية العشر الأكثر أهمية،

الطلبة المستقوين. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة بالعمل على استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي بالحاجات العلائقية في خفض سلوك الاستقواء، وتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى عينة من الطلبة المراهقين.

فرضيات الدراسة

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس سلوك الاستقواء تعزى للبرنامج التدريبي والجنس، والتفاعل بينهما.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاهتمام الاجتماعي تعزى للبرنامج التدريبي والجنس، والتفاعل بينهما.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس سلوك الاستقواء.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وقياس المتابعة على مقياس الاهتمام الاجتماعي.

أهمية الدراسة

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال ما تقدمه من سند نظري يتعلق بسلوك الاستقواء والاهتمام الاجتماعي لدى المستقوين. وفهم هذا السلوك مهم بالنسبة للمرشدين والمعلمين والعاملين في المجال التربوي. بالإضافة إلى فهم دور البرامج التدريبية الإرشادية في التعامل مع مشكلات التصرف غير المناسب في المواقع التربوية، وبشكل خاص فيما يتعلق بفاعلية التدريب على فهم الحاجات العلائقية، والعمل على تليبيتها، وتنمية القدرة على التعاطف في خفض السلوكات المشككة، ومنها سلوك الاستقواء.

وتنبثق الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من تزايد أحداث الاستقواء والسلوكات العدوانية في المدارس وفي الجامعات، وما تتركه هذه الأحداث من الآثار السلبية على الفرد والمجتمع. وتسهم هذه الدراسة في تقديم برنامج تدريبي من شأنه أن يحد من مشكلة الاستقواء، وما يرتبط بها من سلوكات تؤثر في الآخرين والجو المدرسي بشكل عام، بالإضافة إلى تنمية جوانب إيجابية لدى المستقوين مثل الاهتمام الاجتماعي.

حدود الدراسة ومحدداتها

1- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر من المدارس الخاصة.

2- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على عدد من المدارس الخاصة في منطقة عمان الغربية.

3- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2014/2015.

4- تتحدد نتائج هذه الدراسة بعينيتها الممثلة بطلبة (ذكورا وإناثا) من المرحلة الأساسية العليا في أربع مدارس مختلطة من

أداتا الدراسة

أ- مقياس الاستقواء: تم تطوير مقياس الاستقواء بالاستناد للأدب النظري المتعلق بالموضوع، والاطلاع على الدراسات المتوفرة، مثل دراسة جرادات (2008)، ودراسة أبو غزال (2009)، ودراسة ريجبي وسلي وكننجهام (Rigby, Slee, & Cunningham, 1999). تكون المقياس في صورته الأولية من (35) فقرة تقيس بعداً واحداً، ولكل فقرة سلم خماسي للإجابة (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، والمقياس ليس له أبعاد. تم التحقق من صدق محتوى المقياس بعرضه بصورته الأولية على ثمانية من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي من العاملين في الجامعات الأردنية، حيث طلب إليهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها للهدف النهائي من المقياس، وقد تم اعتماد إجماع ستة من المحكمين للحكم على صلاحية الفقرة، والإبقاء عليها كما هي، وتعديلها في حال اقترح اثنان من المحكمين التعديل. وفي ضوء ذلك لم يتم حذف أي من الفقرات، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات.

ومن أجل التحقق من صدق بناء مقياس الاستقواء تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تضم (28) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، وهم من الطلبة المستقيين في عدد من المدارس الخاصة في منطقة عمان الغربية الذين رشحهم المرشدون في مدارسهم على أنهم مستقيون، تبعاً لمعيار قيامهم بسلوك الاستقواء ثلاث مرات فأكثر خلال الشهر المنصرم. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية على المقياس، والجدول (2) يوضح ذلك.

وهي: الاحترام، والتقبل، والمواساة، والدعم، والتشجيع، والرضا، والأمان، والتقدير، والاهتمام، والمودة. ومن أبرز المحاور التي يتطرق لها هذا التدريب، تفسير السلوك الإنساني من منظور الحاجات الملابة وغير الملابة، حيث إن الافتراض هنا أن تلبية الحاجات سيؤدي إلى أفكار إيجابية، ثم إلى مشاعر إيجابية، وبالتالي إلى سلوكيات إيجابية، وعدم تلبية الحاجات سيؤدي إلى أفكار سلبية، ثم إلى مشاعر سلبية، وبالتالي إلى سلوكيات سلبية.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة: تألف أفراد الدراسة من (30) طالباً وطالبة منهم (19) من الذكور و(11) من الإناث من الصفوف الثامن والتاسع والعاشر وبمتوسط عمري بلغ (14) سنة، تم اختيارهم من بين طلبة أربع مدارس خاصة مختلطة في منطقة عمان الغربية، أبدى المرشدون العاملون فيها استعدادهم للتعاون. وقد قام المرشدون والمرشدات بتحديد الطلبة الذين تنطبق عليهم معايير الاستقواء، وهي ظهور سلوك الاستقواء ثلاث مرات على الأقل في الشهر الأخير. وبلغ عدد الطلبة المرشحين من المرشدين (54) طالباً وطالبة، تم تطبيق مقياس الاستقواء عليهم، واختيار الطلبة الحاصلين على درجة (90) فما فوق على مقياس الاستقواء من الدرجة الكلية على المقياس، وهي (175). وكان عدد الطلبة الذين انطبق عليهم المعيار (37) طالباً وطالبة، وافق (30) منهم وأولياء أمورهم على المشاركة في البرنامج، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة في كل منهما (15) طالباً وطالبة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة والجنس.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس

المجموعة	ذكر	أنثى	المجموع
تجريبية	9	6	15
ضابطة	10	5	15
المجموع	19	11	30

جدول (2): معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية على مقياس الاستقواء

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.36	0.05	13	0.50	0.01	25	0.63	0.01
2	0.65	0.01	14	0.69	0.01	26	0.81	0.01
3	0.67	0.01	15	0.72	0.01	27	0.76	0.01
4	0.73	0.01	16	0.77	0.01	28	0.65	0.01
5	0.64	0.01	17	0.62	0.01	29	0.75	0.01
6	0.74	0.01	18	0.62	0.01	30	0.74	0.01
7	0.66	0.01	19	0.80	0.01	31	0.68	0.01
8	0.79	0.01	20	0.79	0.01	32	0.71	0.01
9	0.67	0.01	21	0.69	0.01	33	0.36	0.05
10	0.64	0.01	22	0.35	0.05	34	0.77	0.01
11	0.61	0.01	23	0.36	0.05	35	0.65	0.01
12	0.57	0.01	24	0.54	0.01			

المستقيين من خارج عينة الدراسة، فكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا تساوي (0.90). كما تم إيجاد قيمة معامل ثبات الإعادة على العينة نفسها، وبفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (0.89)، وهي قيم مقبولة لأغراض البحث.

يلاحظ من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$)، وتراوح بين (0.35 - 0.81).

وللتحقق من ثبات المقياس، فقد تم حساب قيمة الاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية المكونة من (28) طالباً وطالبة من

الدراسة الحالية، فقد تم إيجاد مؤشرات الصدق بطريقتين، فقد تم التحقق من صدق محتوى المقياس بصورته الأولية بعرضه على ثمانية من ذوي الاختصاص في مجال الإرشاد النفسي من العاملين في الجامعات الأردنية، حيث طلب اليهم الحكم على دقة الصياغة اللغوية وسلامتها، وعلى وضوح الفقرة ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه. وقد تم اعتماد إجماع ستة من المحكمين للحكم على صلاحية الفقرة والإبقاء عليها كما هي، وتعديلها في حال اقترح اثنان فأكثر من المحكمين التعديل، وفي ضوء ذلك لم يتم حذف أو تعديل أي من الفقرات.

وتم التحقق من صدق البناء لمقياس الاهتمام الاجتماعي وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية تضم (28) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وهم من الطلبة المستقيمين في عدد من المدارس الخاصة في منطقة عمان الغربية، الذين رشحهم المرشدون في مدارسهم على أنهم مستقيمون تبعا لمعيار قيامهم بسلوك الاستقواء ثلاث مرات فأكثر خلال الشهر الماضي. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية على المقياس، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية على مقياس الاهتمام الاجتماعي

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.00	0.00	13	0.00	0.00
2	0.62	0.01	14	0.46	0.01
3	0.39	0.05	15	0.70	0.01
4	0.00	0.00	16	0.00	0.00
5	0.39	0.05	17	0.00	0.00
6	0.00	0.00	18	0.53	0.01
7	0.75	0.01	19	0.73	0.01
8	0.00	0.00	20	0.59	0.01
9	0.53	0.01	21	0.33	0.05
10	0.00	0.00	22	0.79	0.01
11	0.43	0.05	23	0.54	0.01
12	0.52	0.01	24	0.00	0.00

للطالب دون وضع إشارة تدل على طبيعة الفقرة، وعليه تكون الدرجة الدنيا على المقياس صفرا، والدرجة القصوى (15). وتتراوح درجة الاهتمام الاجتماعي من (0 - 15) درجة، وحسب التصنيف التالي: (من صفر إلى 5) اهتمام اجتماعي منخفض، و(من 6 إلى 10) اهتمام اجتماعي متوسط، و(من 11 إلى 15) اهتمام اجتماعي مرتفع. وكلما ارتفعت الدرجة التي يحصل عليها الطالب، دل ذلك على زيادة الاهتمام الاجتماعي لديه.

برنامج الحاجات العلاقية

يستند هذا البرنامج إلى مفهوم الحاجات العلاقية، والوعي بها، وتلبيتها للآخرين. ويهدف إلى خفض سلوك الاستقواء، وتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى الطلبة. ويعد هذا البرنامج برنامجاً إرشادياً نفسياً يعتمد أسلوب المجموعة الإرشادية، وقد أظهرت العديد من الدراسات مدى انتشار مشكلة الاستقواء والآثار السلبية

وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (35) فقرة تقيس بعداً واحداً، تتم الإجابة عنها وفق سلم إجابات خماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب، وقد تم تحويل سلم الإجابات إلى درجات على النحو التالي: دائماً = 5، غالباً = 4، أحياناً = 3، نادراً = 2، أبداً = 1. وبالتالي، فإن الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها الطالب على المقياس تتراوح بين (35 - 175)، حيث تشير الدرجة الأعلى إلى سلوك استقواء أعلى. وقد تم اعتماد الدرجة الكلية عند المقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم صياغة جميع الفقرات باتجاه واحد.

ب- مقياس الاهتمام الاجتماعي

تم استخدام مقياس كراندل (Crandall, 1981) لقياس الاهتمام الاجتماعي الذي ترجمه ملكوش (1996)، واستخدمه الوريكات (2010). يتكون المقياس من (24) زوجاً من السمات، وقد استخدمت بعض السمات مرتين، ولكنها في كل مرة تكون مع سمة مختلفة، ويضم المقياس (15) زوجاً من السمات تقيس الاهتمام الاجتماعي، و(9) أزواج محايدة وضعت للتمويه، وهي زوات الأرقام (10، 13، 16، 17، 24، 4، 6، 8). وقد قام الوريكات باستخراج مؤشرات الصدق والثبات لأغراض دراسته. ولأغراض

يلاحظ من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$)، وتراوح بين (0.33 و 0.79). وللتحقق من ثبات المقياس، فقد تم حساب قيمة معامل الاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية المكونة من (28) طالباً وطالبة من المستقيمين من خارج عينة الدراسة، فكانت قيمة معامل كرونباخ ألفا تساوي (0.88). كما تم إيجاد قيمة معامل ثبات الإعادة على العينة نفسها، وبفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث كانت قيمة معامل ارتباط بيرسون تساوي (0.90). وهي قيم مقبولة لأغراض البحث. وهكذا تكون المقياس في صورته النهائية من (24) زوجاً من السمات المتقابلة يختار الطالب واحدة منها عن طريق الإجابة على سؤال: أفضل أن أكون __، علماً بأن 15 فقرة منها فقط تدل على الاهتمام الاجتماعي، أما باقي الفقرات فهي مموهات. ويتم حساب درجة الطالب بإعطائه درجة واحدة عن كل سمة تدل على الاهتمام الاجتماعي يختارها، علماً بأن الفقرات تعطي

وعدم تلبية الحاجات يؤدي إلى أفكار سلبية، تؤدي إلى مشاعر سلبية، وبالتالي إلى سلوكيات سلبية. ويعتمد هذا التدريب أسلوب المجموعة الإرشادية التي تمثل نظاماً مجتمعياً مصغراً، يسمح لأفراد المجموعة أن يمارسوا ويتدربوا في مكان آمن على المهارات العلاقية قبل أن ينقلوا خبرات التعلم إلى البيئة الأكبر. ويشمل هذا التدريب نشاطات تسهم في بناء روح الفريق، وتنمية الشعور بالانتماء بين أفراد المجموعة (Ferguson, 2009).

إجراءات الدراسة

1- طُلب إلى مرشدي ومرشدات أربع مدارس خاصة في منطقة عمان الغربية - كانوا قد أبدوا رغبتهم بالتعاون والمشاركة في الدراسة - بتسمية الطلبة الذين يقومون بسلوك الاستقواء ضد زملائهم أو زميلاتهم في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر. وهم الطلبة الذين ظهر لديهم سلوك الاستقواء ثلاث مرات على الأقل في الشهر الأخير.

2- طُبق مقياس الاستقواء، ومقياس الاهتمام الاجتماعي على (54) طالباً وطالبة تمت تسميتهم من المرشدين والمرشدات، وتم تحديد الطلبة الحاصلين على أعلى الدرجات على مقياس الاستقواء، بحيث لا تقل درجة الطالب أو الطالبة عن (90) من (175) الذين بلغ عددهم (37) طالباً وطالبة، وافق (30) منهم هم وأولياء أمورهم على المشاركة في البرنامج التدريبي.

3- تم توزيع أفراد الدراسة الذين بلغ عددهم (30) طالباً وطالبة، عشوائياً في مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، بحيث يخضع أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي، بينما لا يخضع أفراد المجموعة الضابطة للتدريب. ولمزيد من التحقق من تكافؤ المجموعتين حُسبت قيمة (ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس الاستقواء، ومقياس الاهتمام الاجتماعي قبل تطبيق البرنامج، حيث كانت النتائج كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي الاستقواء والاهتمام الاجتماعي في القياس القبلي.

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
التجريبية	15	122.67	12.63	28	0.56	0.581
الضابطة	15	120.00	13.52			
التجريبية	15	7.07	2.66	28	-0.71	0.483
الضابطة	15	7.80	2.98			

5- تم إعادة تطبيق المقياسين على أفراد المجموعة التجريبية بعد شهر من انتهاء البرنامج من أجل المتابعة.
وقد تم تطبيق البرنامج في مركز إثراء/عمّان، في الفترة من 20/9/2014 إلى 6/12/2014.

المتربية عليها (Nansel, et al., 2004). كما أظهرت الدراسات أن البرامج الإرشادية المعدة من أجل الحد من ظاهرة الاستقواء تسهم في خفض سلوك الاستقواء (Ttofi & Farrington, 2010). ويستفيد البرنامج المستخدم من المفاهيم الأساسية لنظريات التعلم والحاجات العلاقية، ويتضمن إجراءات وأساليب عملية موجهة للطلبة المستقوين من أجل الحد من ظاهرة سلوكيات الاستقواء لديهم، وتنمية المهارات العلاقية والاهتمام الاجتماعي. وقد تم إعداد البرنامج التدريبي بالرجوع إلى الأدب النظري، والاستناد إلى برنامج تدريب الحاجات العلاقية الذي اقترحه فيرجسون (Ferguson, 2009)، بعد الحصول على الموافقة الرسمية من مركز القيادة العلاقية صاحب حقوق الملكية الفكرية للبرنامج. وقد تم التحقق من مناسبة البرنامج لأغراض الدراسة عن طريق عرضه على ثمانية من المتخصصين في الإرشاد النفسي العاملين في الجامعات الأردنية. وبرنامج التدريب في الحاجات العلاقية هو برنامج خبراتي، يتألف من ثمانية فصول تعطى على مدى (12) جلسة جماعية، بمعدل جلسة واحدة كل أسبوع لمدة (90) دقيقة، يتخللها استراحة مدتها (10) دقائق. وعلى المتدربين القيام بواجبات منزلية قائمة على الخبرة بين الجلسات، ويقوم بتقديم التدريب مرشد أو مدرب مؤهل. وقد قام الباحث الأول في هذه الدراسة بتقديم التدريب. والهدف من التدريب زيادة وعي المتدربين بحاجاتهم، وزيادة قدرتهم على تعرف حاجات الآخرين، وتعلم مهارات جديدة حول كيفية تلبية هذه الحاجات للآخرين، وتعلم مهارات التواصل الفعال. كما أن من شأن هذا التدريب أن يوثق العلاقات بين أفراد المجموعة، بحيث تصبح مجموعة دعم يقدم أفرادها الدعم لبعضهم بعضاً. ويركز هذا التدريب على الحاجات العلاقية العشر الأكثر أهمية، وهي: الاحترام، والتقبل، والمواساة، والدعم، والتشجيع، والرضا، والأمان، والتقدير، والاهتمام، والمودة. ومن أبرز المحاور التي يتطرق لها هذا التدريب، تفسير السلوك الإنساني من منظور الحاجات الملابة وغير الملابة، حيث يستند إلى الافتراض بأن تلبية الحاجات تؤدي إلى أفكار إيجابية، وتؤدي بدورها إلى مشاعر إيجابية، وبالتالي إلى سلوكيات إيجابية.

يتضح من الجدول (4) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي الاستقواء، والاهتمام الاجتماعي.

4- وبعد الانتهاء من تقديم البرنامج، تم إعادة تطبيق مقياس الاستقواء ومقياس الاهتمام الاجتماعي على المجموعتين للحصول على الدرجة في القياس البعدي.

منهج الدراسة

تعدّ هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية، حيث تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وتم مقارنة أداء هذه المجموعة مع المجموعة الضابطة. كما تم تطبيق القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاستقواء، ومقياس الاهتمام الاجتماعي على جميع أفراد الدراسة في المجموعتين، بالإضافة إلى إجراء قياس المتابعة بعد شهر من انتهاء البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية.

النتائج

نتائج الفرضية الأولى: تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس سلوك الاستقواء تعزى للبرنامج التدريبي والجنس، والتفاعل بينهما". ولفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس سلوك الاستقواء في القياس البعدي، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سلوك الاستقواء في القياس البعدي حسب المجموعة والجنس

الانحراف	المتوسط	العدد	الجنس
14.71	96.44	9	ذكور
4.88	81.33	6	إناث
13.82	90.40	15	الكلي
11.05	126.5	10	ذكور
1.414	110.0	5	إناث
12.00	121.00	15	الكلي

التجريبية في القياس البعدي على سلوك الاستقواء، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء الذكور (96.44)، وبانحراف معياري يساوي (14.71)، في حين كان المتوسط الحسابي لأداء الإناث (81.33) وبانحراف معياري يساوي (4.88). وهذا يعني أن سلوك الاستقواء لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث. وليبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (6):

يتضح من الجدول (5) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس سلوك الاستقواء، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية (90.40) وبانحراف معياري قدره (13.82) وهو أقل من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة الذي بلغ (121.00)، وانحراف معياري مقداره (12.00)؛ أي أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد المجموعة التجريبية والضابطة مقداره (30.60) درجة. ويتضح من الجدول (5) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الذكور والإناث في المجموعة

جدول (6): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمتوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سلوك الاستقواء في القياس البعدي بحسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
المجموعة	8055.03	1	8055.03	227.74	0.000	0.89
الخطأ	954.96	27	35.37			
الكلي	11712.30	29				
الجنس	2046.939	1	2046.939	18.753	0.000	
المجموعة X الجنس	22.050	1	22.050	0.202	0.657	
الخطأ	2837.944	26	109.152			
الكلي	12715.467	29				

بأفراد المجموعة الضابطة، وهذه النتيجة تعني أن البرنامج أسهم في خفض سلوك الاستقواء لدى أفراد المجموعة التجريبية. ولإيجاد أثر البرنامج التدريبي في خفض سلوك الاستقواء، تم حساب حجم الأثر (Size Effect)، باستخدام مربع إيتا (η^2) (Square)، كما هو موضح في الجدول (6)، حيث وجد أنه يساوي

تشير نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول (6) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد الدراسة في كل من المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس سلوك الاستقواء، حيث بلغت قيمة ف (227.74) ومستوى دلالة (0.000)، حيث انخفض متوسط درجات سلوك الاستقواء لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي مقارنة

الجنس والمعالجة، حيث كانت قيمة F (0.202)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

نتائج الفرضية الثانية: تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الاهتمام الاجتماعي تعزى للبرنامج التدريبي والجنس والتفاعل بينهما". ولفحص الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الاهتمام الاجتماعي في القياس البعدي، والجدول (7) يبين ذلك:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاهتمام الاجتماعي في القياس البعدي

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف
التجريبية	9	11.33	1.732
إناث	6	13.00	0.894
الكلية	15	12.00	1.65
الضابطة	10	6.90	3.478
إناث	5	6.40	1.140
الكلية	15	6.73	2.87

(7) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في القياس البعدي على الاهتمام الاجتماعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء الذكور (11.33)، وبانحراف معياري يساوي (1.732)، في حين كان المتوسط الحسابي لأداء الإناث (13.00)، وبانحراف معياري يساوي (0.894). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وكانت النتائج كما في الجدول (8).

(0.89)، وهذا يعني أن حجم الأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي في سلوك الاستقواء كان كبيراً.

كما تشير نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول (6) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية، على مقياس الاستقواء، حيث بلغت قيمة F (18.753) ومستوى الدلالة (0.000) وكانت الفروق لصالح الإناث، أي أن سلوك الاستقواء لدى الإناث أقل منه لدى الذكور في المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول (6) عدم وجود فرق ذي دلالة على مقياس الاستقواء يعزى للتفاعل بين

يتضح من الجدول (7) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاهتمام الاجتماعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية (12.00) وبانحراف معياري (1.65)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة الذي بلغ (6.73)، وانحراف معياري مقداره (2.87)، أي أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المتوسطين الحسابيين لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة مقداره (5.27) درجة. كما نلاحظ من الجدول

جدول (8): نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمتوسط درجات أفراد الدراسة على مقياس الاهتمام الاجتماعي في القياس البعدي بحسب المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	مربع إيتا
المجموعة	248.32	1	248.32	208.16	0.000	0.89
الخطأ	32.21	27	1.19			
الكلية	360.97	29				
الجنس	25.689	1	25.689	6.023	0.021	
المجموعة X الجنس	0.356	1	0.356	0.083	0.775	
الخطأ	110.889	26	4.265			
الكلية	319.467	29				

ولإيجاد أثر البرنامج الإرشادي في زيادة الاهتمام الاجتماعي، تم حساب حجم الأثر (Size Effect)، باستخدام مربع إيتا (η^2)، كما هو موضح في الجدول (8)، حيث وجد أنه يساوي (0.89)، مما يعني أن الأثر الذي أحدثه البرنامج الإرشادي في زيادة الاهتمام الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية كان كبيراً. كما تشير نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول (8) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين

تشير نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول (8) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاهتمام الاجتماعي في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة F (208.16)، وبمستوى دلالة (0.000)، وجاء الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي، حيث تحسن مستوى الاهتمام الاجتماعي لدى أفرادها.

نتائج الفرضية الثالثة: وتنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس سلوك الاستقواء." ولفحص الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية، وقيمة (ت) للعينات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وقياس المتابعة على مقياس الاستقواء، والجدول (9) يظهر نتائج هذا التحليل.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس سلوك الاستقواء

القياس	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
سلوك الاستقواء بعدي	90.40	15	13.82	- 0.70	14	0.494
سلوك الاستقواء متابعة	91.13	15	15.08			

درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس الاهتمام الاجتماعي." ولفحص الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية، وقيمة (ت) للعينات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وقياس المتابعة على مقياس الاهتمام الاجتماعي، والجدول (10) يظهر نتائج هذا التحليل.

متوسط درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية لصالح الإناث، على مقياس الاهتمام الاجتماعي، حيث بلغت قيمة ف (6.023) ومستوى دلالة (0.021)، وهي قيمة دالة إحصائية، ويعني ذلك أن مستوى الاهتمام الاجتماعي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. كما يتضح من الجدول (8) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة بين الذكور والإناث على مقياس الاهتمام الاجتماعي يعزى للتفاعل بين الجنس والمعالجة، حيث كانت قيمة ف (0.083)، ومستوى دلالة (0.775)، وهي قيمة غير دالة إحصائية.

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (ت) للعينات المرتبطة قد بلغت (- 0.70)، ومستوى دلالة (0.494)؛ مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاستقواء في القياس البعدي، وقياس المتابعة؛ مما يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض سلوك الاستقواء بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق للبرنامج.

نتائج الفرضية الرابعة: وتنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس الاهتمام الاجتماعي

القياس	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاهتمام الاجتماعي بعدي	12.00	15	1.65	1.13	14	0.277
الاهتمام الاجتماعي متابعة	11.53	15	1.51			

لذاته وللآخرين، وتنمي مفهوم التقبل للآخرين، وتنمي روح التعاون، والشعور بالانتماء بين أفراد المجموعة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كارنا وآخرون (Karna, et al., 2011) في دراستهم حول فاعلية برنامج كيفا (KiVa) للحد من الاستقواء الذي يتضمن تنمية التعاطف مع ضحايا الاستقواء، كما تتفق نتائج هذه الفرضية مع ما توصل إليه بوير ولونزو وريفارا (Baure, Lozano, & Rivara, 2007) عند دراستهم أثر برنامج الويس للوقاية من الاستقواء، حيث انخفضت نسب الاستقواء بين الطلبة بشكل ملحوظ بعد تطبيقهم للبرنامج.

كما أظهرت نتائج الدراسة فرقاً ذا دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على القياس البعدي لسلوك الاستقواء. ويمكن أن يعزى هذا الفرق إلى الفروقات الموجودة أصلاً بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك الاستقواء، حيث إن التعبير الجسدي للغضب عند الذكور مقبول اجتماعياً مقارنةً بالإناث، وأن التوقعات الاجتماعية من الإناث هي التصرف بركة وهدوء وأنوثة، وهذا ما أشارت إليه دراسة تيركل (Turkle, 2007). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جرادات (2008) التي وجدت فرقاً في نسب انتشار سلوك الاستقواء بين الجنسين. ولم تظهر نتائج الدراسة فرقاً ذا دلالة

يتضح من الجدول (10) أن قيمة (ت) للعينات المرتبطة قد بلغت (1.13) ومستوى دلالة (0.277)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاهتمام الاجتماعي في القياس البعدي وقياس المتابعة؛ مما يدل على استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في سلوك الاهتمام الاجتماعي بعد مرور شهر من انتهاء التطبيق للبرنامج.

مناقشة النتائج

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسلوك الاستقواء؛ مما يعني أن للبرنامج أثراً دالاً إحصائياً في خفض سلوك الاستقواء لدى طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في المدارس الخاصة في غرب عمان. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مكونات البرنامج التدريبي القائم على تدريب الطلبة المستقبين على فهم وتلبية الحاجات العلاقتية للآخرين، فالأنشطة والتمارين القائمة على تنمية الشعور بالتعاطف مع الآخرين، وفهم شعور ضحايا الاستقواء، أدت إلى خفض سلوك الاستقواء لدى المستقبين، كما أن أنشطة البرنامج تركز على تنمية احترام الفرد

إلى الأنشطة الخبرائية المتضمنة في البرنامج، التي تعتمد على الجانب التطبيقي، وبالتالي فإن أثر هذا النوع من التعلم أكثر استمرارية من التعلم النظري.

وفي ظل النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- 1- تطبيق برنامج إرشادي مستند إلى الحاجات العلاقاتية مع فئات عمرية مختلفة من الطلبة المستقيين من أجل التحقق من فاعليته مع فئات عمرية مختلفة وفي مدارس حكومية ومناطق تعليمية أخرى.
- 2- تضمين البرامج الإرشادية الجمعية المستندة إلى الحاجات العلاقاتية في النشاطات اللامنهجية، من أجل الوقاية من السلوكات السلبية، ومنها سلوك الاستقواء.

المراجع

أبو غزال، معاوية. (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5(2)، 89-113.

جرادات، عبد الكريم (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. (2) 4، 109-124.

الصوفي، أسامة والمالكي، فاطمة (2012). الاستقواء عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية* 35، 146-188.

ملكوش، رياض (1996). تأثير مساق علم نفس الاتصال في الميل الاجتماعي في إطار نظرية أدلر لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 23(2)، 230-237.

وريكات، طارق (2010). أثر برنامج إرشادي في ضبط الغضب وتنمية الاهتمام الاجتماعي وخفض الاكتئاب لدى الأحداث الجانحين. اطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., & Afen-Akpaida, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35 (2), 151-158.

Antoniadou, N., Kokkinos, C., Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicologia Educativa*, 22, 27-38.

Baumeister, R. , & Leary, M., (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Baure, N., Lozano, P., & Rivara, F. (2007). The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled

إحصائية يعزى للتفاعل بين الجنس والمعالجة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من البرنامج على نحو متشابه، ودون وجود فروق ذات دلالة في درجات الاكتساب المتعلقة بفهم الحاجات العلاقاتية للآخرين، والعمل على تليبيتها، الأمر الذي أدى إلى خفض سلوك الاستقواء لديهم بغض النظر عن الجنس.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاهتمام الاجتماعي؛ مما يعني أن للبرنامج أثراً دالاً إحصائياً في تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى عينة الدراسة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مكونات البرنامج القائم على تدريب الطلبة المستقيين على فهم وتلبية الحاجات العلاقاتية لدى الآخرين، كما يمكن أن تعزى إلى عنصر تنمية التعاطف، وعنصر تنمية السلوكات الإيجابية نحو الآخرين الموجودة في البرنامج، التي بدورها أدت إلى تنمية الاهتمام الاجتماعي لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ليك وليك (Leak & Leak, 2006) التي وجدت علاقة إيجابية بين الاهتمام الاجتماعي، وقيم الاهتمام والتعاطف مع الآخرين. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة سوين (Swayne, 2008) التي قامت بتطبيق برنامج يهدف إلى تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى عينة من المراهقات.

وأظهرت نتائج الدراسة فرقاً ذا دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على القياس البعدي للاهتمام الاجتماعي. ويمكن أن يعزى هذا الفرق إلى الفروقات الموجودة أصلاً بين الذكور والإناث في الاهتمام الاجتماعي، حيث إن الإناث أكثر ميلاً للتعاطف وفهم مشاعر الآخرين، فقد أشارت دراسة كابلان (Kaplan, 1991) إلى وجود فرق ملحوظ في مستوى الاهتمام الاجتماعي بين الذكور والإناث، كما وجدت دراسة شنايدر وروتزفورس (Schneider & Reuterfors, 1981) فروقاً في مستوى الاهتمام الاجتماعي بين الذكور والإناث.

ولم تظهر نتائج الدراسة فرقاً ذا دلالة إحصائية يعزى للتفاعل بين الجنس والمعالجة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد استفادوا من البرنامج على نحو متشابه، ودون وجود فروق ذات دلالة في درجات الاكتساب المتعلقة بفهم الحاجات العلاقاتية للآخرين، والعمل على تليبيتها، الأمر الذي أدى إلى تنمية الاهتمام الاجتماعي لديهم بغض النظر عن الجنس.

وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاستقواء، ومقياس الاهتمام الاجتماعي بين القياس البعدي، ومقياس المتابعة بعد مرور شهر من توقف البرامج. وهذا يعني استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في خفض سلوك الاستقواء، وتحسين مستوى الاهتمام الاجتماعي بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج. ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أحدثه البرنامج من تغييرات واضحة في سلوكيات أفراد المجموعة التجريبية، وأنماط تفكيرهم، وتوجهاتهم نحو الآخرين، أدت إلى استمرار التحسن لديهم. ويمكن أن يعزى ذلك

- Kim, M., Lee, J., & Kim, D. (2013). The effects of affective empathy, self-efficacy and social responsibility behaviors in bullying: Focused on the moderating effects of perceived popularity. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 3 (2), 139-150.
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta- analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137.
- Lawrence, J., & Adams, F. (2006). For every bully there is a victim. *American Secondary Education*. 35 (1), 66-71.
- Leak, G., & Leak, K. (2006). Adlerian social interest and positive psychology: A conceptual and empirical integration. *Journal of Individual Psychology*, 26, 207- 223.
- Limber, P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus bullying prevention program. *Journal of School Violence*, 10 (1), 71-87.
- Mullen, P., Pathe, R., Purcell, G., & Stuart, G. (1999). A study of stalkers. *American Journal of Psychiatry*, 156, 1244-1249.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G., & Ruan, J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 158 (8), 730 - 736.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 3, 1171-1190.
- O'moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and it's Relationship to Bullying Behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- O'moore, M. & Minton, S. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31(6), 609-622.
- Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian schoolchildren: Reported behavior and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*. 131, 615-627.
- Rigby, K., Slee, P., & Cunningham, R. (1999). Effects of Parenting on the peer relation of Australian Adolescents. *The Journal of Social Personality*, 139 (3), 387-388.
- Schneider, L., & Reuterfors, D. (1981). The impact of birth order & sex on social interest. *Journal of Individual Psychology*, 37 (1), 102-108.
- trial. *Journal of Adolescent Health*, 40 (3), 266-274.
- Beale, A., & Scott, C. (2001). Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*. 4 (4), 300-305.
- Brown, E., Low, S., Smith, B., & Haggerty, K. (2011). Outcomes from a school randomized controlled trial of Steps to Respect: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40 (3), 423-443.
- Corey, G. (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Thomson Brooks/Cole Publishing Company.
- Crandall, E. (1981). *Theory and Measurement of Social Interest; Empirical Tests of Alfred Adler's Concepts*. NY: Columbia University Press.
- Davis, S., & Davis, J. (2007). *Schools Where Everyone Belongs: Practical Strategies for Reducing Bullying* (2nd ed.). Champaign, IL: Research
- Dake, J., Price, J., & Telljohann, S. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73 (5), 173-180.
- Ferguson, D. (2009). *Top Ten Relational Needs* (3rd ed.). Cedar Park TX: Relationship Press.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of Cyberbullying and cyber victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14, 87-110.
- Guzick, D., Dorman, W., Groff, T., Altermatt, E., & Forsyth, G. (2004). Fostering social interest in schools for long-term and short-term outcomes. *Journal of Individual Psychology*, 60 (4), 361-378.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Juvonen, J. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in syber space. *The Journal of School Health*, 78 (9), 496-505.
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta- analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137.
- Karana, A., Little, T., Voeten, M., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82 (1), 311-330.
- Kaplan, H. (1991). Sex Differences in Social Interest. *Individual Psychology*, 47 (1), 123-120.

- Sharf, S. (1996). *Theories of Psychotherapy and Counseling*. Brooks: Cole Publishing Company.
- Smokowski, P., & Kopasz, H. (2005). Bullying in Schools: An overview of types, effects, family characteristics and intervention strategies. *Children and Schools*, 110-101 .(2) 27
- Stanbury, S., Bruce, M., Jain, S., & Stellern, J. (2009). The effects of an empathy, building program on Bullying behavior. *Journal of School counseling*, 7 (2), 47- .74
- Swayne, L. (2008). *Increasing Social Interest Among Adolescent Girls Through Character Education*. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the Adler, School of Professional Psychology, Chicago.
- Thornberg, R. (2015). Distressed bullies, social positioning and odd victims: Young people's explanations of bullying. *Children & Society*, 29, 15-25.
- Ttofi, M., & Farrington, D. (2010). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*. 7 (1), 27-56.
- Turkel, A. (2007). Sugar and spice and puppy dog's tails: the psychodynamics of bullying. *Journal of the American Academy of Psychoanalysts and Dynamic Psychiatry*, 35 (2), 243-258.
- Underwood, M., & Ebreinreich, S. (2014). Bullying may be fueled by the desperate need to belong. *Theory into Practice*, 53, 265-270

أثر برنامج إرشاد جماعي في خفض القلق والاكتئاب لدى أطفال الأمهات المصابات بمرض مزمن

جهاد علاء الدين* و أمل قزق**

تاريخ قبوله 2016/9/29

تاريخ تسلم البحث 2016/3/29

The Effect of Group Counseling Program In Decreasing Anxiety And Depression Among Children of Mothers with Chronic Illness

Jehad Alaedein, Counseling Psychology, Department of Educational Psychology & Counseling, Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Zarqa-Jordan

Amal Quzq, Psychological & Educational Counseling, College of Graduate Studies, Mutah University, Karak, Jordan.

Abstract: This experimental study sought to explore the impact of group counseling program in decreasing levels of anxiety and depression among a sample of children of mothers with chronic illness which consisted of (32) students and whose ages ranged between 12-14 years old. The participants were divided randomly into two groups: an experimental group, who received counseling program based on the cognitive behavior therapy and a control group who didn't receive any counseling program. Results of pretest to posttest differences for the experimental and control groups on the study scales revealed that the treatment group compared to control group was significantly more likely to have lower anxiety and depressive symptoms. Further, results of post- follow-up tests comparisons for each of the dependent variables showed that while grades on anxiety improved to become lower, grades on depression regressed to become higher, but these differences were not significant.

(Keywords: Children of Mothers with Chronic Disease; Group Counseling Program; Cognitive Behavioral Therapy (CBT); Anxiety; Depression).

المدة، ولا تحل أو تعالج تلقائياً، ونادراً ما تعالج بالكامل".

وتتراوح هذه الأمراض بوجه عام، ما بين أمراض القلب، والسرطان، والسكري، والكلية، وتصلب الأنسجة العضلية، وأمراض الرئة (World Health Organization: WHO, 2005).

ويمكن لتشخيص الوالد بمرض جسدي حاد ومزمن أن ينتج لديه وللمن حوله العديد من المشكلات الجسمية والعاطفية والسلوكية، هذا بالإضافة إلى التناقص والتراجع في تأدية الوظائف الأسرية (Forrest, Plumb, Ziebland, & Stein, 2006; Grabiak, Bender, & Puskar, 2007). فحدث المرض يعد أحد الأحداث الحياتية الأسرية الضاغطة الذي برهنت العديد من الدراسات على ارتباطه بالاضطرابات النفسية والجسمية (Holland & Friedlander, 2006, P.121)، سواء لدى المريض نفسه، أم عند من يحيطون به من أفراد الأسرة، وبشكل خاص الأطفال الصغار والمراهقون (Krattenmacher et al., 2013; Thastum et al., 2009; Visser, Huizinga, Van der Graaf, Hoekstra, & Hoekstra-Weebers, 2004).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج إرشاد جماعي في خفض القلق والاكتئاب لدى عينة قصدية تألفت من (32) طالبة تراوحت أعمارهن ما بين (12-14) سنة من أطفال الأمهات المصابات بأمراض مزمنة متنوعة، قسمت عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها برنامجاً إرشادياً يستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي، والمجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادها أي برنامج إرشادي. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة من الأطفال على مقياسي القلق والاكتئاب، حيث انخفض مستوى القلق والاكتئاب بدرجة أعلى لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة. كما أشارت نتائج المقارنات البعدية والتتبعية لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى وجود فروق ظاهرة بين متوسطات القياسين البعدي والتتبعية، لصالح التتبعية على مقياسي الدراسة، فقد انخفضت الدرجات إيجابياً على مقياس القلق، في حين ارتفعت الدرجات سلباً على مقياس الاكتئاب، لكن هذه الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

(الكلمات المفتاحية: أطفال الأمهات المصابات بمرض مزمن، برنامج إرشاد جماعي، العلاج المعرفي السلوكي، التعليم النفسي، القلق، الاكتئاب).

مقدمة:

تعد إصابة الوالد بالمرض الجسدي المزمن مبكراً عاملاً خطراً يسهم في تطور المشكلات النفسية والاجتماعية عند الأبناء من الأطفال والمراهقين (Buckley, 1977). كما تعد إصابة أحد الوالدين بمرض مزمن أو خطير بوجه عام مصدر تهديد لأمن واستقرار البيئة الأسرية، وصلاحية الأسرة للقيام بوظائفها. ويبدو أنه عندما تتطور لدى أحد الوالدين حالة مرضية مزمنة في أثناء مراحل تربية الأطفال في دورة الحياة الأسرية، فإن قدرة العائلة على البقاء متماسكة ضمن نفس المسار تصبح مرهقة ومجهدة. وفي حالات ذات خطورة أعلى، فإن تأثير المرض يشبه إضافة عضو جديد، مع "احتياجات خاصة" سينافس الأطفال الحقيقيين على موارد العائلة النادرة التي قد تنعدم بالخسارة الوالدية (Rolland, 1999).

وقد استخدم العديد من الباحثين بشأن المرض الوالدي التعبير "الأمراض المزمنة" (Chronic Illnesses) التي تعرفها المراكز الأمريكية لضبط ومكافحة الأمراض والوقاية منها (Centers for Disease Control and Prevention: CDC, 2009, p. 2)، بأنها "الأمراض غير السارية، وغير القابلة للانتقال التي تطول في

* قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

** إرشاد نفسي وتربوي، كلية الدراسات العليا جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويصف النموذج المرضي من ناحية هذه المطالب المعينة، والخصائص الفردية، وخصائص الثنائيات، والديناميكيات العائلية (Copeland, 2013). وبأسلوب مماثل، يقترح رولاند (Rolland, 1999) إطار الأنظمة العائلية للمرض الوالدي الذي يصور المرض من ناحية خصائص المرض (البداية، والمدة، والنتيجة)، والمراحل التطورية للمرض، والفرد، والعائلة، ومتغيرات مهمة في عمل النظام العائلي، (مثل الحدود والأدوار). ويبدو أن العديد من الباحثين متفقون على صحة المسلمة المشتركة بين هذين النموذجين، وهي أن الأمراض المعينة تؤثر في الأفراد والعائلات بطرق فريدة، وتكون أهمية هذه التأثيرات محددة جزئياً بالخصائص الموضوعية للمرض موضع الدراسة.

ويشير الباحثون (Ainuddin et al., 2012) إلى أن التعامل مع حاجات مجموعة الأبناء في أسر الآباء المرضى ما زال بطيئاً ومتأخراً، وأن هذه الحاجات تبدو ملحة، وتؤكد ضرورة إيلاء هذه الفئة السكانية الانتباه والاهتمام الخاص من المرشدين العاملين في مجال مساعدة الأسر. وبالرغم من أن عدداً كبيراً من الأطفال قد يواجهون حدث مرض أحد الوالدين، وما يرافقه من مشكلات التوافق الناجمة عن الإجهاد الذي يثيره مرض الوالد المزمّن، إلا أن كفاءة التدخلات الإرشادية التي تستهدف التقليل والوقاية من تطور الأعراض المصاحبة للتوتر، كالقلق، والاكتئاب، والحزن الشديد ما زالت لم تفحص بشكل منظم. وتشير الدراسات (Ahmed, Fowler, 2011; Huizinga et al., 2011; Toroc, 2011) إلى أن أطفال الأسر التي بها والد مصاب بمرض عضال يبلغون مستويات أعلى من الاكتئاب، وسمة القلق، ومستويات أدنى من تقدير الذات مقارنة بأطفال الأسر التي يكون فيها الوالدان أصحاء. وتزود هذه المعلومات المتوفرة عن عوامل المرونة والخطر الخاصة بهؤلاء الأبناء، وترفد أيضاً نوعية البرامج والتدخلات الإرشادية والعلاجية الواجب تصميمها لتناول حاجات هذه الفئة السكانية المهملة. وتعد برامج العلاج المعرفي السلوكي والتعليم النفسي (Bedway & Smith, 1996; McBride, 2012)، المقدمة في صيغة مجموعة إرشادية صغيرة العدد، من الخيارات الناجحة في التقليل من التوتر، والمحن النفسية المرتبطة بإصابة أحد أفراد الأسرة بالمرض. وبصورة خاصة، فإن الإرشاد الجمعي المستند إلى المنهج المعرفي السلوكي مع الآباء المرضى وأسرهم كان فعالاً للغاية، ولا تقل كفاءته عن فاعلية الإرشاد الفردي (Sheard & Maguire, 1999).

ويشير العلاج المعرفي السلوكي (CBT) إلى التدخلات الإرشادية والعلاجية التي تشترك في المسلمة الأساسية المتضمنة أن العوامل المعرفية والإدراكية هي المسؤولة عن استمرار الاضطرابات النفسية، والضيق النفسي. وتقوم المسلمة الرئيسة لهذا المنظور العلاجي (Beck, 1976; Ellis, 1962)، على أن الإدراكات والتصورات المشوهة هي التي تسهم في الإبقاء على الضيق العاطفي، والمشكلات السلوكية. وطبقاً لنموذج بيك (Beck, 1976)، فإن هذه الإدراكات المغلوطة تتضمن نوعاً من الاعتقادات العامة، أو الأبنية المعرفية حول العالم، والنفس،

ويشار إلى أن اختصاصي الرعاية الصحية يركزون اهتمامهم بشكل رئيس على صعوبات ومشكلات التوافق النفسي والاجتماعي التي يواجهها الآباء المرضى وأزواجهم، أو على أوضاع الطفل المريض أو العاجز، بينما بقي المرض الوالدي منطقة كبرى غير مستكشفة، تفتقر بشدة للتدخلات الإكلينيكية المناسبة، والتعليم الأسري، والسياسات الوطنية التي تدعم هذه العائلات (Rolland, 1999)، تاركين الأطفال في الخلفية بالرغم من أن نسبة كبيرة منهم تتحول لتصبح ممثلة لفئة مقدمي الرعاية للوالد المريض لمدة طويلة من الزمن (Kuhne et al., 2012; Visser-Meily et al., 2006). وفي الحقيقة، يشعر الأطفال في هذه الأسر في أغلب الأحيان بأنهم مثقلون بالأعباء والمطالب أو المسؤوليات المتعلقة بالاهتمام، ورعاية الشخص المريض، في حين يفتقرون إلى المعلومات المهمة حول الحالة المرضية (Schrag, Morley, 2004). كما يشعر أبناء الآباء المرضى بالدرجة الأولى بأنهم أصبحوا مقيدين في النشاطات اليومية، ميالين لعزل أنفسهم من مجموعات الأقران؛ مما يؤدي في نهاية الأمر بهم للوقوع في مشكلات الصحة النفسية والجسدية المختلفة (Earley & Cushway, 2002). وغالباً ما تبرز هذه المشكلات والصعوبات بمعدلات أكثر عندما تكون الأم هي المصابة بالمرض (Christ, 2000).

وتشكل نسبة شيوخ مشكلات التوافق النفسي الحادة، كالقلق والاكتئاب بين فئة الأطفال في أسر الآباء المرضى -وهي المجموعة الإرشادية المستهدفة في هذه الدراسة- ما نسبته (55%) من المجموع الكلي لأسر الآباء المرضى، وتستمر هذه النسبة في أغلب الأحيان في الثبات حتى سن الرشد (Van de Port, Visser-Meily, Post, & Lindemann, 2007).

وتمثل التدخلات الإرشادية الممركزة على الأطفال وأفراد العائلة في أسر الآباء المرضى نسبة صغيرة من التدخلات النفسية والاجتماعية المتوفرة للبالغين المرضى وأسرهم، وهي تنفذ مع الأطفال و/أو الأسر، ويكون هدفها الأساسي أن تحسن عافية وسواء الأطفال النفسي والاجتماعي (Niemela, 2012, P.37). وقد لخصت دراسة دياريم وآخرين (Diareme, Tsiantis, Romer, Tsalamani, Anasontzi, Paliokosta, & Kolaitis, 2007)، الممارسات والتدخلات التي استعملت للتزويد بتدخلات دعم الصحة النفسية لأطفال الآباء الذين يعانون من الأمراض الجسدية المزمنة، مثل مرض السرطان، والقلب، والسكتة الدماغية، والسكري. وقد ميز هؤلاء الباحثون بين وجود عشرة تدخلات هدفت بشكل محدد إلى مساندة أطفال مرضى السرطان، وكشفت مراجعتهم عدداً قليلاً جداً من التدخلات التي ركزت على الأطفال المتأثرين بالمرض الوالدي، وبأن هذه التدخلات التي وجدت كانت موجهة إلى الأطفال بعمر سن المدرسة.

ويقترض نموذج لويس وهاموند وودز (Lewis, Hammond & Woods, 1993)، بشأن تعامل الأسرة مع المرض ومواجهتها له، أن الأمراض المختلفة ترتبط بمطالب نفسية واجتماعية مختلفة.

للمراهقين لتحسين نتائج الصحة السلوكية والنفسية بين المراهقين وأبنائهم من المرضى بالإيدز. تم توزيع عينة الآباء المرضى (ن=307)، وأطفالهم المراهقين (ن=412) عشوائياً إلى تدخل معرفي سلوكي مركز (المجموعة التجريبية)، أو العناية القياسية (المجموعة الضابطة). قيم المشاركون في القياسات القلبية والبعدية على مقاييس تقدير الذات، والقلق، والاكتئاب، والتوتر، والموترات المتعلقة بالعائلة وسلوك المشكلة المتعدد، كما قيم (95%) من المشاركين في القياس التبعي مرة ثانية سنوياً على مدى سنتين. أشارت النتائج إلى أن المراهقين في مجموعة التدخل المركز مقارنة بالمراهقين في المجموعة الضابطة، ابلغوا عن مستويات أدنى بشكل دال إحصائياً على مقاييس القلق، والاكتئاب، والضيق العاطفي، والموترات المتعلقة بالعائلة، وسلوك المشكلة المتعدد، ومشاكل التصرف، ومستويات أعلى من تقدير الذات في القياسات البعدية والتتبعية.

وقامت ستانكو وتوب (Stanko & Taub, 2002) بدراسة بهدف تصميم وفحص صلاحية المبادئ التوجيهية لمجموعة الإرشاد الجمعي بالعلاج المعرفي السلوكي لأطفال مرضى السرطان في المدارس الابتدائية، وذلك كمجموعة تعليم نفسي لتحسين مستويات التوتر، وتقدير الذات. تكون البرنامج من عشر جلسات أسبوعية، أو نصف أسبوعية امتدت كل جلسة لمدة نصف ساعة. استخدمت الباحثتان لفحص النتائج الفورية والنهائية كلاً من الأسئلة العملية المستمدة من المهارات والتكتيكات للعمل الجمعي مع الأطفال والمراهقين، ومقياس التحقق من المشاعر. أشارت النتائج إلى أن التجربة مع هذه المجموعة كانت إيجابية للغاية، فقد أيد المعلمون أن وجود أعضاء المجموعة في بيئة آمنة، حيث يمكنهم مناقشة موضوع المرض الوالدي، وكذلك مشاعرهم المرتبطة به ساعدت الطلاب بشكل كبير في تعديل سلوكياتهم الصفية، والتخفيف من مستوى توترهم المتعلق بالضغوط التي يواجهونها في البيت، وعزوفهم بشكل عام عن مناقشة مرض الآباء بالسرطان.

وأجرى تاستوم ومنش-هانسن وويل ورومر (Thastum, Munch-Hansen, Wiell, and Romer, 2006) دراسة لتقييم مشروع إرشاد وقائي قصير الأمد في مركز للأسر التي لديها والد مريض بالسرطان، حيث شاركت (24) أسرة (24 أم، و 17 أباً، و 34 طفلاً) في برنامج إرشاد نفسي للعائلات التي لديها والد مصاب بالسرطان، تبين أن الأطفال أبلغوا عن تراجع دال إحصائياً في القياس البعدي مقارنة بالقبلي على مقياس الاكتئاب. كما ارتبطت التغييرات لديهم في الاكتئاب والأداء الوظيفي الأسري بشكل دال بدرجة الاقتناع بالبرنامج الإرشادي. وقد ظهر عدد من الموضوعات عندما وصف الأطفال ما كسبوه من البرنامج، منها: الفهم الأوسع العواطف وردود أفعال أفراد العائلة الآخرين، والإحساس الأكثر بالألفة والتماسك ضمن العائلة، وتطبيع المشاعر الخاصة.

وأجرت هوزينغا (Huizenga, 2011) دراسة لاستكشاف كفاءة ودور فنيات التعبير العاطفي في كتابات المراهقين من أبناء الآباء المصابين بمرض السرطان في التقليل من صعوبات التوافق

والآخرين، والمستقبل، التي يطلق عليها الثلاثي المعرفي (Cognitive triad) التي تسبب ظهور الأفكار المعينة والآلية في حالات ومواقف معينة. وتؤدي الاستراتيجيات العلاجية المستخدمة لتغيير هذه الإدراكات، وتقود لإحداث التغييرات في الضيق العاطفي والسلوك المشكل. وبالرغم من أن هذه الاستراتيجيات تؤكد على دور العوامل الإدراكية، إلا أنها تعترف أيضاً بالدور الذي تلعبه المكونات السلوكية والعاطفية والفيولوجية في الاحتفاظ بالاضطراب الانفعالي. ويصبح المسترشد في العلاج (CBT) مشاركاً نشطاً في عملية تعاونية لحل المشكلة تركز لفحص وتحدي صدق الإدراكات المشوهة، وتعديل الأنماط السلوكية سيئة التكيف (السقا، 2005).

وتركز التدخلات المعرفية (Friedman, Thase, & Wright, 2008) أولاً على تمييز وتحديد وتعديل الأفكار المشوهة والبنى المعرفية الباثولوجية. كما تعد التقنيات السلوكية المؤدية لزيادة التعرض، وزيادة النشاط، وتحسين المهارات الاجتماعية، والتحكم في الأعراض، وإدارة القلق من الأنواع والأشكال العلاجية المفيدة، ويمكن أن تكمل أو تضاعف تأثيرات الاستراتيجيات المعرفية. وبنفس الطريقة، يمكن أن يضيف المنظور المعرفي عمقاً لنماذج العلاج السلوكي بتعليم المسترشدين كيفية تمييز وتحديد وتعديل نقاط الضعف لديهم.

كما تعد استراتيجيات تدخلات التعليم النفسي امتداداً للعلاج المعرفي السلوكي، وتهدف إلى تعريف المسترشدين بطبيعة الاضطراب، وكيفية علاجه، ويستعمل التعليم النفسي في معالجة العديد من القضايا العاطفية والسلوكية والصحة النفسية المختلفة، ويتضمن ذلك علاج الاكتئاب، والحزن، وتخفيض الجهاد، واضطرابات القلق، وقضايا الارتباط والتعلق (McBride, 2012; Wood, Brendtro, Fecser, & Nichols, 1999).

وقد أجريت بعض الدراسات لفحص فعالية برامج الإرشاد الجمعي المستندة للعلاج المعرفي السلوكي مع أبناء الآباء المصابين بمرض مزمن، فقد قامت مكارثي (McCarthy, 1982) مبكراً، بإجراء دراسة لتحديد ما إذا كان استخدام نموذج برنامج إرشاد جمعي يستند للعلاج المعرفي السلوكي مع عينة (ن=7) من الأطفال بعمر تراوح من (9-14) سنة، الذين لديهم والد مريض بالسرطان، يمكن أن يخفف الجهاد لديهم (عرف الجهاد في الدراسة بأنه سمة القلق: (كيف تشعر عموماً)، وحالة القلق (كيف تشعر الآن)، الذي قيس باستعمال مقياس حالة القلق، ومقياس سمة القلق. تم تنفيذ برنامج الإرشاد الجمعي الذي تضمن ست جلسات على فترة امتدت لتسعة أسابيع. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي على مقياسي حالة وسمة القلق؛ مما يشير لفائدة البرنامج التدخلية.

وقام روثرام-بورس وميرفي وميلير ودريمين (Rotheram-Borus, Murphy, Miller & Draimin, 1997) بإجراء دراسة لتقييم برنامج إرشاد جمعي يستند لمبادئ العلاج المعرفي السلوكي

مشكلة الدراسة

تشير البيانات والإحصائيات إلى أن أكثر حالات الإصابة بالأمراض المزمنة، كمرض السرطان مثلاً، تنتشر بين النساء في سن (46) عاماً وأكثر، وأن أغلبهن من المتزوجات وذلك وفقاً لبيانات السجل الوطني للسرطان في الأردن (Jordan National Cancer Registry (JNCR) 2009). ويتوقع لهذا أن ينعكس سلباً على الأسرة، وأن يلقي بظلاله على مستقبل الأطفال، ومستوى نموهم النفسي. ونظراً للطبيعة الخاصة بمرحلة المراهقة ومطالبها، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في فحص أثر المشاركة في برنامج إرشاد جمعي على عينة من الأبناء من الإناث في الأعمار ما بين (12-14) سنة من اللواتي تعاني أمهاتهن من مرض مزمن وذلك في خفض مستويات القلق والاكتئاب لديهن. ويستشهد هنا بقول بعض الباحثين (Grabiak, Bender, & Puskar, 2007)، بأن "المراهقين الذين لديهم والد مريض بمرض خطير، كالسرطان سيعانون من مستويات مرتفعة من التعاسة، وهذا الضيق يجب أن يعرف ويميز ويتناول من الوالد المشخص بالمرض وأفراد العائلة ومحترفي الرعاية الصحية والجهاز العامل في المدارس" (p. 135). وتتحدد مشكلة هذه الدراسة في فحص أثر برنامج إرشاد جمعي في خفض مستويات القلق والاكتئاب لدى أطفال الأمهات المصابات بأمراض مزمنة.

فرضيات الدراسة

سعت الدراسة إلى فحص الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية اللواتي طبق عليهن برنامج الإرشاد الجمعي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة اللواتي لم يطبق عليهن أي برنامج إرشادي، على مقياسي الدراسة: القلق، والاكتئاب في الاختبار البعدي.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي الدراسة: القلق، والاكتئاب في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهن في الاختبار التبعي على هذين المقياسين.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تفحص وتوفر نوعاً من التدخلات الإرشادية المستندة أساساً للمنهج المعرفي السلوكي، وخبرات التعليم النفسي المتمثلة ببرنامج الإرشاد الجمعي المصمم لغايات الدراسة الحالية، الأمر الذي قد يضمن تحسين مستويات القلق والاكتئاب عند عينة من الإناث اللواتي يعشن مأساة معاناة الأم من مرض مزمن. فالمجموعة الإرشادية ستكون مفيدة في مساعدة هؤلاء الفتيات لكي يتعلمن استراتيجيات التعامل الفعالة، ويتعرفن ويتعلمن أكثر عن المرض، ويميزن ويحددن مشاعرهن، ويتشاركن في خبراتهن المميزة والخاصة. كما أن الدراسة تبرز أهمية المدرسة والجهاز الإرشادي العامل فيها لمساعدة هؤلاء

النفسي لديهم. تراوحت أعمار المشاركين (ن=40) مراهقاً ومراهقة من (12-18) سنة، توزعوا بشكل عشوائي على إحدى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تمّ الطلب الى أفراد المجموعة التجريبية في ثلاث جلسات كتابة أفكارهم ومشاعرهم بخصوص مرض آبائهم، أو حسب ما يقومون به لإدارة وقتهم (المجموعة الضابطة). وتم في القياس القبلي والبعدي تقييم متغيرات الصحة الجسمية (زيارات الطبيب، والغياب عن المدرسة، والأعراض الجسمية)، ومتغيرات الصحة النفسية (سلوك مشكلات الاضطرابات الموجهة إلى الداخل وإلى الخارج، والقلق، والاكتئاب، والعاطفة الإيجابية، والعاطفة السلبية، ومهارات المواجهة، وأعراض النصح ما بعد الحدث المؤلم). أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وتبين أن المشاركة في المجموعة التجريبية ارتبطت بدرجة دالة بالتناقص في المشاعر السلبية، وأعراض الاكتئاب، ومهارات المواجهة التجنبية السلوكية، وأعراض القلق والمشاكل الموجهة للداخل المخبر عنها عن طريق الوالد.

يلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة أنها قليلة، وأن معظمها ركز عموماً على قضايا التوافق النفسي والاجتماعي لدى أبناء الآباء المرضى من الأطفال أو المراهقين، ولدى عينات من الأسر التي بها والد مصاب بمرض مزمن، وبشكل خاص مرضا السرطان والإيدز اللذين حظيا باهتمام كبير. وبالرغم من ذلك، يكشف البحث والمراجعة الشاملة للأدب النفسي أن القليل فقط من هذه الدراسات سعى للتحقق من أثر برامج الإرشاد الجمعي مع عينات من أبناء الأسر التي بها والد يعاني من أمراض مزمنة متنوعة، وأن عدد المنشورات التي تركز على التدخلات التي تستهدف مساعدة الأبناء خلال إجهاد الحياة مع والد مريض بشكل مزمن ما زال محدوداً (Diareme et al., 2007; Kuhne et al., 2012; Lewis et al., 2005). وتبين أيضاً، في حدود علم الباحثين، افتقار الأدب النفسي العربي للدراسات التي تطرقت لفحص أثر برامج الإرشاد الجمعي في تحسين التوافق النفسي لأبناء هذه الأسر من المراهقين وخاصة على المستوى المحلي، وتحديدًا، دور برامج الإرشاد الجمعي في تحسين التوافق النفسي من خلال مؤشرات: القلق، والاكتئاب لدى عينة من الأطفال الذين يعيشون في أسر أردنية بها أم مصابة بمرض مزمن. واستجابة لهذه المشكلة الخاصة بالأسرة التي لديها والد مصاب بمرض جسدي مزمن، ومع ندرة المعلومات الموثقة في الأدب النفسي العربي، أو حتى الغربي الذي يتناول المجموعات الإرشادية لأطفال الوالدين المصابين بأحد الأمراض المزمنة (Diareme et al., 2007)، أتت فكرة هذه الدراسة التجريبية لفحص مدى كفاءة برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج المعرفي السلوكي والتعليم النفسي في خفض مستويات القلق والاكتئاب لدى مجموعة من المراهقات في عمر (12-14) سنة، من أطفال الأسر الأردنية التي بها أم مريضة بمرض مزمن كمرض القلب، والسكري، والسرطان، والكلية، وتصلب الأنسجة المتعدد.

للدرجة التي تسجلها الابنة بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات القلق لديها على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

الاكتئاب: يمثل سلسلة من الأعراض (Radloff, 1991) التي تتضمن المزاج المكتئب، والشعور بالذنب، وعدم الأهمية، واليأس، وبالعجز، والإعاقة النفس حركية، واضطرابات النوم، وفقدان الشهية (الدويب، 2006). ويعرف إجرائياً تبعاً للدرجة التي تسجلها الابنة من أفراد عينة الدراسة بأسلوب التقدير الذاتي لمستويات الاكتئاب لديها على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

أطفال الأمهات المصابات بمرض مزمن: هم عينة المراهقات اللواتي أصيبت أمهاتهن بمرض جسدي مزمن، كالسرطان، والقلب، والسكري، والكلية، وتصلب الأنسجة المتعدد بحيث تتراوح مدة المرض بين سنة- ثلاث سنوات خلال العامين (2012 و 2013)، ومستقبل المرض لديهن لا يهدد بالوفاة.

المرض المزمن: وهو حالة جسدية غير قابلة للشفاء (Kinzel, 1993)، يسببها وضع باثولوجي غير قابل للعكس والارتداد، الذي لا يمكن أن يصحح بالتدخل الطبي ويؤدي في النهاية إلى حالة صحية معدلة مع عجز طويل الأمد الذي لا يمكن أن يعالج بسهولة (Miller, 1999). ويقصد به في الدراسة الحالية أمراض القلب، والسكري، والسرطان، والكلية، وتصلب الأنسجة المتعدد.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة وتصميمها

تم اتباع المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، من خلال التوزيع العشوائي لأفراد عينة الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة متكافئتين ومتساويتين بقياسات قبلية وبعدية، وتتبعية للتجريبية فقط. ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة الحالية بالرموز كما يأتي:

$$G_1 : O_1 \quad X \quad O_2 \quad O_3$$

$$G_2 : O_1 \quad - \quad O_2 \quad -$$

(G1): المجموعة التجريبية، (G2): المجموعة الضابطة، (O1):

القياس القبلي، (X): المعالجة، (O2): بدون معالجة، (O3): القياس

البعدي، (O3): قياس المتابعة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: المتغير المستقل: التعرض لبرنامج الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج المعرفي السلوكي، والتعلم النفسي الاجتماعي. والمتغيرات التابعة: درجات المفحوصين في الاختبارات البعدية والتتبعية على مقياسي الدراسة: القلق، والاكتئاب.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من بنات الأمهات المريضات بمرض مزمن اللواتي يراجعن عدة مراكز صحية في محافظة الزرقاء، من

الأبناء المعرضين لخطر تطوير العديد من الصعوبات النفسية، كالقلق والاكتئاب المرتبطة بعرقلة عملية النمو الطبيعي لهم. وتعد هذه الدراسة امتداداً للجهود البحثية المؤكدة على دور العلاج المعرفي السلوكي. ويمكن أن تستخدم هذه الدراسة بما فيها من أدوات ومواد وبرنامج للتأكيد على فاعلية ودور المجموعات الإرشادية المستندة للعلاج المعرفي السلوكي (CBT)، والتعليم النفسي في مساعدة أفراد أسر الأمهات المريضات من المرشدين الأسريين العاملين في حقل الرعاية الطبية، من خلال تحسين مؤشرات التوافق النفسي والاجتماعي لدى أبناء الأمهات المريضات المحددة في الدراسة الحالية بمستويات القلق والاكتئاب. ويتوقع أن تسهم هذه الدراسة في رفق المكتبة العربية بخبرات إرشادية تتعلق بمساعدة أسر الآباء المرضى، خاصة أن الدراسات والأبحاث العلمية في هذا المجال تعد قليلة نسبياً، وقد تكون معدومة في المجتمع الأردني.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعاً للخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة المكونة من الطالبات اللواتي يدرسن في المدارس الأساسية العليا التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى، التي اقتصر على الطالبات الإناث من أبناء الأمهات المصابات بمرض جسدي مزمن، وبالفئة العمرية (12-14) سنة، ممن يعانين من صعوبات ارتفاع القلق والاكتئاب. وتتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية أيضاً، بتصميم الدراسة بمجموعة ضابطة وتجريبية، وقياسات قبلية وبعدية وتتبعية، وتبعاً للخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة، التي استندت إلى أسلوب التقرير الذاتي، بالإضافة إلى طبيعة وظروف ومدة تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة بشكل إجرائي على النحو الآتي:

برنامج الإرشاد الجمعي: ويعرف بأنه برنامج إرشاد جمعي مصمم استناداً لنماذج علاج خاصة بأبناء المرضى من الأمهات والآباء (Stanko & Taub, 2002). واستند إلى فنيات الإرشاد الجمعي، والعلاج المعرفي السلوكي، والتعليم النفسي، ونظريات التوتر الأسري، وتأثيرات المرض على الأنظمة الأسرية، واستخدمت فيه استراتيجيات توضيح التصورات والمفاهيم الخاطئة (Bacon, 1996) Corr, & Corr, 1996). والتزود ببيئة آمنة ومألوفة وثابتة لإبداء التعبير عن المشاعر والشكوك والمخاوف والأمال (Bacon et al., 1996).

القلق: حالة انفعالية يستدل عليها من مؤشرات العوامل الفسيولوجية والهموم والحساسية الزائدة، وضعف التركيز (Reynolds & Richmond, 2002). ويعرف القلق إجرائياً تبعاً

(16) طالبة، وقد تم اختيارهن بناءً على رغبتهن في المشاركة في البرنامج الإرشادي التي عبرن عنها عند مقابلتهن في مرحلة التشكيل، وهي المرحلة الأولى من مراحل تطور المجموعة في الإرشاد الجمعي، بالإضافة إلى موافقة أولياء أمورهن (الأم أو الأب أو كلاهما)، وتم ذلك وفق نموذج خاص أعد لهذه الغاية. وقد تبين لدى تحليل المعلومات الديموغرافية فيما يتعلق بتوزيع أفراد العينة من الطالبات حسب العمر، أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري قد بلغ بالسنوات كما يلي: (م = 13.18؛ ع = 0.69) سنة، وبمدى عمري تراوح من 12-14 سنة، وتوزعن تبعاً للصف الدراسي كما يلي: السابع (40.6%)، والثامن (59.4%)، وتراوحت أنواع مرض الأم ما بين الأشكال المتنوعة من أمراض السكري (40.6%)، والقلب (31.3%)، والسرطان (15.6%)، والكلية (9.4%)، وتصلب العضلات (3.1%). وبلغت نسبة المستوى الاجتماعي الاقتصادي (SES) للأسرة كما يلي: المستوى الاقتصادي المتوسط (65.6%)، ونسبة المستوى الاقتصادي المنخفض (34.4%). وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين على مقياسي الدراسة في القياس القبلي قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، باستخدام اختبار (ت) لعينيتين مستقلتين، حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياسي الدراسة: القلق والاكتئاب في القياس القبلي. ويوضح الجدول (1) هذه النتيجة.

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للمجموعتين التجريبية (ن=16) والضابطة (ن=16) على مقياسي الدراسة في القياس القبلي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القلق	التجريبية	16	81.78	18.04	0.368	0.716
	الضابطة	16	83.72	10.99		
الاكتئاب	التجريبية	16	62.98	8.92	1.068	0.294
	الضابطة	16	66.54	9.90		

(2) (نادراً)، إلى درجة واحدة (أبداً). وتتراوح الدرجة الكلية بين (26-104)، وتشير الدرجات الأعلى على المقياس إلى معاناة المفحوص من مستوى مرتفع من القلق. وقد تم استخراج الصدق الظاهري لمقياس القلق من خلال عرض صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين، ممن يحملون درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي، بلغ عددهم عشرة محكمين، من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وبلغت نسبة الاتفاق على صلاحية فقرات المقياس بين المحكمين (90%)، وبالتالي بقي مقياس القلق كما هو في صورته الأصلية يتكون من (26) فقرة. كما تم استخراج ثبات مقياس القلق بطريقتين، هما: أ- طريقة الثبات بإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق مقياس القلق بصورته النهائية، على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (30) طالبة والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة). كما تم تطبيق المقياس على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول،

الطالبات المسجلات في مدارس التربية والتعليم في منطقة الزرقاء الجديدة في محافظة الزرقاء، اللواتي أبدت أمهاتهن موافقتهن الأولية على مشاركة بناتهن في الدراسة، واستمدت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة، استناداً إلى الشروط التالية: (1) أن يكون من الأسر التي لديها أم مصابة بمرض جسيمي مزمن، وأن يكون المرض قد شخص على الأقل منذ مدة لا تقل عن ستة أشهر، ولا يوجد تهديد حالي بالوفاة. (2) أن لا تكون الأمهات منفصلات عن أزواجهن (الوفاة، السفر، الطلاق). (3) أن لا تكون الطالبات مشخصات، أو لديهن أية صعوبات عقلية أو تربوية. (4) أن تتراوح أعمارهن ما بين 12 إلى 14 سنة. و(5) أن يبلغن عن مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب. وتألفت عينة الدراسة التي أمكن الوصول إليها وانطبقت عليها شروط الدراسة من (69) طالبة من مجموعة الطالبات المسجلات في الصفين السابع والثامن الأساسيين في ثلاث مدارس حكومية في منطقة الزرقاء الجديدة ممن لديهن أمهات مصابات بمرض جسيمي مزمن. وتم اختيار (36) طالبة ممن حصلن على أعلى الدرجات على مقياسي القلق والاكتئاب، وذلك باستخدام طريقة فاصل الوسيط الذي بلغ في الدراسة الحالية (62، 80) على مقياسي القلق والاكتئاب على التوالي، واعتذرت أربع طالبات عن المشاركة، وبالتالي وصلت العينة النهائية إلى (32) طالبة تراوحت أعمارهن بين (12-14) سنة. وتم توزيع أفراد العينة عشوائياً بطريقة القرعة إلى مجموعتين: الأولى مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (16) طالبة، والثانية مجموعة ضابطة وعدد أفرادها

أداتا الدراسة

1. مقياس القلق: استخدم مقياس القلق الظاهر المعدل للأطفال (Revised Children's Manifest Anxiety Scale RCMAS)، المعرب والمقنن للبيئة الأردنية (الدويب، 2006) لتقييم مستوى القلق لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، من إعداد رينولدز وريتشموند (Reynolds and Richmond, 1978, 2002)، وقد تم بناؤه لتحديد درجة وطبيعة القلق المزمن عند الأطفال والمراهقين، وينصح باستخدامه لغايات التشخيص والمعالجة من القلق لدى الأطفال (Gerard & Reynolds, 1999)، في الأعمار من (6 إلى 19) سنة. ويتألف مقياس القلق الظاهر المعرب والمقنن للبيئة الأردنية (الدويب، 2006) من (26) فقرة بعد استثناء فقرات المرغوبة الاجتماعية. ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم عن فقرات المقياس على سلم تقدير ليكرت مؤلف من أربع درجات تتراوح من 4 (تقريباً دائماً)، 3 (غالباً)، درجتان

مادة الدراسة

برنامج الإرشاد الجمعي. استند برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي، وتحديدًا نموذج ستانكو وتوب (Stanko & Taub, 2002) باستخدام أسلوب الإرشاد الجمعي ومنظور التعليم النفسي (Yalom, 1983)، الذي طبق في هذه الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية (ن=16) طالبة. وقد تألف برنامج الإرشاد الجمعي من (14) جلسة إرشاد جمعي. وقد تم تنفيذ جلسات البرنامج على مدى خمسة أسابيع، بمعدل جلستين أسبوعياً، وتراوح زمن الجلسة من (45) دقيقة إلى (60) دقيقة حسب مضمون كل جلسة. وقد تضمن البرنامج التركيز على سبعة موضوعات رئيسة كالتالي: التعريف بالبرنامج والتعارف والبناء، وما مشكلتك: أنا أدمع أسرتي، ومراجعة الأهداف، والتعرف إلى المشاعر، وتخصيصها، والتعامل مع الأدوار الجديدة، والتجربة الشخصية عن المرض وتأثيراته، والتغيرات في العائلة التي حدثت بسبب المرض، ومعلومات علمية عن المرض، وطرق التعامل مع القلق والاكتئاب، وتحمل الحزن، وأخيراً الدمج والتكامل والإنهاء والتقويم. وفيما يلي وصف موجز لمضمون جلسات البرنامج.

الجلسة الأولى (التعارف والبناء ووصف المشكلة): هدفت إلى تأسيس وإنشاء علاقة ودية بين المرشدة والأعضاء وبين الأعضاء، وتبادل التعارف بين أفراد المجموعة الإرشادية، وتفسير سبب وجود عضوات المجموعة في البرنامج (معاناتهن من القلق والاكتئاب المرتبط بمرض الأم المزمّن)، وشرح ما سيتم خلال مدة البرنامج، وإشراك الطالبات بوضع قواعد المجموعة، والتعرف إلى توقعات المشاركات من البرنامج الإرشادي، وتقديم الواجب البيتي الأول.

الجلسة الثانية (التفكير والشعور والسلوك): هدفت إلى شرح العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، وربطها بتصورات الطالبات عن مرض الأم، ومشاعر القلق والاكتئاب لديهن، والتحدث عن قصص نجاح في مواجهة الأمراض المزمنة.

الجلسة الثالثة والرابعة (الارتباط بالآخرين): سعت للتحقق من درجة حدة المشاعر باستخدام مقياس تقييم ما شعورك في هذا اليوم (من 1 إلى 8)، ومعالجة موضوع الارتباط والتعلق بالآخرين، بالتدرب على ممارسة الارتباط ما بين أعضاء المجموعة (Smead, 1995) بعد توزيع المجموعة إلى ثلاث مجموعات صغيرة. وعرض خبرات خاصة داخل الأسرة لكل مشاركة في موقف تعاملت به مع أحد أفراد الأسرة (بطريقة مناسبة/غير مناسبة)، والحصول على تعليقات من أفراد المجموعة للبدء بتمييز جوانب الخبرة المشتركة مع عضوات المجموعة.

الجلسة الخامسة والجلسة السادسة (التعرف إلى المشاعر): ركزت هاتان الجلستان على إكساب مهارة التعرف إلى المشاعر، والتعرف إلى المشاعر الإيجابية والسلبية (القلق والاكتئاب)، وطرق

وباستخدام معادلة بيرسون، تم حساب معامل الاستقرار بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووجد أن قيمة الثبات للقائمة الكلية لمقياس القلق بلغت ($r=0.933$)، وتعد هذه القيمة لثبات القائمة مرتفعة ومقبولة لغايات تحقيق أهداف الدراسة. ب- الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، وهي الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات لمقياس القلق عن طريق حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وبلغ معامل الثبات (ألفا كرونباخ) ($\alpha=0.854$)، وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

2. مقياس الاكتئاب. استخدم في الدراسة الحالية مقياس مركز الدراسات الوبائية للاكتئاب (Center for Epidemiologic Studies Depression scale (CES-D); Radloff, 1991) المعرب والمقنن للبيئة الأردنية (الذويب، 2006)، لتقييم مستوى الاكتئاب لدى المراهقين في عينة الدراسة الحالية. تكون المقياس في صورته الأصلية من (20) فقرة تقيم بأسلوب التقرير الذاتي مستوى الأعراض الاكتئابية التي خبرها المفحوص خلال الأسبوع السابق. ويطلب من المفحوصين تقدير إجاباتهم عن فقرات مقياس الاكتئاب على سلم تقدير ليكرت مؤلف من أربع درجات تتراوح من (4) درجات (تنطبق دائماً)، (3) درجات (تنطبق غالباً)؛ درجتان (2) (تنطبق نادراً)، إلى درجة واحدة (1) (لا تنطبق أبداً). وقد صيغت جميع الفقرات بحيث تصحح باتجاه الاكتئاب، باستثناء الفقرات الأربع التالية (4، 8، 12، و16) التي تصحح عكسياً. وتتراوح الدرجة الكلية بين (20-80)، حيث تشير الدرجات الأعلى على المقياس إلى معاناة المفحوص من مستوى مرتفع من الاكتئاب. وقد تم استخراج الصدق الظاهري لمقياس الاكتئاب من خلال عرض صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، ممن يحملون درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي، بلغ عددهم عشرة محكمين، من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وبلغت نسبة الاتفاق على صلاحية فقرات المقياس بين المحكمين (80%)، وبالتالي بقي مقياس الاكتئاب كما هو في صورته الأصلية يتكون من (20) فقرة. كما تم استخراج ثبات مقياس الاكتئاب بطريقتين، هما: أ- طريقة الثبات بإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (30) طالبة والمستمدة من مجتمع الدراسة الأصلي (من غير أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة)، كما تم تطبيق القائمة على نفس العينة المذكورة مرة أخرى، بعد مرور مدة أسبوعين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل الاستقرار بين درجات المفحوصات في مرتي التطبيق، ووجد أن قيمة الثبات لمقياس الاكتئاب بلغت (0.965)، وتعد هذه القيمة مرتفعة ومقبولة لغايات تحقيق أهداف الدراسة. ب- الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، وهي الطريقة الثانية التي استخدمت لحساب الثبات لمقياس الاكتئاب عن طريق حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وبلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ (0.710). وبذلك تكون أداة الدراسة صادقة وثابتة، وقابلة للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

والتماسك، وإظهار الاهتمام والتقبل، والكشف عن الذات، والتنفيس الانفعالي. وقد تم التحقق من الصدق المنطقي لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في الدراسة الحالية من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، تألفت من عشرة أساتذة في الإرشاد وعلم النفس من حملة درجة الدكتوراة، من أقسام علم النفس في الجامعات الأردنية، لتحديد مدى مناسبه للأهداف التي أعد من أجلها، وقد رأت لجنة المحكمين أن البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات الطفيفة المتعلقة بعدد الجلسات، وفي ضوءه تم تطبيق البرنامج بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

إجراءات الدراسة

تم الحصول على الموافقة على إجراء الدراسة من مجلس المراجعة المؤسسي (IRB) في الجامعة الهاشمية والموافقات الرسمية والفنية اللازمة، من المراكز الصحية التابعة لوزارة الصحة الأردنية، والمدارس المعنية التابعة لمديرية التربية والتعليم في الزرقاء الأولى، ومركز الأميرة سلمى للطفولة التابع لوزارة الثقافة الأردنية في مدينة الزرقاء، حيث تم عقد جلسات البرنامج. وبعد فرز حالات الطالبات من أبناء الأمهات المريضات بمرض مزمن في المراكز الصحية المعنية في مدينة الزرقاء في مرحلة الدراسة الاستطلاعية الأولى، ثم تم تطبيق البرنامج في إحدى قاعات مركز الأميرة سلمى للطفولة التابع لوزارة الثقافة في مدينة الزرقاء. وقد تولى تنفيذ البرنامج وقيادة المجموعة العلاجية إحدى المرشدات النفسيات من طلبة الدراسات العليا تخصص الإرشاد الأسري، وتم تدريبها من الباحثة الرئيسة بشكل عملي على جلسات البرنامج، وتزويدها بالمواد الخاصة به، ومتابعة تنفيذ أنشطة جلسات الإرشاد الجمعي وفق إعداد وترتيب مسبق مع الباحثة الرئيسة. كما تم تطبيق القياس البعدي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة مباشرة بعد الجلسة الأخيرة من البرنامج التدخل. وطبق القياس التتبعي بعد مرور شهر على تطبيق القياس البعدي على أفراد المجموعة التجريبية فقط. وقد روعي تقديم فكرة مبسطة عن هدف الدراسة، وأدواتها، وتعريف المشاركات بأن المشاركة طوعية وسرية جداً وبدون أسماء، وتعريفهن بعدم خطورة البيانات المطلوبة أو نتيجة المشاركة في البرنامج، وتم التأكيد لكل مشاركة بأنها يحق لها الانسحاب من المشاركة متى شاءت، كما طلب من كل مشاركة قراءة وتوقيع نموذج الموافقة المعرفة، والموافقة الوالدية.

المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وفحص فرضياتها، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك باستخدام التحليل الوصفي. ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات البعدية، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (Analysis of Covariance: ANCOVA)، بعد التحقق من تجانس درجات ميل الانحدار (Width, & Ahotola, 1978)، لدى المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي القلق والاكتئاب في الاختبار القبلي،

التحقق من المشاعر، والتمييز بين الأفكار والمشاعر، وإدارة المشاعر.

الجلسة السابعة (المرض): ركزت الجلسة على التعلم النفسي والفسيولوجي عن المرض (استضافة إحدى الطبيبات) لطرح الأسئلة عن أمراض الأمهات، وعلم وظائف الأعضاء، والتعلم عن إجراءات الرعاية بالمستشفيات للأمراض المزمنة، ومعرفة الآثار المترتبة عن العلاجات والأدوية.

الجلسة الثامنة والجلسة التاسعة (التغييرات في المنزل): هدفت الجلسة إلى فحص التغييرات في الأدوار والتعرف إلى كيفية التعامل معها، ومعنى الإجهاد المتعلق بالدور الجديد، وتحديد الأدوار التي يمكن للمشاركات من خلالها تقديم المساعدة داخل المنزل للأم المريضة، وإتاحة الفرصة للمشاركات للتعبير عن قلقهن وحزنهن المرتبطتين بمشاعر الانفصال والخوف، واستخدام أساليب جديدة للتخفيف من القلق والحزن، وشرح مفهوم الاستثناءات والأمل، وتبادل الخبرات.

الجلسة العاشرة والحادية عشرة (التعامل والمواجهة): هدفت الجلسة إلى تعلم مهارات المواجهة، وزيادة الفهم لسبل حماية النفس من الضيق/ الخوف، والحزن، مع التطرق للخبرات وللنتائج الواقعية مع المشاركات، بالتعرف والاكتشاف الذاتي للوسائل التي تتعامل المشاركات بها مع الموقف المؤثر وكيفية التعامل مع مشاعر القلق والاكتئاب، والاستبصار بنتائج وأثار تلك الاستراتيجيات، وتدريب عضوات المجموعة على استخدام مهارة المواجهة.

الجلسة الثانية عشرة والجلسة الثالثة عشرة (التواصل الفعال مع أفراد الأسرة): ركزت على قضايا التواصل الفعال مع أفراد الأسرة، وعلى حل المشكلة، حيث مارست المشاركات وتدرين مع بعضهن على طرق حل المشكلة، وعلى التحضير للعمل مع آبائهن لحل المشكلة، والتشجيع على استعمال المهارات التي نوقشت في كافة جلسات المجموعة لحل مشاكلهن الخاصة، بالإضافة لتقييم التقدم، ومراجعة ما تعلمته المجموعة.

الجلسة الرابعة عشرة (الدمج والتكامل والإنهاء): هدفت الجلسة إلى التعرف على مدى إنجاز توقعات المشاركات من البرنامج لمعرفة مدى نجاح المجموعة في تحقيق الأهداف، وذلك بتطبيق ما تعلمته داخل المجموعة ونقله للمواقف في الحياة اليومية وتحقيق الاستفادة القصوى من البرنامج. وبالإضافة لذلك، احتفلت المجموعة بحضور الأمهات بإنجازات المشاركات في إكمال البرنامج.

وقد تخللت جلسات الإرشاد الجمعية عملية تقييم دوري لمدى استفادة المشاركات من البرنامج والقضايا السلبيه والإيجابية المتعلقة به من خلال نماذج التقييم الدورية، بالإضافة إلى تقييم نهائي في الجلسة الختامية. كما استخدم عدد من الأساليب والفنيات الإرشادية، كالشرح، وإعطاء التعليمات، والنمذجة، ولعب الدور، والتعزيز، والتغذية الراجعة، والواجبات البيتية، وبشكل خاص فنيات الإرشاد الجمعي العلاجية (Yalom, 1983, 1995)، مثل الثقة

فيما يلي عرض للنتائج التي تم الوصول إليها، ومناقشتها مصنفة وفقاً لتتابع فرضيتي الدراسة الحالية.

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للدراسة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية اللواتي طبق عليهن برنامج الإرشاد الجمعي، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة اللواتي لم يطبق عليهن أي برنامج إرشادي، على مقياسي الدراسة: القلق والاكتئاب، في الاختبار البعدي". يوضح الجدول (2) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي الدراسة: القلق، والاكتئاب في الاختبارات القبلية والبعدية.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على مقياسي الدراسة: القلق والاكتئاب للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات القبلية والبعدية

الأداة	المجموعة	القياس			
		القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القلق	التجريبية	81.78	18.04	42.45	11.64
	الضابطة	83.72	10.99	84.65	9.74
الاكتئاب	التجريبية	62.98	8.92	35.83	10.27
	الضابطة	66.54	9.90	67.48	7.78

تحليل التباين المصاحب لاختبار القلق البعدي وفقاً لمتغير المجموعة كما في الجدول (4)، حيث كانت قيمة "ف" (119.13)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$)؛ مما يؤدي إلى قبول الفرضية البحثية، ورفض الفرضية الصفرية البديلة؛ أي أنه يوجد تأثير للبرنامج الإرشادي على مقياس القلق، حيث تبين أن المتوسط الحسابي المعدل للدرجات على الاختبار البعدي للقلق للمجموعة التجريبية (39.88) كان أدنى من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (87.22)، كما يتضح في الجدول (4).

أولاً: مقياس القلق

تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات على مقياس القلق في الاختبار البعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك بعد الأخذ بالاعتبار درجات الاختبار القبلي على فقرات مقياس القلق لكل من المجموعتين وذلك كمتغير مصاحب لوجود التباين في الاختبار البعدي على مقياس القلق، كما يتضح في الجدول (3).

جدول (3): المتوسطات المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء على مقياس القلق في الاختبار البعدي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	39.88	2.81
الضابطة	87.22	2.81

يتضح من الجدول أن المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة أعلى منه للمجموعة التجريبية. وللتحقق من دلالة الفرق، تم إجراء

جدول (4): تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للاختبار البعدي للقلق لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المجموعة (التجريبية والضابطة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع إيتا (η^2)
المتغير المشترك	0.058	1	0.058	0.001	0.981	0.00
المجموعة	12349.92	1	12349.92	119.13	0.000	0.821
الخطأ	2695.288	26	103.665			
الكلية	146965.6	32				
الكلية المصحح	17706.3	31				

معامل التفسير ($R^2=0.81$)

المجموعتين، وذلك كمتغير مصاحب لوجود التباين في الاختبار البعدي على مقياس الاكتئاب، كما يتضح في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأداء في الاختبار البعدي على مقياس الاكتئاب لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التجريبية	34.859	2.530
الضابطة	68.456	2.530

يتضح من الجدول أن المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة أعلى منه للمجموعة التجريبية. وللتحقق من دلالة الفرق، تم إجراء تحليل التباين المصاحب كما في الجدول (6).

ولتحديد نسبة إسهام البرنامج الإرشادي في تباين الأداء على الاختبار البعدي، تم استخراج مربع إيتا (Effect Size)، حيث بلغ (0.82)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى أن البرنامج الإرشادي أحدث أثراً كبيراً في تحسين مستويات القلق لدى المجموعة التجريبية. ولتحديد الدلالة العملية للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي التي توضح نسبة إسهام البرنامج الإرشادي في التباين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس القلق، تم استخراج معامل التفسير (R2)، حيث بلغت قيمته (0.81)، وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن البرنامج الإرشادي أسهم بنسبة (81%) من التحسن في الدرجات على مقياس القلق.

ثانياً: مقياس الاكتئاب

تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للدرجات على مقياس الاكتئاب في الاختبار البعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك بعد الأخذ بالاعتبار درجات الاختبار القبلي على فقرات مقياس الاكتئاب لكل من

جدول (6): تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للاختبار البعدي للاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المجموعة (التجريبية والضابطة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة مربع إيتا (η^2)
المتغير المشترك	102.883	1	102.883	1.232	0.277	0.045
المجموعة	6219.404	1	6219.404	74.468	0.000	0.741
الخطأ	2171.454	26	83.517			
الكلية	95898.391	32				
الكلية المصحح	10506.735	31				

الإرشادي في التباين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاكتئاب، تم استخراج معامل التفسير (R2)، حيث بلغت قيمته (0.75)، وهي قيمة مرتفعة نسبياً؛ أي أن البرنامج الإرشادي أسهم بنسبة (75%) من التحسن على مقياس الاكتئاب.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياسي القلق والاكتئاب في الاختبار البعدي، وبين متوسط درجاتهن في الاختبار التتبعي على نفس المقاييس". وللتحقق من صحة فرضية الدراسة الثانية، تم استخدام اختبار "ت" للعينة المترابطة. ويوضح الجدول (7) المتوسط والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات الاختبار البعدي والتتبعي على مقياسي القلق والاكتئاب لأفراد عينة الدراسة التجريبية وعددهن (16) مشاركة.

يبين الجدول (6) نتائج تحليل التباين المصاحب للاختبار البعدي على مقياس الاكتئاب وفقاً لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة "ف" (74.468)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)؛ مما يؤدي إلى قبول الفرضية البحتية، ورفض الفرضية الصفرية البديلة؛ أي أنه يوجد تأثير للبرنامج الإرشادي على مقياس الاكتئاب، حيث يتبين أن المتوسط الحسابي المعدل لدرجات الاختبار البعدي على مقياس الاكتئاب للمجموعة التجريبية (34.859) كان أقل من المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (68.465)، كما يتضح في الجدول (5). ولتحديد نسبة إسهام البرنامج الإرشادي في التباين في الأداء على مقياس الاكتئاب في الاختبار البعدي، فقد تم استخراج مربع إيتا (Effect Size)، حيث بلغ (0.74)، وهي قيمة مرتفعة؛ أي أن البرنامج الإرشادي له أثر كبير في تحسين درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب في الاختبار البعدي. ولتحديد الدلالة العملية للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي التي توضح نسبة إسهام البرنامج

جدول (7): المتوسط والانحراف المعياري والخطأ المعياري لدرجات الاختبار البعدي والتتبعي على مقياسي القلق والاكتئاب لأفراد عينة الدراسة التجريبية (ن=16)

المقياس	عدد المشاركات	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
القلق البعدي	16	42.45	11.64	2.91
القلق التتبعي	16	39.45	4.30	1.07
الاكتئاب البعدي	16	35.83	10.27	2.56
الاكتئاب التتبعي	16	37.27	7.01	1.75

لأفراد عينة الدراسة التجريبية وعددهم (16) مشاركة.

كما يوضح الجدول (8) نتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي الاختبار البعدي والتتبعي على مقياسي القلق والاكتئاب

جدول (8): نتائج اختبار (ت) "t" لدلالة الفروق بين متوسطات درجة الاختبار البعدي والتتبعي على مقياسي القلق والاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة التجريبية (ن=16)

المقياس	م	ع	الخطأ المعياري	الفروق الزوجية		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
				95% مدى الثقة في الفروق	أدنى أعلى			
القلق	البعدي التتبعي	9.34	2.9	2.33	-1.97	7.97	15	1.28
الاكتئاب	البعدي التتبعي	9.92	1.4	2.48	-6.72	3.84	15	0.58

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

التوافق النفسي لأبناء الأمهات، أو الآباء المصابين بأمراض مزمنة، ومنها دراسات: (Huizenga, 2011; Gunther, Crandles, Williams, & Swain, 1998; McCarthy, 1982; Rotheram-Borus et al., 1997; Stanko & Taub, 2002; Thastum et al., 2006)

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة الإيجابية لدى أفراد المجموعة التجريبية، إلى عدة عوامل تتعلق بالشروط الميسرة (Rogers, 1963)، وبالفنيات الإرشادية المستخدمة مع هذه المجموعة الإرشادية، ومنها التقبل غير المشروط، والتعاطف، والأصالة، والاحترام المتبادل، وبناء عامل الثقة مع المسترشدين في بيئة آمنة، كما تثير الانتباه لدور القوى الكامنة الخاصة داخل المجموعة التي تنتج تغييرات بناءة، أو ما أطلق عليها يالوم (Yalom, 1995)، بالعمليات العلاجية والشفائية، كعمليات الكشف عن الذات، والتغذية الراجعة، والمجازفة، والاهتمام، والقبول، والأمل، والشعور بالقوة والتفكير الانفعالي. وقد لوحظ تأثير خبرة المجموعة الإرشادية التي كانت غنية بالأنشطة المقصودة والموجهة لهدف الجلسة، في كثير من الأنشطة التي قامت بها المشاركات في البرنامج، وكان أهمها "مهارة الاستثناءات والأمل" خاصة؛ لأن الأمل يمثل الاعتقاد بأن التغيير ممكن (بأن الفتاة ليست ضحية لما حدث ويمكنها القيام بقرارات جديدة)، ويعد الأمل علاجاً بحد ذاته؛ لأنه "يعطي أعضاء المجموعة الثقة بأنهم يمتلكون القوة للاختبار بأن يكونوا مختلفين" (Corey, & Corey, 1997, p. 248). كما لوحظ خلال عمل المجموعة، التأثير الواضح للتفاعلات التبادلية وخبرة المجموعة التي تقدمت بشكل تدريجي عبر مراحل في تطورها، وذلك انعكس خلال تأدية المشاركات لبعض الأنشطة العلاجية والتدريبية التي شملها البرنامج، وكان أهمها: التحدث بصورة متحفظة، وأحياناً بانفتاح عن الخبرات الحياتية المتعلقة بالمشكلة (التجربة الشخصية عن المرض وتأثيراته)، وعن تصوراتهن وأدوارهن في تقديم الرعاية لأمهاتهن المريضات، خاصة أن العملية تمت بصورة منظمة جداً من خلال قيامهن بالكشف عن معاناتهن في أثناء الجلسات من خلال القيام بالتعبير بالرسم عن التغييرات التي طرأت على حياتهن، وبتجميع الصور العائلية التي كانت في الماضي كما في الحاضر، وبالكتابة عن

تشير بيانات الجدول (8) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، بين درجات أفراد عينة الدراسة التجريبية المشاركات في البرنامج الإرشادي بين درجتي الاختبار البعدي والتتبعي، على مقياسي القلق والاكتئاب. كما يبين الجدول (8) أن قيمة "ت" المحسوبة للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبارين البعدي والتتبعي لمقياسي القلق والاكتئاب قد بلغت (1.28; 0.58)، على التوالي، وهاتان القيمتان غير داليتين إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، هذا بالرغم من أن الدرجات على مقياس القلق قد تراجعت إيجابياً في الاختبار التتبعي (39.45) لتصبح أدنى من الاختبار البعدي (42.45)، وأن الدرجات على مقياس الاكتئاب قد ارتفعت قليلاً في الاختبار التتبعي (37.3) لتصبح أعلى من الاختبار البعدي (35.8)، لكن هذه التراجع أو الزيادة لم تكن دالة إحصائية، لذا فإن الفرق بين متوسطي الاختبار البعدي والتتبعي على هذين المقياسين لا يعد فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك يتم رفض الفرضية الثانية للدراسة، وقبول الفرضية الصفرية.

مناقشة النتائج

سعت الدراسة الحالية إلى فحص أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي، ومنظور التعليم النفسي، على خفض القلق والاكتئاب لدى عينة من المراهقات من بنات الأمهات المصابات بأوضاع صحية جسدية مزمنة، وذلك من خلال فحص فرضيتين بحثيتين. وقد توصلت الدراسة فيما يتعلق بفرضية الدراسة الأولى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسي القلق والاكتئاب، وتشير هذه النتيجة إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي المصمم لغايات الدراسة الحالية قد أثبت تأثيره وفعاليته في تحسين مؤشرات التوافق النفسي المتمثلة في القلق والاكتئاب لدى أفراد المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بوجه عام مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند إلى منهج العلاج المعرفي السلوكي، والتعليم النفسي في تحسين

على عينات من الأبناء من الأطفال والمراهقين من الآباء والأمهات المصابات بأوضاع صحية مزمنة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة الأخيرة التي تبدو إيجابية إلى حد ما، لكون تكتيكات البرنامج كانت تستهدف تحقيق أهداف أفراد العينة، التي تركزت في مجملها على بناء صداقات متعددة، وبناء علاقة إيجابية مع المراهقات الأخريات من أعضاء المجموعة، ودعم مهارات الاتصال، ومواجهة التوترات البيتية، وتزويد المشاركات بالمعلومات العلمية عن المرض وطرق التعامل مع الإجهاد المرتبط به. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الأدب النفسي بأن تلبية الحاجات المعلوماتية التي توفرها برامج التعليم النفسي تميز كعامل أساسي في تخفيض الضيق لدى أبناء الآباء المرضى (Abrahamson, Durham & Fox, 2010; Lewis et al., 2005). ويبدو أن الاكتئاب يجب أن يعالج مباشرة باستخدام منهج بيك التقليدي في العلاج المعرفي، وعن طريق التركيز على استخدام تكتيكات إعادة البناء المعرفي، وفحص التشوهات المعرفية، وتكثيف الجلسات، وهذا ما افترض إليه البرنامج الحالي.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بالتراجع في مستوى الاكتئاب في ضوء ملاحظات بعض الدراسات (Segal & Simkins, 1996) التي أكدت أن اكتئاب أبناء الآباء المرضى قد يعود لكونهم قد يشعرون أنهم مسؤولون عن بعض الأعراض المتعلقة بمرض الوالد (ومثال على ذلك: المزاج المتقلب، والإعياء، وقلة النشاط أو الاهتمام). وقد تنعكس كثافة الألم أو أعراض المرض الوالدي مع المخاوف حول احتمالية إصابة الوالد غير المريض بالمرض، على شكل الشكاوى الجسدية عند الأبناء نتيجة الحاجة للتوحد مع شخصية والد قوي في هذه المرحلة، وذلك قد يحدث بشكل رئيسي بتأثير حاجات الاستقلالية غير المستجاب لها للطفل من والده المريض.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- إجراء دراسات مماثلة تتعلق بفحص كفاءة تقديم تدخلات الإرشاد الجمعي في المدارس؛ لتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى عينات من الأطفال والمراهقين الذكور من الأبناء الذين لديهم أمهات أو آباء ممن شخصوا بأنواع مختلفة أخرى من الأمراض المزمنة غير تلك التي استهدفها الدراسة الحالية، وعلى عينات من فئات عمرية مختلفة.
- إجراء دراسة مماثلة مع أبناء الآباء المصابين بمرض مزمن، لكن مع إضافة مكون الإرشاد الأسري عن طريق تقديم خدمات التعليم النفسي لأعضاء آخرين في الأسرة، كالوالد السليم، أو الأشقاء.
- عقد ورشات العمل لتوجيه العاملين في المؤسسات التربوية لضرورة التعامل مع فئة الأطفال من أبناء الآباء والأشقاء المصابين بالأمراض المزمنة، والاهتمام بهم، وتقديم المعلومات وأساليب التعامل مع الأمراض المزمنة.

الخبرات الحياتية المرهقة المتعلقة بأدوارهن الجديدة التي تحملنها بسبب مرض الأم، مما ساعد المسترشدات على التأمل وإعادة النظر في معنى التجارب والخبرات التي تعرضن لها سابقاً داخل الأسرة، بالإضافة إلى تسهيل التمييز، والتعبير عن الأفكار والمشاعر، والتنفيس الانفعالي للمشاعر المؤلمة المرتبطة بتلك الخبرات. ويبدو أن هذه الفنيات ساعدت معظم هؤلاء الفتيات على مواجهة دورهن ومسؤوليتهن وانفعالاتهن المضطربة من خلال سردهن لخبرتهن الأسرية، فقد شعرت المسترشدات المشاركة عندها أنها ليست الوحيدة التي تعاني من تلك الخبرات المؤلمة، وذلك من خلال وجودها في مجموعة من الفتيات يشتركن في نفس المشكلة، أو ربما وجدت من بينهن من كان لديها خبرات أكثر إيلاًماً منها بسبب حدة مرض الأم. وبالتالي يمكن القول إن خبرة من هذا النوع قد أسهمت في التخفيف من مشاعر القلق والاكتئاب لديها. كما أن عملية تمييز المشاعر والأفكار والسلوكات والصلة بينها، واستبدال بعض الأفكار المغلوطة سهّل حدوث التعبير العاطفي داخل الجلسة وخارجها، مما سهل أيضاً تعديل في علاقات الأسرة من تماسك وارتباط وترابط. فالتعبير العاطفي يبدو أنه يتوسط العلاقات بين التماسك العائلي وقلق الأطفال من أبناء الآباء المرضى (Harris & Zakowski, 2003). كما يمكن القول إن عملية التدريب على مهارة الاتصال وحل المشكلات وحسنت نوعية العلاقة الوالدية بين المراهقة، وكلا الوالدين (الأم مصابة بالمرض والوالد السليم)، مما جعل المشاركات في المجموعة التجريبية يبلغن عن مستويات كانت أدنى بدرجة دالة على مقياسي القلق والاكتئاب.

كما أشارت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط الاختبار البعدي ومتوسط الاختبار التتبعي بعد مرور شهر على انتهاء البرنامج الإرشادي، لدى أفراد المجموعة التجريبية اللاتي تعرضن للبرنامج الإرشادي، على مقياسي القلق والاكتئاب. وتشير هذه النتيجة بوجه عام إلى أن برنامج الإرشاد الجمعي المصمم لغايات الدراسة الحالية، قد برهن على تأثيره نسبياً في احتفاظ أفراد عينة الدراسة بالمكاسب العلاجية التي أحرزتها في الاختبار البعدي، وذلك في فترة الاختبار التتبعي، وذلك فيما يتعلق بتقديرات المشاركات الذاتية من أفراد المجموعة التجريبية عن مستوى معاناتهن من القلق التي تحسنت لتتراجع ما بين الاختبار البعدي والتتبعي، لكن ليس بدرجة دالة إحصائية. كما أظهرت النتائج أنه في حين ارتفعت درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاكتئاب ما بين الاختبارين البعدي والتتبعي، لكن هذا التراجع السلبي لم يكن دالاً إحصائياً.

وتنسجم هذه النتيجة بوجه عام مع نتائج بعض الدراسات التي برهنت على كفاءة برامج الإرشاد الجمعي المركزة على الأطفال أو كامل أفراد الأسرة في تحسين التوافق النفسي التي أجريت في البيئات الغربية (Bedway, & Smith, 1996; Greening, 1992; Gunther et al., 1998; Rotheram-Borus, Lee, Lin, & Lester, 2004; Taylor-Brown, Acheson, & Farber, 1993) واحتفاظ المشاركين بالنتائج العلاجية في اختبارات المتابعة وذلك

- relationship factors*. Unpublished Doctoral Dissertation, Colorado State University, Fort Collins, Colorado, US.
- Corey, M., & Corey, G. (1997). *Groups: Process & Practice*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company .
- Diareme, S., Tsiantis, J., Romer, G., Tsalamani, E., Anasontzi, S., Paliokosta, E., & Kolaitis, G. (2007). Mental health support for children of parents with somatic illness: A review of the theory and intervention concepts. *Families, Systems, & Health*, 25(1), 98-118.
- Earley, L., & Cushway, D. (2002). The parentified child. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7, 163-178.
- Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. NY: Lyle Stuart.
- Forrest, G., Plumb, C., Zieband, S., & Stein, A. (2006). Breast cancer in the family-children's perceptions of their mother's cancer and its initial treatment: Qualitative study. *British Medical Journal*, 332 (7548), 998-1003.
- Friedman, E., Thase, M., & Wright, J. (2008). Cognitive and behavioral therapies. In A. Tasman, J. Kay, J. Lieberman, M. First, & M. Maj. (Eds.), *Psychiatry* (pp. 1920-1947). NY: John Wiley & Sons, Ltd.
- Gerard, A., & Reynolds C. (1999). Characteristics and applications of the Revised Children's Manifest Anxiety Scale. In M. Maruish (2nd, ed.), *The Use of the Psychological Testing for Treatment and Planning and Outcomes Assessment* (pp. 323-341) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grabiak, B., Bender, C., & Puskar, K. (2007). The impact of parental cancer on the adolescent: An analysis of literature. *Journal of Psycho-Oncology*, 16, 127-137.
- Greening, K. (1992). The 'Bear Essentials' program: Helping young children and their families cope when a parent has cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 10, 47-61.
- Gunther, M., Crandles, S., Williams, G., & Swain, M. (1998). A place called HOPE: Group psychotherapy for adolescents of parents with HIV/AIDS. *Child Welfare*, 77(2), 251-271.
- Harris, C., & Zakowski, S. (2003). Comparisons of distress in adolescents of cancer patients and controls. *Journal of Psycho-Oncology*, 12 (2), 172-182.
- Holland, J. & Friedlander, M. (2006). Oncology. In M. Blumenfeld, & J. Strain (Eds.), *Psychosomatic Medicine* (pp. 121-144). Philadelphia, PA: Lippincott, Williams, & Wilkins.
- إجراء دراسات مماثلة لفحص كفاءة مجموعات العلاج الأسري المتعددة (Multiple-family therapy groups) لأسر المصابين بالأمراض المزمنة التي تروج للفهم العائلي المشترك، والاتصال المفتوح بين الآباء والمراهقين في تحسين مستويات التوافق النفسي والاجتماعي.
- ### المراجع
- الدويب، مي. (2006). *تقدير الذات والاكتئاب والقلق لدى أبناء الكحوليين والمضطربين نفسياً*. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- السقا، صباح. (2005). *فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدة أعراض الاكتئاب*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- Abrahamson, K., Durham, M., & Fox, R. (2010). Managing the unmet psychosocial and information needs of patients with cancer. *Journal of Patient Intelligence*, 2 45-52.
- Ahmed, S., Fowler, P., & Toro, P. (2011). Family, public and private religiousness and psychological well-being over time in at-risk adolescents. *Mental Health, Religion & Culture*, 14 (4), 393-408.
- Ainuddin, H., Loh, S., Low, W., Sapihis, M., & Roslani, A. (2012). Quality of life of multiethnic adolescents living with a parent with cancer. *Asian Pacific Journal of Cancer Prevention*, 13 (12), 6289-6294.
- Bacon, J., Corr, C., & Corr, D. (1996). Support groups for bereaved children. In C. Corr & D. Corr (Eds.), *Handbook of Childhood Death and Bereavement* (pp. 285-304). New York: Springer.
- Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. NY: International Universities Press
- Bedway, A., & Smith, L. (1996). For kids only: Development of a program for children from families with a cancer patient. *Journal of Psychosocial Oncology*, 14 (4), 19-28.
- Buckley, I. (1977). *Listen to the children: Impact on the mental health of children of a parent's catastrophic illness*. New York: Cancer Care, Inc.
- Centers for Disease Control and Prevention CDC. (2009). Chronic Diseases: The power to prevent, the call to control: At a glance 2009. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention. www.cdc.gov/chronicdisease/resources/publication/s/aag/chronic.htm
- Christ, G. (2000). *Healing children's grief: Surviving a parent's death from cancer*. New York: Oxford University Press.
- Copeland, L. (2013). *The impact of serious parental physical illness on college adjustment : role of*

- Niemela, M. (2012). Structured Child-Centered Interventions to Support Families with a Parent Suffering from Cancer. From Practice-Based Evidence Towards Evidence-Based Practice. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Oulu, Oulu, Finland
- Radloff, L. (1991). The use of the Center for Epidemiologic Studies Depression Scale in adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 149-166 .
- Reynolds, C., & Richmond, B. (1978). What I think and feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6, 271-280 .
- Reynolds, C., & Richmond, B. (2002). *Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS) Manual*. Western Psychological Services: Los Angeles, CA.
- Rolland, J. (1999). Parental illness and disability: A family system framework. *Journal of Family Therapy*, 21, 242-266.
- Rotheram-Borus, M., Lee, M., Lin, Y., & Lester, P.(2004). Six year intervention outcomes for adolescent children of parents with the human immunodeficiency virus. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 158, 742-748.
- Rotheram-Borus, M., Murphy, D., Miller, S., & Draimin, B. (1997). An intervention for adolescents whose parents are living with AIDS. *Child Clinical Psychology and Psychiatry*, 2, 201-219.
- Schrag, A., Morley, D., Quinn, N., & Jahanshahi, M. (2004). Impact of Parkinson's disease on patients' adolescent and adult children. *Parkinsonism and Related Disorders*, 10 (7), 391-397 .
- Segal, J., & Simkins, J. (1996). *Helping Children with Ill or Disabled Parents: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley.
- Sheard, T., & Maguire, P. (1999).The effect of psychological interventions on anxiety and depression in cancer patients: Results of two meta-analyses. *British Journal of Cancer*, 80(11),1770-1780.
- Sieh, D., Meijer, A., & Visser-Meily, J. (2010). Risk factors for stress in children after parental stroke. *Rehabilitation Psychology*, 55, 391-397.
- Sieh, D., Visser-Meily, J., & Meijer, A.(2013).Differential outcomes of adolescents with chronically ill and healthy parents. *Journal of Child and Family Studies*, 22(2), 209-218.
- Huizenga, L. (2011).Expressive Writing Intervention for Teens Whose Parents have Cancer. *Unpublished Ph.D. Doctoral Dissertation*, University of Kansas, US.
- Huizinga, G., Visser, A., Zelders-Steyn, Y., Teule, J., Reijneveld, S., & Roodbol, P. (2011). Psychological impact of having a parent with cancer. *European Journal of Cancer*, 47, 239-246.
- Jordan National Cancer Registry (JNCR). (2009). National Cancer Center: National Cancer Registry Incidence of Cancer in Jordan. Jordan, Amman: Jordan University Press.
- Kinzel, T. (1993). Key psychosocial aspects in the medical management of chronic illness. In J. Toner, L. Tepper, & Y. Greenfield (Eds.), *Long Term Care: Management, Scope, and Practical Issues* (pp. 123-129). Philadelphia, PA: Charles Press.
- Krattenmacher, T., Kühne, F., Führer, D., Beierlein, V., Brähler, E., Resch, F., Klitzing, K., Flechtner, H., Bergelt, C., Romer, G., & Möller, B. (2013). Coping skills and mental health status in adolescents when a parent has cancer: A multi-center and multi-perspective study. *Journal of Psychosomatic Research*, 74(3), 252-259.
- Kühne, F., Krattenmacher, T., Beierlein, V., Grimm, J., Bergelt, C., Romer, G., & Moller, B. (2012). Minor children of palliative patients: A systematic review of psychosocial family interventions. *Journal of Palliative Medicine*, 15 (8), 931-945.
- Lewis, F., Casey, S., Brandt, P., Shands, M., & Zahlis, E. (2005). The enhancing connections program: Pilot study of a cognitive-behavioral Intervention for mothers and children affected by breast cancer. *Journal of Psych-Oncology*, 14, 1-12.
- Lewis, F., Hammond, M., & Woods, N. (1993). The family's functioning with newly diagnosed breast cancer in the mother: The development of an explanatory model. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 351-370.
- McBride, M. (2012). *The Effects of Brief Psychoeducation on Adolescents' Depressive Symptoms and Perceptions of Parenting*. Doctoral Dissertation, University of Montana, Missoula, MT, Montana, US .
- McCarthy, M. (1982). *An Investigation to Determine if Model Group Counseling Program Can Affect the A. Trait and A. State Anxiety of Children who are Under Stress*. Doctoral Dissertation, Drake University, Des Moines, Iowa, USA.
- Miller, J. (1999). *Coping with Chronic Illness: Overcoming Powerlessness*. 3rd, ed. Philadelphia, PA: F.A. Davis Company.

- Yalom, I.(1995). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy*. 4th, Fourth Edition, New York: Basic Books.
- Smead, R. (1995). *Skills and Techniques for Group Work with Children and Adolescents*. Champaign, IL: Research Press.
- Stanko, C., & Taub, D. (2002). A counseling group for children of cancer patients. *Journal for Specialists in Group Work*, 27, 43-58.
- Taylor-Brown, J., Acheson, A., & Farber, J. (1993). Kids can cope: a group intervention for children whose parents have cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 11, 41-44.
- Thastum, M., Munch-Hansen, A., Wiell, A., & Romer, G. (2006). Evaluation of a focused short-term preventive counselling project for families with a parent with cancer. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 11(4), 529-542.
- Thastum, M., Watson, M., Kienbacher, C., Piha, J., Zachariae, R., Baldus, C., & Romer, G. (2009). Prevalence and predictors of emotional and behavioral functioning of children where a parent has cancer: A multinational study. *Cancer*, 115, 4030-4039.
- Van de Port, I., Visser-Meily, A., Post, M., & Lindeman, E. (2007). Long-term outcome in children of patients after stroke. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 39 (9), 703-307.
- Visser, A., Huizinga, G., Van der Graaf, W., Hoekstra, H., & Hoekstra-Weebers, J. (2004). The impact of parental cancer on children and the family: A review of the literature. *Cancer Treatment Reviews*, 30, 683-694.
- Visser-Meily, A., Post, M., Gorter, J., Berlekom, S., et al. (2006). Rehabilitation of stroke patients needs: A family-centered approach. *Disability and Rehabilitation*, 28(24), 1557-61.
- Visser-Meily, A., Post, M., Meijer, A., Van De Port, I., et al. (2005). When a parent has a stroke: Clinical course and prediction of mood, behavior problems, and health status of their young children. *Stroke*, 36 (11), 2436-2440.
- Width, A., & Ahotola, O. (1978). *Analysis of Covariance*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Wood, M., Brendtro, L., Fescer, F., & Nichols, P. (1999). *Psychoeducation: An Idea whose Time has Come. What Works for Children and Youth With E/BD: Linking Yesterday and Today with Tomorrow*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- World Health Organization (WHO). (2005). *Preventing chronic diseases: A vital investment*. WHO global report. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Yalom, I. (1983). *Inpatient Group Psychotherapy*. New York, Basic Books.

أثر استخدام نموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن

سحر حسن* و خالد السعودي**

تاريخ قبوله 2016/9/29

تاريخ تسلم البحث 2016/5/2

The Effect of Using Bybee's Constructive Model on the Acquisition of Jurisprudence Concepts, Developing Habits of Mind and Self Learning Motivation in Islamic Education Course Among Eighth Basic Grade Female Students in Jordan.

Sahar Hasan, Ministry of Education, Jordan.
Khalid Al-Saudi, Tafila Technical University, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of using Bybee's constructive model on the acquisition of jurisprudence concepts, developing habits of mind (HOM), and self learning motivation (SLM) in Islamic education course among eighth basic grade students. To achieve the aims of the study the researchers built Bybee model guide, jurisprudence concepts acquisition test, (HOM), and (SLM) scales. The study sample consisted of (77) female students from eighth basic grade from Um Tofail Secondary mixed School during the first semester in the scholastic year 2015/2016. The sample was divided into two groups; the experimental group consisted of (39) students taught by Bybee's constructive model, and the control group consisted of (38) students taught by conventional method. The results of the study revealed that there is a statistical significant effect at the level ($\alpha \geq 0.5$) of the Bybee's constructive model on the acquisition of jurisprudence concepts, developing habits of mind (HOM), and self-motivation of learning (SLM) in Islamic education among eighth basic grade students.

(**Keywords:** Bybee Model; Jurisprudence Concepts Acquisition; Habits of Mind; Self Learning Motivation).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي؛ ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد دليل لاستخدام نموذج "بايبي" البنائي، واختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، ومقياس عادات العقل، ومقياس الدافعية الذاتية للتعلم، وقد تم التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها، وقد تكون أفراد الدراسة من (77) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2015/2016م، يتوزعون على مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (39) طالبة، والأخرى ضابطة مكونة من (38) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام نموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلم. (الكلمات المفتاحية: نموذج "بايبي"، المفاهيم الفقهية، عادات العقل، الدافعية، التربية الإسلامية).

مقدمة:

تستمد التربية الإسلامية أهميتها من كونها فريضة إسلامية تستمد أصولها من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وضرورة حياتية في تنظيم علاقة الإنسان بربه ونفسه وعلاقته بالآخرين والأشياء، وتكوين الوعي السليم بأن الإسلام عقيدة وعبادات ومعاملات، وتصير الطلبة بكل ما جاء به الإسلام من قيم وأحكام، وصالح للفرد في الدنيا والآخرة. ويمثل منهاج التربية الإسلامية مجموع الخبرات المخططة والمنظمة التي تستهدف بناء الإنسان الصالح، وإعداده من جميع الجوانب وفق مبادئ الإسلام وأحكامه، ويرى الخوالدة وعيد (2010) أن أهمية منهاج التربية الإسلامية تتجلى في عدة مجالات سياسية واجتماعية واقتصادية وتربوية للفرد والمجتمع، حيث يسعى إلى تكوين الشخصية الإسلامية للطلبة، وتزويدهم بالعلوم الشرعية الضرورية التي تساعدهم على فهم الإسلام فهماً صحيحاً، وأداء العبادات وفق ما جاء به الإسلام، وتطبيقها عملياً، وبناء القيم والأخلاق لدى الطلبة.

ويرى الجلاذ (2011) أن الفقه الإسلامي هو الصورة العملية للتصور الإسلامي؛ فهو ينظم علاقة الطالب بربه وبمن حوله من الناس، ويعد الطلبة إعداداً دينياً سليماً يجعلهم يميزون الحلال من الحرام، كما يقوم بدور مهم في توعيتهم بحقائق دينهم وتشريعاته لتكوين الشخصية الإسلامية القريبة من الله عز وجل، المطبقة لشرعه، القدرة على حل المشكلات الفردية والاجتماعية.

ويعرف المفهوم الفقهي بأنه: "تصور ذهني أو عقلي لأشياء أو أحداث أو مواقف أو قيم أو سلوكيات بينها خصائص متصلة بالدين الإسلامي، ومستمدة من الأدلة الشرعية معبراً عنها بكلمة أو مصطلح أو عبارة" (الشملي، 2004، ص33). وتؤكد الرملي (2011) بأن تنمية المفهوم الفقهي تمثل قدرة الطالب على معرفة المفهوم، وفهمه، وتوظيفه في مواقف جديدة، وإدراك الجوانب المتعلقة به، والأمثلة المنتمية وغير المنتمية له، ومسمياته وأوجه الشبه والاختلاف بينه وبين مفاهيم أخرى مشابهة له. وأنه ينبغي التأكد من استيعاب الطلبة للمفهوم فإذا كان الفهم سليماً أفضى إلى سلوك إسلامي قويم، يتفق مع قواعد الإسلام ومقاصده العامة، وإن كان الفهم مغلوفاً أو ملوثاً أدى ذلك إلى ظهور سلوكيات مرضية منحرفة، ومفاهيم شاذة تنتسب إلى الإسلام وهي ليست منه في شيء.

* وزارة التربية والتعليم، الأردن.

** قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل". وتشكل الدافعية الذاتية حالة تدفع الطالب نحو الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم" من خلال التحدي، وحب الاستطلاع، والاستقلالية، والرضا الذاتي، والطموح (توق وقطامي وعدس، 2003).

ويؤكد دودين وجروان (2012) إلى أن الدافعية الذاتية للتعلم تعد هدفاً تربوياً ينشدها أي نظام تربوي، وتؤدي إلى استثارة الطالب، وتوجيهه نحو اهتمامات معينة، تجعله يقبل على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية.

وبما أن الطرق التقليدية في التدريس لم تعد تلائم الحياة المعاصرة، فلا بد من إعادة النظر في الأساليب التدريسية المطبقة في تدريس الفقه الإسلامي تحديداً، والاهتمام بنماذج التدريس وطرائقه التي تكسب الطلبة العادات العقلية السليمة، وتزيد من فعاليتهم ورغبتهم وخبراتهم السابقة.

ويشير الخليلي (1996) إلى أن فلسفة النظرية البنائية تؤكد على ثلاثة أعمدة، وهي أن المعنى يُبنى ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للطلاب نفسه، فيكون تعلمه أفضل، ويتسم بالديمومة، والتطور المستمر. وأن تشكيل المعاني عند الطالب عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، أما عمودها الثالث فينص على أن البنى المعرفية المتكونة لدى الطالب تقاوم التغيير بشكل كبير، إذ يتمسك الطالب بما لديه من المعرفة مع أنها قد تكون خاطئة، ويتشبث بهذه المعرفة كثيراً؛ لأنها تقدم له تفسيرات تبدو مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة، ويستدعي ذلك من المعلم الاهتمام باختيار العديد من التجارب والمناشط التي تؤكد صحة معطيات الخبرة، وتبين الخطأ في الفهم إن كان ذلك موجوداً عند الطالب.

ويؤكد السلامة (2007) أنه نتج عن المنظور البنائي نماذج وإستراتيجيات تدريسية كثيرة، ومن أمثلة هذه النماذج: نماذج دورات التعلم، وحل المشكلات، والخرائط المفاهيمية، والاستقصاء، ونموذج مارزانو لأبعاد التعلم، ونموذج "بايبي".

ونموذج "بايبي" (Modele-5E's)، من أبرز نماذج التدريس التي تستند إلى النظرية البنائية، وهو نموذج تدريسي لتصميم وتنظيم وتدرّس المفاهيم، وهو أحد النماذج التي تنظر إلى الطالب على أنه نشط وليس متلقياً سلبياً للمعلومات، فهو يقوم باستكشاف الموقف التعليمي، وجمع المعلومات، وبالتالي يكون المعلم هنا مرشد وموجه للتعلم وليس ملقناً للمعلومات (مهنى، 2004).

ونموذج بايبي هو نموذج تدريسي، محوره الطالب، يُساعده على الانخراط بعملية تعلم المفاهيم والتعميمات، انطلاقاً من خبراته السابقة للمفهوم أو الموضوع، ويتكون من خمس مراحل، هي: مرحلة التشويق وجذب الانتباه أو الانشغال (Engagement Stage): وفيها يقوم المعلم بتحديد المعلومات السابقة

ويتطلب تعلم المفاهيم الفقهية المجردة فترات زمنية طويلة، ينتقل فيها الطالب تدريجياً مع المفهوم المراد تعلمه من حالة الغموض إلى حالة الوضوح، فكل مفهوم ينطوي على عدد من الخصائص والصفات الخاصة به، حيث ينبغي النظر إليها عند تدريس المفاهيم الفقهية، كما ينبغي الأخذ بالفروق الفردية للطلبة، ومستوى قدرات الطلبة ودافعيتهم للتعلم تلك المفاهيم (الخطيب وأبو تايه وكريشان والصيحين، 2010).

ولعل تشكيل العقلية الفقهية لدى الطالب يتفق مع السلوك العقل الذكي الذي تم الاتفاق على تسميته "عادات العقل" التي تمثل نمطا سلوكياً ذكياً، يكون نتيجة استجابة لمشكلة ما أو تساؤل يحتاج لتفكير وتأمل (Perkins, 2001) وقد أشار كوستا (Costa, 2001) إلى أن أساليب التربية الحديثة في النظرية البنائية تدعو إلى أن تكون عادات العقل هدفاً رئيساً في جميع مراحل التعليم بداية من التعليم الابتدائي، وهذا يعني بالضرورة أن إهمال استخدام عادات العقل المنتجة يسبب الكثير من القصور في نتائج العملية التعليمية؛ فعادات العقل ليست مجرد امتلاك المعلومات فحسب، بل هي معرفة كيفية العمل عليها واستخدامها أيضاً، فهي نمط من السلوكيات الذكية تقود الطالب إلى إنتاج المعرفة ونقدها، وليس استذكارها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق.

وتعرف عادات العقل بأنها نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة أو الحل غير متوفر في أبنيته المعرفية، إذ قد تكون المشكلة على هيئة موقف محير، أو لغز، أو موقف غامض، وتشير عادات العقل ضمناً إلى توظيف السلوك الذكي عندما لا يعرف الفرد الإجابة أو الحل المناسب (Costa & Kallick, 2005). ومن هذه العادات: المثابرة، والإصغاء بتفهم، والتفكير بمرونة، والدقة، وإثارة التساؤلات، وتطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة..إلخ.

ويرى الأحمدى (2008) أن الغرض من تعلم هذه العادات مساعدة المعلمين على إكسابها للطلبة والعمل على توجيه هذه العادات التي تمثل تعلماً واسعاً مستمراً طوال الحياة، وملئاً للكبار والصغار؛ لأنها تؤكد فاعلية الطلبة داخل الموقف التعليمي من خلال المشاركة في الأنشطة، والتعاون في التفكير، والمثابرة على الوصول إلى حلول للأنشطة، وتنفيذها، ويسهم في اكتساب المفاهيم واستيعابها وتنمية المهارات.

وفي ظل ضعف الإقبال على التعلم، والرغبة فيه، وتزايد حالات الخوف من الفشل، تأتي أهمية الدافعية الذاتية لتعلم التربية الإسلامية، التي تزيد من جهد الطالب وطاقته، كما تزيد من امتلاكه لعادات العقل كالمبادرة والمثابرة، وتزيد من قدرته على معالجة المعلومات، وتوجه سلوكه نحو أهداف معينة، وبالتالي تحسين الأداء (بقيعي، 2004).

ويرى قطامي (2004، ص133) أن الدافعية الذاتية للتعلم "هي حالة داخلية تحث الطالب على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئة تحقق له التكيف

اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية لتعلم التربية الإسلامية.

وبالرجوع للأدب التربوي من مصادره المتنوعة، فقد وجد الباحثان أن هناك دراسات تناولت نموذج "بايبي" وتطبيقاته في مباحث متعددة، فقد أجرى الشملي (2004) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية، وجرى هذه الدراسة في مديرية عمان الثالثة، واتبعت الدراسة أسلوب المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (454) طالباً وطالبة موزعين على (18) شعبة (9 ذكور و9 إناث). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا (ثامن-تاسع-عاشر) للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا (ثامن-تاسع-عاشر) للمفاهيم الفقهية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس لكل صف على حدة.

كما هدفت دراسة الجراد والشملي (2007) تعرف أثر التدريس وفق دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية في مدارس مديرية تربية عمان الثالثة، واتبعت الدراسة أسلوب المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً موزعين على (3) شعب. أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية تعزى إلى الطريقة المستخدمة في التدريس، حيث وجدت فروق بين الطريقة الاعتيادية وطريقة دورة التعلم والخرائط المفاهيمية ولصالح دورة التعلم والخرائط المفاهيمية، كما لم تظهر النتائج وجود فروق بين طريقة دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية.

وأجرى عبد السميع (2007) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام نموذج "بايبي" البنائي في تدريس البلاغة على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم البلاغية وتنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة أبها في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة وزعت على مجموعتين التجريبية والضابطة، واتبعت الدراسة أسلوب المنهج التجريبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح المجموعة التجريبية المستخدمة لنموذج "بايبي" البنائي، حيث تم تنمية اتجاهات الطالبات نحو البلاغة وفق النموذج.

كما أجرت المحيسن (2007) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام نموذج روجر "بايبي" التعليمي في تحسين المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدارس القرينات في المملكة العربية السعودية، واتبعت

للطلبة، وتشويقهم وشد انتباههم، وإثارة دافعتهم لاشتراكهم في التفكير في الموضوع المثار في الدرس.

- مرحلة الاستكشاف (Exploration Stage): وفيها يتفاعل مع الدرس بإثارة تساؤلات مفتوحة، من خلال قيام الطلبة بالأنشطة الفردية أو الجماعية، والبحث عن إجابات للتساؤلات التي تطرأ على أذهانهم وبذلك يكتشفون المفاهيم أو المبادئ التي تكون غير معروفة لديهم.

- مرحلة التفسير (Explanation Stage): وفيها يتم تصويب أنماط الفهم الخطأ لدى الطلبة، وذلك من خلال مناقشات جماعية، حيث يؤدي ذلك إلى تعديل التصورات الخاطئة، والمفاهيم البديلة التي قد تكون لدى الطلبة.

- مرحلة التوسع (Elaboration Stage): وفيها يتم التوصل إلى تفصيلات كثيرة حول الموضوع المثار، من خلال إشراك كل طالب في التفكير المرن، مما يؤدي إلى تطبيق الطلبة لما تعلموه في مواقف جديدة، أو تزويدهم بخبرات إضافية.

- مرحلة التقييم (Evaluation Stage): وفيها يتم إصدار أحكام حول ما توصل إليه الطلبة من حلول وأفكار، على أن يكون تقويماً بنائياً مستمراً، ويتم بوساطة وسائل مختلفة ومقننة مثل: الاختبارات، وقوائم الملاحظة، والمقابلات.

ويشير آل عواض (2013) إلى أثر نموذج "بايبي" في تعلم المفاهيم، فالمفاهيم تشكل الأساس لفهم العلم وتطوره، باعتبارها نوعاً من التعميمات التي تلخص الصفات المشتركة بين العديد من الحقائق المنفردة؛ لذا فإن تعلم المفاهيم يعدّ محوراً رئيساً في المباحث التعليمية كافة؛ لأن أي موضوع يبدأ بتوضيح المفاهيم الأساسية التي تمكن الطلبة من فهم الموضوع، وتنمية العقل وقدرته. لذا ووفقاً للمنظور البنائي فإن نموذج "بايبي" يساعد الطلبة على بناء مفاهيمهم ومعارفهم، وربطها بالمفاهيم والمعرفة السابقة وفق خمس مراحل متتالية، يتم من خلالها تنمية القدرة على استرجاع المعلومات، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتنمية مهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات.

وانطلاقاً من الأسس التربوية التي تؤكد أن نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة؛ لأن الطريقة السديدة تستطيع أن تعالج كثيراً من أوجه القصور في المناهج، وضعف مستوى تحصيل الطلبة، تتضح الحاجة الملحة إلى استخدام إستراتيجيات ونماذج جديدة في مجال تدريس التربية الإسلامية؛ للتغلب على القصور الواضح في الطرق الاعتيادية المستخدمة في تدريسها، مع مراعاة أن تكون تلك الإستراتيجيات والنماذج من تلك التي تثير الدافعية لدى الطلبة، وتنمي قدراتهم على التفكير، ومن أبرزها نموذج "بايبي" (الخالدة، 2007).

مما سبق، يرى الباحثان أن مبحث التربية الإسلامية يتطلب استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة تؤدي إلى اكتساب المفاهيم الدينية بصورة سليمة، وتنمية، وإثارة الدافعية لدى الطلبة، من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر نموذج "بايبي" البنائي في

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة مجموعة البحث في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لعادات العقل الآتية: التفكير في التفكير، المثابرة، تحري الدقة، جمع البيانات باستخدام الحواس، التفكير التبادلي، تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة، التساؤل وطرح المشكلات، التحكم في الاندفاع، تحمل مسؤولية المخاطرة، كما أظهرت النتائج أن حجم تأثير نموذج "بايبي" البنائي كبير على تنمية عادات العقل جميعها، وكان له التأثير الأكبر على تطبيق المعارف السابقة في مواقف جديدة.

وأجرى مصطفى (2015) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التدريس وفق نموذج "بايبي" للتعليم البنائي في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في الأردن لاكتساب مفاهيم التربية الإسلامية، واتبعت الدراسة أسلوب المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة من المدارس الثانوية الحكومية للإناث في محافظة الزرقاء موزعة (34) طالبة تمّ تدريسهم وفق نموذج "بايبي" و(38) وفق الطريقة التقليدية وزعت على مجموعتين ضابطة وتجريبية. أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من النتائج أهمها: إن لنموذج "بايبي" أثراً ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت أن حجم تأثير نموذج "بايبي" البنائي المدعم بأنشطة إثرائية كان كبيراً على التحصيل الدراسي لطلبة، كما أظهرت أن حجم تأثير نموذج "بايبي" البنائي المدعم بأنشطة إثرائية كان كبيراً على اكتساب الطلبة لمفاهيم التربية الإسلامية.

وفي ضوء استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة والمتغيرات التي تناولتها، يمكن القول أنه تعددت أهداف الدراسات السابقة، حيث تناول بعضها فاعلية نموذج "بايبي" في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي ببعديه الاستقرائي والاستنباطي وتنمية التفكير الناقد كدراسة (المحيسن، 2007؛ آل عواض، 2013) وتناولت أخرى كدراسة (عبد السميع، 2007) أثر نموذج "بايبي" في اكتساب القواعد اللغوية والمهارات الكتابية والمفاهيم البلاغية، وقد تناولت دراسة (الشملي، 2004) ودراسة الجلال والشملي (2007) أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخراط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الفقهية، وقد تناولت دراسة (العزب وأبو السعود ويس، 2014) أثر نموذج "بايبي" في تنمية عادات العقل.

أما الدراسة الحالية فتمتاز عن الدراسات السابقة كونها تناولت نموذج "بايبي" وأثره في متغيرات لم يتم تناولها في الدراسات السابقة وبطريقة شاملة، وهي اكتساب المفاهيم الفقهية، تنمية عادات العقل، تنمية الدافعية الذاتية لتعلم موضوعات الفقه في مبحث التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي، كما تنوعت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة (اختبار للمفاهيم الفقهية، مقياس عادات العقل، مقياس للدافعية الذاتية للتعلم). وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري واستقصاء الأدب السابق، وأدوات الدراسة، والإجراءات والمنهجية.

الدراسة أسلوب المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (51) طالبة وزعن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار تحصيل المفاهيم العلمية يعزى لطريقة التدريس. كما بينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الناقد يعزى لطريقة التدريس.

وأجرى آل عواض (2013) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية نموذج "بايبي" البنائي في تعديل التصورات البديلة عن بعض مفاهيم الثقافة الإسلامية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي ببعديه الاستقرائي والاستنباطي، واتبعت الدراسة أسلوب المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (95) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة رجال ألمع في المملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لمفاهيم مقرر الثقافة الإسلامية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي بأبعاده الاستقرائي والاستنباطي والكلّي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

كما أجرى الدقس (2014) دراسة هدفت إلى قياس أثر نموذج روجر "بايبي" في اكتساب قواعد اللغة العربية، والمهارات الكتابية في ضوء مفهوم الذات اللغوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، واتبعت الدراسة أسلوب المنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (31) طالبة في المجموعة الضابطة و(31) طالبة في المجموعة التجريبية من طالبات الصف السابع الأساسي في مدرسة عين الباشا الأساسية للبنات. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية لدى طالبات الصف السابع الأساسي تعزى إلى طريقة التدريس، لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية لدى طالبات الصف السابع الأساسي تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس ومفهوم الذات اللغوي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة العزب وأبو سعود ويس (2014) إلى تعرف فاعلية التدريس بنموذج "بايبي" في تنمية عادات العقل لتدريس بعض الموضوعات العلمية المقترحة التي يمكن تضمينها بمقرر التربية البيئية في جامعة بها بمصر، وقد أجريت الدراسة على عينة تكونت من (20) طالباً من طلاب المعلمين بالشعب العلمية الفرقة الثالثة بكلية التربية، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي،

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتسم تعليم التربية الإسلامية بسمات تختلف عن تعليم المباحث الدراسية الأخرى، حيث يعدّ تعليم هذا المبحث الحلقة الأهم في تشكيل الشخصية المسلمة، وصياغتها من جميع الجوانب العقلية والنفسية والجسمية والاجتماعية.

وبناءً على ما تقدم عن النظرية البنائية، التي تنظر إلى التعلم على أنه عملية فردية تتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الحالية في سياق بيئة محيطة مناسبة تساعد الطالب على بناء معرفته بنفسه، وترى أن عملية اكتساب المعرفة تعد عملية نشطة ومستمرة تتم من خلال تعديل المنظومات أو التراكيب المعرفية للفرد ومن خلال ما لوحظ في تدريس التربية الإسلامية من ضعف لدى الطلبة في استيعاب الأحكام الفقهية والتعامل معها، وتعامل كثير من الطلبة مع مفاهيم التربية الإسلامية تعاملًا يتسم بالسطحية في غياب واضح للعمليات العقلية العليا، وبقاء المفاهيم الإسلامية التي تعززها مناهج التربية الإسلامية في إطار الحفظ والتسميع، والامتحانات دون أن تترك أثرًا ملموسًا على الطلبة. شعر الباحثان بأن هناك حاجة ماسة لإيجاد إستراتيجيات جديدة لمساعدة الطلبة على اكتساب المفاهيم الفقهية بطريقة فعالة وتنمية عادات العقل والدافعية للتعلم.

وبناءً على ما تقدم، فإنه لا بدّ من التعامل مع نماذج تدريسية جديدة تساعد الطلبة في مختلف المراحل الدراسية على تعلم المفاهيم بطريقة فعالة، وذلك بإعادة النظر في دورهم في العملية التعليمية، واعتبارهم مفكرين نشطين يقومون ببناء مفاهيمهم بجهودهم الذاتية، وعدم اقتصار دورهم على تذكر هذه المعلومات والمعارف المتراكمة، بل إعمال العقل في هذه المعرفة، كما يجب أن تؤدي إلى تنمية الدافعية الذاتية للتعلم.

وتكمن مشكلة الدراسة في وجود حاجة لتحسين الإستراتيجيات المستخدمة في تدريس المفاهيم الفقهية المتضمنة في مبحث التربية الإسلامية، والعمل على تنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلم، وذلك بالتوجه نحو الإستراتيجيات البنائية التي تؤكد الفهم، مثل إستراتيجية دورة التعلم التي تتجسد بنموذج "بايبي" وذلك من أجل مساعدة الطلبة في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في استيعاب المفاهيم بشكل عام. وعليه فإن الباحثين يسعيان في هذه الدراسة إلى قياس أثر نموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية، وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية لواء الجامعة، وفي ضوء ما تقدم، فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أثر استخدام نموذج "بايبي" في اكتساب المفاهيم الفقهية في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية لواء الجامعة؟

السؤال الثاني: ما أثر استخدام نموذج "بايبي" في تنمية عادات العقل في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية لواء الجامعة؟

السؤال الثالث: ما أثر استخدام نموذج "بايبي" في تنمية الدافعية الذاتية للتعلم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية لواء الجامعة؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية من حيث إنها:

- توجه النظر إلى نموذج "بايبي"، باعتباره نموذجًا بنائيًا يقوم على ربط الخبرة السابقة للتعلم، بالخبرة اللاحقة، ويعمل على تنشيط المعلومات السابقة، واكتساب الطلبة للمعرفة الجديدة.
- تلفت أنظار القائمين على تأليف مقررات التربية الإسلامية، في المرحلة الأساسية إلى نموذج "بايبي" البنائي، وإمكانية الإفادة منه في تنمية المفاهيم الفقهية، وتنمية عادات العقل بجميع تصنيفاتها.
- تثري الممارسات التعليمية للمعلمين من خلال تقديم نماذج تدريسية جديدة في مجال تدريس التربية الإسلامية، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو النظرية البنائية، وإمكانية الإفادة من ذلك من خلال تصنيفات الدافعية الذاتية للتعلم.
- تستكمل هذه الدراسة الجهود البحثية السابقة، وتفتح المجال أمام دراسات أخرى، تفيد في مراحل تعليمية مختلفة، وفي مباحث دراسية أخرى.
- تُعد هذه الدراسة - في حدود اطلاع الباحثين- من الدراسات والبحوث القليلة التي تناولت أثر نموذج "بايبي" وقياس أثره في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

استُخدمت مصطلحات هذه الدراسة وفق التعريفات الإجرائية الآتية:

نموذج "بايبي" (E's-Model): عرفه بايبي وزملائه (Bybee, et al, 2006, 81) بأنه "نموذج تعليمي يساعد على تزويد الطلاب بالسمات المختلفة لفهم العلوم وزيادة القدرة على الاستقصاء العلمي لدى الطلاب.

ويُعرف نموذج "بايبي" إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه: عبارة عن نموذج يتكون من خمس خطوات تدريسية تتبعها معلمة التربية الإسلامية، تبدأ بالاشتراك مع الطالبات في اكتساب المفاهيم الفقهية من خلال ربطها بموضوعات دروس الوحدة المراد تدريسها، ثم الاستكشاف من قبل الطالبات يليها التفسير ثم التوسع، وتنتهي بالتقويم.

المفاهيم الفقهية: تشير إلى التصور العقلي لمجموعة من السمات والصفات التي تتصل بمجموعة من التراكيب والجمال، التي تناولتها وحدة الفقه الإسلامي في كتاب التربية الإسلامية للصف

الطريقة والإجراءات

منهج البحث

اعتمدت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design) ويعتمد هذا المنهج على اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تمّ تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نموذج "بايبي" البنائي، بينما تمّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (77) طالبة من طالبات الصفّ الثامن الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة، التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الجامعة، الملتحقات بالمدرسة في العام الدراسي 2016/2015م. وقد تمّ اختيار المدرسة قصدًا لقربها من مكان سكن الباحثين، ولتعاون مديرة المدرسة ومعلمة التربية الإسلامية مع الباحثين في تسهيل إجراءات الدراسة. وجرى اختيار الشعبة (أ) عشوائياً مجموعة تجريبية وتكونت من (39) طالبة وجرى تدريسها باستخدام نموذج "بايبي"، والشعبة (ب) مجموعة ضابطة وتكونت من (38) طالبة جرى تدريسها بالطريقة الاعتيادية عشوائياً باستخدام القرعة.

أدوات الدراسة

تمثّلت أدوات الدراسة باختبار اكتساب المفاهيم الفقهية في مبحث التربية الإسلامية للصف الثامن ومقياس عادات العقل، ومقياس الدافعية الذاتية لتعلم التربية الإسلامية، وفيما يأتي عرض تفصيلي لكل أداة من أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

قام الباحثان بإعداد اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية للوحدة الخامسة "الفقه الإسلامي" من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2016/2015 م، وقد تمّ بناء الاختبار بعد القيام بتحليل الوحدة الخامسة "الفقه الإسلامي"، المراد تعليمها لأفراد الدراسة، وبناء على ذلك تمّ بناء جدول مواصفات يحدد أوزان المفاهيم الفقهية الواردة في كل درس من دروس وحدة الفقه الإسلامي لمبحث التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي، الفصل الدراسي الأول كما في الجدول (1).

الثامن الأساسي. ويقصد باكتساب المفهوم الفقهية: قدرة الطالبة على معرفة المفهوم الفقهية واستيعابه وتوظيفه في مواقف جديدة، وإدراك جميع الجوانب المتعلقة به، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

عادات العقل: هي نمط من السلوكيات الفكرية والممارسات التي تؤديها الطالبات بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما؛ وتعني ضمناً صنع أنماط فكرية سلوكية ينبغي استخدامها في وقت لا تكون المعرفة موجودة لدى الطالبة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس عادات العقل الذي تمّ تطويره لأغراض هذه الدراسة.

الدافعية الذاتية للتعلّم: وتشير إلى ميل الطالبة في الصفّ الثامن الأساسي واستعداداتها لبذل الجهد الذاتي في عملية التعلّم وتحمل مسؤولية التعلّم، والسعي من أجل تحقيق أهداف التعلّم، والمثابرة عليه، والمحافظة على وقت التعلّم والتخطيط المستقبلي للتعلّم المستمر، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال الإجابة على مقياس الدافعية الذاتية لتعلم التربية الإسلامية الذي تمّ تطويره لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تمت الدراسة وفق الحدود والمحددات الآتية:

- الحدّ الموضوعي: اقتصرّت الدراسة على عناصر معرفية محددة (نموذج "بايبي"، المفاهيم الفقهية، عادات العقل، الدافعية الذاتية لتعلم) في إطار تطبيقي على وحدة (الفقه الإسلامي) من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في الأردن.
- الحدّ البشري: اقتصرّت الدراسة على عينة من طالبات الصفّ الثامن الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة.
- الحدّ المكاني: أجريت الدراسة في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة، التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة في محافظة العاصمة.
- الحد الزمني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي 2016-2015م.

كما يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة (مقياس عادات العقل، مقياس الدافعية الذاتية للتعلّم) وخصائصها السيكموترية.

جدول (1): جدول مواصفات اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية لمبحث التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي

عنوان الدرس	الأهمية النسبية	عدد الأهداف	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	المجموع
الخطبة	20%	5	2	2	1	-	5
الفصل	20%	6	2	2	2	-	6
الحج 1-2	40%	9	4	2	2	1	9
صلاة الاستخارة	20%	7	2	1	3	1	7
وصلاة الاستجابة							
المجموع	100%	27	10	7	8	2	23
%100			37%	26%	30%	7%	100%

صدق اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

للتحقق من صدق اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية تمّ عرضه على لجنة مكونة من (11) محكمًا من المتخصصين في المناهج، وفي أساليب تدريس التربية الإسلامية، وقد تمّ الاستئناس بملاحظاتهم من تعديل صياغة بعض الأسئلة، وحذف بعض الأسئلة، وقد خرج الاختبار بصورته النهائية مكونًا من (25) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، يلي كل سؤال (4) بدائل واحدة منها فقط صحيحة، كما تمّ إعطاء كل سؤال علامة واحدة، وبهذا تكون الدرجة الكلية للاختبار (25) علامة.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار تمّ تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (29) طالبة من طلبة الصفّ الثامن الأساسي في مدرسة أم كلثوم الأساسية للبنات التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة، وتمّ حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20 Richardson and Kuder) (20)، التي تستخدم لقياس مدى الاتساق الداخلي للاختبارات التي عندما تصحّح تعطى فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ (زيتون، 1999). وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (0.89)، وهو معامل ثبات مرتفع، ومناسب لأغراض الدراسة.

كما تمّ حساب معاملات الصعوبة والتمييز للأسئلة، فتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (0.26 - 0.80)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.31-0.79)، والجدول (2) يبين معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

جدول (2): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل التمييز	معامل الصعوبة
1	0.51	0.31	14	0.41	0.65
2	0.45	0.52	15	0.41	0.67
3	0.56	0.45	16	0.34	0.72
4	0.65	0.43	17	0.43	0.55
5	0.36	0.26	18	0.33	0.80
6	0.54	0.44	19	0.79	0.29
7	0.34	0.73	20	0.51	0.30
8	0.36	0.71	21	0.53	0.51
9	0.52	0.43	22	0.36	0.53
10	0.42	0.42	23	0.37	0.62
11	0.63	0.36	24	0.34	0.54
12	0.31	0.44	25	0.56	0.48
13	0.44	0.51			

ثانيًا: مقياس عادات العقل

قام الباحثان بتطوير مقياس عادات العقل مستفيدين من الأدب النظري المتعلق بعادات العقل مثل قطامي (2007) ونوفل (2010)، كما قام الباحثان بالرجوع لبعض الدراسات التي استخدمت مقياس لقياس عادات العقل كدراسة الجفري (2011)

والربيعي (2009)، ثم قام الباحثان بتحديد ست عشرة عادة عقلية، تم عرضها على أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في المناهج وأساليب التدريس في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك، وفي ضوء آرائهم جرى اختيار ثمان عادات عقلية، هي: المثابرة، والتحكم في التهور، والتفكير التبادلي، والتفكير بمرونة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة، والتصور والابتكار والتجديد، والاستجابة بدهشة ورهبة، وحسب رأي المحكمين هي عادات عقلية مناسبة للطلبة في الصفّ الثامن الأساسي.

وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (40) فقرة، بواقع خمس فقرات لكل عادة عقلية، وقد بُني المقياس بحيث تتمكن الطالبة من تحديد درجة انطباق الفقرات المعبرة عن العادة العقلية المستخدمة في مواقف محددة عليها، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات مرتبة تنازليًا على النحو الآتي: (موافقة بشدة = 5 درجات)، و(موافقة = 4 درجات)، و(محايدة = 3 درجات)، و(غير موافقة = درجتان)، و(غير موافقة بشدة = درجة واحدة) حيث تمّ عكس درجات الفقرات السالبة، كما في الفقرات: (3، 17، 24، 27، 30، 32، 37)، حيث تكون درجات الفقرات السالبة كما يأتي: (موافقة بشدة = درجة واحدة)، و(موافقة = درجتان)، و(محايدة = 3 درجات)، و(غير موافقة = 4 درجات)، و(غير موافقة بشدة = 5 درجات).

صدق مقياس عادات العقل

للتحقق من صدق مقياس عادات العقل تمّ عرضه في صورته الأولية المكونة من (43) فقرة على (13) محكمًا من الخبراء والمتخصصين في المناهج وأساليب التدريس وعلم النفس، لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس عادات العقل، وقد عدلت صياغة بعض الفقرات، فمثلاً تمّ تعديل الفقرة (27) "أجد أنه من الصعب الربط بين مشكلتين متشابهتين" لتصبح "أجد صعوبة في الربط بين مشكلتين متشابهتين في موقفين مختلفين"، كما تمّ حذف بعض الفقرات، فمثلاً تمّ حذف الفقرة "أفوق على الطالبات في تعديل مسار تفكيري"، وقد خرج المقياس في صورته النهائية مكونًا من (40) فقرة.

ثبات مقياس عادات العقل

للتحقق من ثبات مقياس عادات العقل تمّ حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (29) طالبة من طلبة الصفّ الثامن الأساسي في مدرسة أم كلثوم الأساسية للبنات التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة، وحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.84)، بينما تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات المقياس بين (0.82 - 0.87)، كما في الجدول (3).

جدول 3: معاملات الثبات باستخدام معامل ارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لمجالات المقياس

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
المثابرة	5	0.85
التحكم في التهور	5	0.84
التفكير التبادلي	5	0.87
التفكير بمرونة	5	0.86
التساؤل وطرح المشكلات	5	0.84
تطبيق المعارف السابقة على مواقف جديدة	5	0.84
التصور والابتكار والتجديد	5	0.84
الاستجابة بدهشة ورهبة	5	0.82
الكلّي	40	0.84

وقد تمّ حساب معامل ارتباط الفقرات مع الأداة الكلية باستخدام معامل ارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وقد تراوح بين (0.71 - 0.92) وهو معامل ارتباط مناسب لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح مقياس عادات العقل

لتصحيح مقياس عادات العقل، تمّ إعادة توزيع مراكز الفئات للمقياس من خمس فئات إلى ثلاث فئات؛ وذلك لتسهيل إصدار حكم على درجة استجابات الطالبات، وقد كانت الدرجات كما يأتي: (1,00 - 2,32) منخفضة. - (2,33 - 3,66) متوسطة. - (3,67 - 5,00) كبيرة.

ثالثاً: مقياس الدافعية الذاتية للتعلّم

قام الباحثان بتطوير مقياس الدافعية الذاتية لتعلّم التربية الإسلامية مستفيدين من الأدب النظري المتعلق بالدافعية، مثل علاونة (2006)، وغباري (2008)، وبعض الدراسات التي استخدمت مقاييس لقياس الدافعية الذاتية للتعلّم كدراسة كل من الزحيلي (2002) و العويهان (2007)، ثم قاما بتحديد خمسة مجالات للدافعية الذاتية للتعلّم، هي: (التحدي، والفضول، والاستقلالية، ومستوى الرضا، والطموح)، وبناء فقرات تندرج تحت هذه المجالات وتقيسها. وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (35) فقرة، توزعت على مجالات الدافعية الذاتية للتعلّم كما يأتي: التحدي: 6 فقرات، الفضول: 7 فقرات، والاستقلالية: 6 فقرات، ومستوى الرضا: 8 فقرات، والطموح: 8 فقرات.

وقد بُني المقياس بحيث تتمكن طالبة الصف الثامن الأساسي من تحديد درجة انطباق الفقرة المعبرة عن مستوى الدافعية الذاتية لديها، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: (موافقة بشدة = 5 درجات)، و(موافقة = 4 درجات)، و(محايدة = 3 درجات)، و(غير موافقة = درجتان)، و(غير موافقة بشدة = درجة واحدة) حيث تمّ عكس ترتيب الدرجات للفقرات السالبة كما في الفقرات: (4، 5، 6، 12، 13، 17، 24، 25، 26، 27).

صدق مقياس الدافعية الذاتية للتعلّم

للتحقق من صدق مقياس الدافعية الذاتية لتعلّم التربية الإسلامية تمّ عرضه في صورته الأولية المكونة من (37) فقرة على (15) محكماً من الخبراء والمتخصصين في المناهج وأساليب التدريس، لإبداء الرأي حول مناسبة الفقرات لقياس الدافعية الذاتية للتعلّم، وقد جرى تعديل صياغة بعض الفقرات، كما تمّ حذف بعض الفقرات، فخرج المقياس في صورته النهائية مكوناً من (35) فقرة.

ثبات مقياس الدافعية الذاتية للتعلّم

للتحقق من ثبات مقياس الدافعية الذاتية لتعلّم التربية الإسلامية جرى حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس؛ وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (29) طالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة أم كلثوم الأساسية للبنات التابعة لمديرية تربية لواء الجامعة، وحساب معامل كرونباخ ألفا ((Cronbach's Alpha Coefficient)، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.86). بينما تراوحت قيم معاملات الثبات لمجالات المقياس بين (0.83 - 0.90)، كما في الجدول (4).

جدول (4): معاملات الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لمجالات المقياس

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
التحدي	6	0.90
الفضول	7	0.86
الاستقلالية	6	0.87
مستوى الرضا	8	0.84
الطموح	8	0.83
الكلّي	35	0.86

وقد تمّ حساب معامل ارتباط الفقرات مع الأداة الكلية باستخدام معامل ارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وقد تراوح بين (0.75 - 0.94) وهو معامل ارتباط مناسب لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح مقياس الدافعية الذاتية للتعلّم

لتصحيح مقياس الدافعية الذاتية لتعلّم التربية الإسلامية، تمّ إعادة توزيع مراكز الفئات للمقياس من خمس إلى ثلاث فئات؛ وذلك لتسهيل إصدار حكم على درجة استجابات الطالبات، وقد كانت الدرجات كما يأتي: (1,00 - 2,32) منخفضة. - (2,33 - 3,66) متوسطة. - (3,67 - 5,00) كبيرة.

دليل استخدام نموذج "بايبي" في تدريس التربية الإسلامية

أعد الباحثان دليلاً لاستخدام نموذج "بايبي" في تدريس التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي وفق الخطوات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بنموذج "بايبي" (وتسمى دورة التعلّم الخماسية (Es5) مثل زيتون وزيتون (2003)، وعبد الله (2010)، ودراسات استخدمت نموذج "بايبي" في

6. بعد الانتهاء من تدريس الوحدة طبق الباحثان أدوات الدراسة على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة كتطبيق بعدي (الأحد، 2016/1/3).

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل وهو: طريقة التدريس ولها مستويان: (استخدام نموذج "بايبي"، والطريقة الاعتيادية)
المتغيرات التابعة، وهي: اكتساب المفاهيم الفقهية - عادات العقل - الدافعية الذاتية لتعلم التربية الإسلامية.

تصميم الدراسة

يمكن التعبير عن تصميم الدراسة بما يأتي:

- EG: O1 O2 O3 X O1 O2 O3
- CG: O1 O2 O3 - O1 O2 O3
- EG: المجموعة التجريبية.
- CG: المجموعة الضابطة.
- X: المعالجة (نموذج "بايبي").
- -: التدريس الاعتيادي
- O1: اختبار المفاهيم الفقهية (قبلي، بعدي).
- O2: مقياس عادات العقل (قبلي، بعدي).
- O3: مقياس الدافعية الذاتية للتعلم (قبلي، بعدي).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحثان بالمعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation&Means)، لحساب المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، ومقياس عادات العقل، ومقياس الدافعية الذاتية.
2. تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للإجابة عن السؤال الأول والثاني.
3. تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) للإجابة عن السؤال الثالث.
4. مربع إيتا (η^2 Eta Square) لقياس حجم أثر (Effect Size) استخدام نموذج "بايبي" البنائي في المتغيرات التابعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها حسب أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما أثر استخدام نموذج "بايبي" في اكتساب المفاهيم الفقهية في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية لواء الجامعة؟"

تدريس التربية الإسلامية كدراسة كل من (مصطفى، 2015؛ آل عواض، 2013).

- تحليل الوحدة الخامسة "الفقه الإسلامي"، في مبحث التربية الإسلامية في الفصل الأول للصف الثامن الأساسي .
- بناء دروس الوحدة بما يتناسب مع نموذج "بايبي"، حيث تم إعادة صياغة أنشطة المادة التعليمية المعرفية والمهارية والوجدانية إلى مراحل محددة تجري فيها الطالبة مهارات التفكير المتعلقة بمراحل نموذج بايبي.

صدق دليل استخدام نموذج "بايبي"

تم التحقق من صدق الدليل من خلال عرضه على (7) محكمين من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة على بعض الإجراءات، وتعديل المقدمة التعريفية بالدليل، وقد خرج الدليل بصورته النهائية.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

1. الحصول على الموافقة الرسمية لإجراء الدراسة من مديرية التربية والتعليم للواء.
2. قام الباحثان بقاء معلمة التربية الإسلامية في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة التي تحمل درجة البكالوريوس في الشريعة الإسلامية وشهادة الدبلوم العام في التربية، ولديها خبرة طويلة في تدريس التربية الإسلامية، وتأليف مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، وتم اطلاعها على هدف الدراسة، كما أجريت عدة لقاءات معها لتدريبها على استخدام نموذج "بايبي" البنائي في التدريس من خلال الدليل والنماذج المعدة لهذا الغرض.
3. تم تعيين شعبة (أ) من الصف الثامن الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة كمجموعة تجريبية والشعبة (ب) كمجموعة ضابطة عشوائياً باستخدام القرعة.
4. قام الباحثان ومعلمة التربية الإسلامية بتطبيق اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية ومقياس عادات العقل ومقياس الدافعية الذاتية لتعلم التربية الإسلامية على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بالتجربة كتطبيق قبلي (الخميس، 2015/12/3).
5. تم تدريس الوحدة الخامسة "الفقه الإسلامي" من كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي الفصل الأول لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام نموذج "بايبي"، بينما تم تدريس نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية لطالبات المجموعة الضابطة، وقد استمر التطبيق مدة أربعة أسابيع، قام الباحثان خلالها بمتابعة عمل معلمة التربية الإسلامية المشاركة في التجربة (الأحد، 2015/12/6 - الخميس، 2015/12/31).

أ- النتائج المتعلقة بتكافؤ مجموعتي الدراسة: للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق إجراءات الدراسة بالنسبة لاكتساب المفاهيم الفقهية، تم تطبيق اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية القبلي في التربية الإسلامية على أفراد الدراسة، وتم إجراء تحليل التباين الأحادي على علامات الطالبات في الاختبار التحصيلي القبلي الذي تم إجراؤه قبل البدء بالمعالجة التجريبية، ولوحظ عدم وجود دلالة إحصائية تتعلق بالفروق بين متوسطات علامات طالبات مجموعتي الدراسة. وتعني هذه النتيجة الأولية تكافؤ مجموعتي الدراسة

(إحصائياً) في متوسطات علاماتها في الاختبار القبلي لاكتساب المفاهيم الفقهية.

ب- النتائج المتعلقة بنتائج مجموعتي الدراسة بعد المعالجة التجريبية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية في مبحث التربية الإسلامية، كما في الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات القبلي والبعدي في المجموعتين على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية في مبحث التربية الإسلامية

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	39	9.92	3.81	18.38	5.07
المجموعة الضابطة	38	10.39	3.45	16.16	4.49
المجموع	77	10.16	3.62	17.29	4.89

الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (16.16) بانحراف معياري (4.49).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين التطبيق القبلي والبعدي، فقد تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية، مع الأخذ بالاعتبار نتائج الاختبار القبلي، ومن الجدير بالذكر أن هذا التحليل الإحصائي يعمل على إزالة الفروق الناجمة عن أثر الاختبار القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والجدول (6) يظهر ذلك.

يلاحظ من الجدول (5) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعة الضابطة على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية القبلي عن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (10.39) بانحراف معياري (3.45)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (9.92) بانحراف معياري (3.81). كما يلاحظ ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعة التجريبية على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية البعدي عن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (18.38) بانحراف معياري (5.07)، بينما بلغ المتوسط

جدول (6): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين المتوسطات الحسابية البعدي لطالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	45.558	1	45.558	2.011	0.160	
طريقة التدريس	103.836	1	103.836	4.583	0.036	0.058
الخطأ	1676.725	74	22.658			
الكلّي	1817.714	76				

وتعزى هذه النتيجة إلى أن نموذج "بايبي" يعمل على شد انتباه الطالبات بشكل خاص في مرحلة التشويق، كما يؤكد على الدور النشط للطالبات في التعلم، وتوظيف المهارات العقلية العليا واستكشاف المعارف، والتعرف إلى المحتوى المعرفي في مرحلة الاستكشاف. أما مرحلة إعطاء التفسيرات وتقديم الحلول فهي مرحلة فكرية تتطلب فحص المفاهيم والحقائق والنتائج وربط أجزاء المعرفة، وفي مرحلة التوسع تربط الطالبة المحتوى المعرفي بالحياة، وأخيراً فالطالبة في نموذج "بايبي" مكلفة بالمرور في مرحلة التقويم التي تتطلب مراجعة لكل المفاهيم والمعارف والمهارات المكتسبة لحل أسئلة التقويم.

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم الفقهية، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (4.583) بمستوى دلالة ($\alpha=0.036$)، وهي قيمة دالة إحصائية؛ مما يعني وجود أثر دال إحصائياً لاستخدام نموذج "بايبي" في اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وقد فسر مربع إيتا ما نسبته (5.8%) من حجم الأثر في المتغير التابع، وهو اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وهو حجم أثر متوسط.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما أثر استخدام نموذج "بايبي" في تنمية عادات العقل في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية لواء الجامعة؟"

- أ- النتائج المتعلقة بتكافؤ مجموعتي الدراسة: للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق إجراءات الدراسة بالنسبة لتنمية عادات العقل، وتم إجراء تحليل التباين الأحادي على علامات الطالبات في مقياس عادات العقل القبلي في التربية الإسلامية الذي تم إجراؤه قبل البدء بالمعالجة التجريبية، ولوحظ عدم وجود دلالة إحصائية تتعلق بالفروق بين متوسطات علامات طالبات مجموعتي الدراسة، وتعني هذه النتيجة الأولية تكافؤ مجموعتي الدراسة (إحصائية) في متوسطات علاماتها في مقياس تنمية عادات العقل القبلي.
- ب- النتائج المتعلقة بنتائج مجموعتي الدراسة بعد المعالجة التجريبية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس عادات العقل كما في الجدول (7).

كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى أن نموذج "بايبي" أفرد مرحلة كاملة من مراحله لإثارة الدافعية، وشد انتباه الطالبات، مما يؤكد حدوث التعلم الفعال، وتحسين اكتساب المفاهيم الفقهية لدى الطالبات، بالإضافة إلى اهتمام هذا النموذج بإيجابية المتعلم، مراعيًا قدرة طلبة الصف الثامن على التفكير المجرد، ورسم صور ذهنية مجرة لمفاهيم الفقه الإسلامي، فالتفاعل بين الطالبة والمادة الدراسية من شأنه أن يعمل على إيجاد جو تعليمي يساعد في اكتساب المفاهيم الفقهية الواردة في المادة التعليمية. إضافة إلى أن نموذج "بايبي" يمنح الطالبة الفرصة للتوصل بنفسها إلى تنظيم المعرفة، وربط المفاهيم والحقائق بعلاقات وصولاً لتفسير الظواهر والتوسع في توظيفها، مما يعطي للطالبة فرصة كبيرة لبناء صور ذهنية للمفاهيم الواردة في المحتوى التعليمي.

بالإضافة إلى أن الاستراتيجيات البنائية المستخدمة في هذه الدراسة التي مارسها الطالبات للمرة الأولى، والتي قدمت المفاهيم الفقهية بأبواب جديدة وتطبيقات معاصرة، كل ذلك عمل على تنمية المفاهيم الفقهية. لذلك جاءت النتائج تشير إلى تفوق نموذج بايبي على الطريقة التقليدية في تنمية المفاهيم الفقهية.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من (مصطفى، 2015؛ آل عواض، 2013؛ الجادر والشملي، 2007؛ الشملي، 2004) التي كشفت أن نموذج "بايبي" يعمل على تحسين اكتساب المفاهيم في التربية الإسلامية.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات القبلي والبعدي في المجموعتين على مقياس عادات العقل

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	39	142.64	13.39	165.15	7.89
المجموعة الضابطة	38	142.92	6.47	151.82	14.57
المجموع	77	142.78	10.49	158.57	13.40

التجريبية (165.15) بانحراف معياري (7.89)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (151.82) بانحراف معياري (14.57). وللكشف عن دلالة هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي على مقياس عادات العقل في التطبيق القبلي والبعدي، أُجري تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة البعدي على مقياس عادات العقل، مع الأخذ بالاعتبار نتائج الاختبار القبلي، والجدول (8) يظهر ذلك.

يلاحظ من الجدول (7) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعة الضابطة على المقياس القبلي لعادات العقل عن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (142.92) بانحراف معياري (6.47)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (142.64) بانحراف معياري (13.39). كما يلاحظ من الجدول (9) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعة التجريبية على المقياس البعدي لعادات العقل عن المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة

جدول (8): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) بين المتوسطات البعدي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس عادات العقل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاختبار القبلي	81.063	1	81.063	0.592	0.444	
طريقة التدريس	3409.315	1	3409.315	24.891	0.000	0.252
الخطأ	10135.725	74	136.969			
الكلّي	13640.857	76				

هذا النموذج من مرحلة إلى مرحلة، مستجيبة عقلياً لكل مرحلة وما تتطلبها من عمليات عقلية خاصة بها.

وتتفق نتيجة هذا السؤال جزئياً مع دراسات كل من (العزب وأبو سعود ويس، 2014) التي بينت أثر التدريس باستخدام نموذج أبعاد التعلم في تنمية عادات العقل.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : " ما أثر استخدام نموذج "بايبي" في تنمية الدافعية الذاتية لتعلم مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مديرية تربية لواء الجامعة؟"

أ- النتائج المتعلقة بتكافؤ مجموعتي الدراسة: للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق إجراءات الدراسة بالنسبة لتنمية الدافعية الذاتية لتعلم مبحث التربية الإسلامية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي على علامات الطالبات في مقياس تنمية الدافعية الذاتية لتعلم مبحث التربية الإسلامية، الذي تم إجراؤه قبل البدء بالمعالجة التجريبية، ولوحظ عدم وجود دلالة إحصائية تتعلق بالفروق بين متوسطات علامات طالبات مجموعتي الدراسة. وتعني هذه النتيجة الأولية تكافؤ مجموعتي الدراسة (إحصائياً) في متوسطات علاماتها في مقياس تنمية الدافعية الذاتية لتعلم مبحث التربية الإسلامية القبلي.

ب- النتائج المتعلقة بنتائج مجموعتي الدراسة بعد المعالجة التجريبية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية الذاتية لتعلم التربية الإسلامية. كما في الجدول (9).

يتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.005$) لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في عادات العقل، إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (24.891) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$)، وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر لاستخدام نموذج "بايبي" في تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، وقد فسرت قيمة مربع إيتا ما نسبته (25.2%) من حجم الأثر في المتغير التابع وهو تنمية عادات العقل لدى طالبات الصف الثامن الأساسي وهو حجم أثر كبير.

وتعزى هذه النتيجة إلى ما يتمتع به نموذج "بايبي" من مزايا، فهو نموذج تدريسي يتطلب من الطالبة القيام بعمليات معرفية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، وتوظيف عادات عقلية كالمثابرة والتساؤل، وتوظيف معارف سابقة وربطها بمعارف جديدة للوصول إلى الحل. كما أن تحفيز الطالبة من خلال مرحلة التشويق تستثير لديها عادة التساؤل وطرح الأسئلة، واستكشاف المعارف لديها وتنظيمها وصولاً لتفسير النتائج والتوسع في توظيف المعرفة المكتسبة وتقويمها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن نموذج "بايبي" يتطلب في مرحلة التوسع توظيف عادات عقلية كتطبيق المعارف والاستفادة من المعارف السابقة، والتساؤل، وابتكار علاقات بين المفاهيم والمعارف المكتسبة وبين أفكار مشابهة لتوسيع استخدام المعارف المكتسبة، ونقلها وتوظيفها في خبرات حياتية جديدة. أما مرحلة إعطاء التفسيرات وتقديم الحلول فهي مرحلة فكرية تتطلب فحص الحقائق والنتائج وتوظيف عادات عقلية كالتساؤل وطرح المشكلات، والتحكم في التهور قبل الوصول للنتائج. كما أن نموذج "بايبي" يتطلب من الطالبات توظيف عادة الاستجابة بمرونة، إذ تنتقل الطالبة خلال

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات القبلي والبعدي على مقياس الدافعية الذاتية للتعلم

مقياس الدافعية الذاتية لتعلم التربية الإسلامية	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	39	126.56	11.32	150.26	5.84
المجموعة الضابطة	38	125.92	5.19	135.26	8.47
المجموع	77	126.25	8.79	142.86	10.44

الحسابي للمجموعة الضابطة على مقياس الدافعية الذاتية للتعلم البعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي على المقياس البعدي لطالبات المجموعة التجريبية (150.26) بانحراف معياري (5.84)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة (135.26) بانحراف معياري (8.47). ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة هي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) تم استخدام تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA). ويظهر الجدول (10) نتائج هذا التحليل.

يلاحظ من الجدول (9) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي على مقياس الدافعية الذاتية لتعلم التربية الإسلامية القبلي في المجموعة التجريبية عن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة التجريبية (126.56) بانحراف معياري (11.32)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للطالبات في المجموعة الضابطة (125.92) بانحراف معياري (5.19).

كما يلاحظ من الجدول (9) ارتفاع المتوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية الذاتية لتعلم التربية الإسلامية البعدي عن المتوسط

جدول (10): نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) بين متوسطي درجات طالبات الصف الثامن الأساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي على مقياس الدافعية الذاتية للتعلم

مصدر التباين	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
التحدي	1	121.668	121.668	11.310	0.001		
الفضول	1	359.405	359.405	32.542	0.000		
الاستقلالية	1	142.022	142.022	14.469	0.000		
مستوى الرضا	1	461.727	461.727	38.016	0.000		
الطموح	1	181.810	181.810	6.887	0.011		
الدافعية الذاتية	1	5910.092	5910.092	107.256	0.000		
التحدي	1	262.878	262.878	24.437	0.000	0.259	
الفضول	1	123.344	123.344	11.168	0.001	0.138	
الاستقلالية	1	213.488	213.488	21.751	0.000	0.237	
مستوى الرضا	1	84.943	84.943	6.994	0.010	0.091	
الطموح	1	191.737	191.737	7.263	0.009	0.094	
الدافعية الذاتية	1	4224.241	4224.241	76.661	0.000	0.523	
التحدي	70	753.019	10.757				
الفضول	70	773.107	11044				
الاستقلالية	70	687.071	9.815				
مستوى الرضا	70	850.183	12.145				
الطموح	70	184.886	26.398				
الدافعية الذاتية	70	3857.180	55.103				
التحدي	76	1068.701					
الفضول	76	956.883					
الاستقلالية	76	954.312					
مستوى الرضا	76	1021.169					
الطموح	76	2108.312					
الدافعية الذاتية	76	8279.429					

تدرك الطالبة فيه أهمية تعلم الفقه الإسلامي في الحياة، فالطالبة محفزة في هذا النموذج للتعلم؛ وذلك لإدراكها أهمية ما تتعلمه في كل مرحلة من مراحل النموذج في إنجاز المراحل اللاحقة منه. كما أن النموذج عزز استقلالية الطالبات، وزاد من اعتمادهن على أنفسهن، فقد عزز نموذج "بايبي" إيجابية الطالبة في البحث واستكشاف المعارف والتوسع في ربطها، وجعل من الطالبة محوراً للتعلم، وأعطاهما القدرة على تقييم تقدمها في التعلم، وقد ظهر ذلك بشكل جلي من خلال انهماك الطالبات في البحث في الكتاب عن المعارف في مرحلة الاكتشاف، وتساولهن فيما بينهما لتوسيع نطاق معارفهن وحل مشكلات حياتية.

كما أن اشتراك الطالبات في أسلوب التعلم التعاوني الذي تتبناه الاستراتيجيات البنائية بمناقشة ما يتعلمنه، ودعم بعضهن بعضاً، والعمل على تحقيق أهدافهن المشتركة وما وجدنه من متعة وبهجة أثناء تنفيذ الأنشطة، كل ذلك عمل على تنمية الدافعية الذاتية نحو مبحث التربية الإسلامية.

تشير النتائج في الجدول (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في أداء طالبات الصف الثامن الأساسي على مقياس الدافعية الذاتية للتعلم التربية الإسلامية البعدي تبعاً لمتغير الطريقة (التدريس باستخدام نموذج "بايبي")، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة التي بلغت (76.661) بمستوى دلالة ($\alpha = 0.000$)، وهي قيمة دالة إحصائية، مما يعني وجود أثر لاستخدام نموذج "بايبي" في تحسين مستوى الدافعية الذاتية للتعلم التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مدرسة أم طفيل الثانوية المختلطة، وقد فسرت ما نسبته (52.3%) من التباين المُفسر (المتنبأ به) في المتغير التابع وهو الدافعية الذاتية للتعلم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن نموذج "بايبي" يعتمد في أولى مراحلها على تحفيز الطالبات في مرحلة التشويق وشد الانتباه وإثارة دافعتين للتعلم، فقد يبدأ الدرس بقصة، وتنتهي القصة بتساؤل يثير لدى الطالبة الكثير من الأسئلة، وقد يبدأ بموقف

الجلاد، ماجد. (2011). *تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية*، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

الجلاد، ماجد و الشملت، عمر. (2007). أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية، *مجلة جامعة الشارقة*، 4 (1)، 199 - 231.

حافظ، وحيد (2008). فعالية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، جامعة عين شمس، مصر.

الخطيب، عمر وأبو تايه، خالد وكريشان، أسامة والصبيح، عيد. (2010). أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، *مجلة العلوم الانسانية*، 7 (45)، 1-32.

الخليلي، خليل. (1996). مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم. *مجلة التربية*، قطر، (116)، 255-271.

الحوالدة، سالم. (2007). أثر إستراتيجيتين تدريبيتين قائمتين على المنحى البنائي في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهاتهم نحوها، *مجلة المنارة*، الأردن، 13(3)، 355-403.

الحوالدة، ناصر وعيد، يحيى. (2010). *تعليم التربية الإسلامية: التجديد والتطوير في التخطيط والتدريس والتقويم*. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الدقس، نزار. (2014). أثر نموذج "بايبي" في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية في ضوء مفهوم الذات اللغوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الربيعي، محمد. (2009). دور مناهج القراءة في تنمية عادات العقل كأنماط للسلوك الذكي " دراسة تقويمية في ضوء الواقع والمأمول، *مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، القاهرة، 6(2)، 124-187.

الرملي، إسلام. (2011). أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي كشفت إمكانية زيادة دافعية واتجاهات الطلبة من خلال النماذج التدريسية أو الإستراتيجيات التي تحفز الطلبة للتعلم كدراسة (عبد السميع، 2007).

وبناء على نتائج الدراسة، يقدم الباحثان بعض التوصيات والمقترحات لعل أبرزها:

- استخدام معلمي التربية الإسلامية لنموذج "بايبي" البنائي في دروسهم؛ لما لذلك من أثر في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية العادات العقلية والدافعية الذاتية للتعلم.
- اهتمام المشرفين التربويين بنموذج "بايبي"، وإعطاء دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية لتوظيفه في تعلم التربية الإسلامية وتعليمها.
- تضمين مناهج ومقررات التربية الإسلامية نموذج "بايبي" من خلال بناء أنشطة تقوم على توظيف مراحل هذا النموذج لوصول الطالب ذاتياً للمعرفة وتوظيفها.
- إجراء دراسات حول أثر استخدام نموذج "بايبي" على تنمية مهارات التفكير العقلية العليا وحل المشكلات.

المراجع

الأحمدي، مريم. (2008). *معوقات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر معلمات اللغة العربية والمشرفات التربويات في المملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك، تبوك، المملكة العربية السعودية.

آل عواض، يحيى. (2013). *فاعلية نموذج "بايبي" في تعديل التصورات البديلة عن بعض مفاهيم مقرر الثقافة الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

أبو عزاد، صالح. (2003). *مقدمة في التربية الإسلامية*، الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

بقيعي، نافز. (2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعديس، عبد الرحمن. (2003). *أسس علم النفس التربوي*. ط3، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الجفري، سماح بنت حسين صالح. (2011). أثر استخدام غراب صور ورسوم الأفكار الابداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- المحيسن، لطيفة. (2007). أثر استخدام نموذج روجر "باببي" التعليمي ذي الخمس مراحل في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول متوسط في مدارس محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- مصطفى، أماني. (2015). أثر التدريس وفق نموذج "باببي" للتعليم البنائي في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في الأردن لاكتساب مفاهيم التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- نوفل، محمد. (2010). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط2، عمان: دار المسيرة.
- Abraham, M., & Renner, J.(1986).The sequence of learning cycle activities in high school. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(2).121-143.
- Bybee, R.(2004). *Evolution in Perspective*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Bybee, R., Buchwald, C., & Crissman, S.(1989). *Science and Technology Education for the Elementary Years: Frameworks for Curriculum and Instruction*. Andover, MA: The National Center for Improving Science Education.
- Costa, A. & Kallick, B.(2005). *What are Habits of Mind?* Retrieved in 30/8/2015 from http://www.grrec.ky.gov/Thoughtful_files/Cadre2/Habits_of_Mind1.pdf.
- Costa, A & Kallick, B.(2000). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*, 3rd ed, Alexandria, VA:Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A.(2001). *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*, Norwood, MA: Christopher Gordon Pubs.
- Gang,S.(1995).Removing preconceptions with learning cycle. *The Physics Teacher*, 33(4). 346-354.
- Karplus, R. (1977). Science teaching and the development of Reasoning. *Journal of Research in Science Teaching*, 14(2).167-175.
- Perkins, D. (2001). Educating for insight. *Journal of Educational Leadership*, 49(2). 4-8.
- الزحيلي، غسان.(2002). *الدافعية المعرفية وعلاقتها بدافعية التعلم.دراسة ميدانية على طلبة جامعة دمشق*. أطروحة دكتوراة غير منشورة جامعة دمشق، سوريا.
- زيتون، حسن وزيتون، كمال. (2003). *التعليم والتدريس من منظور البنائية*، القاهرة: عالم الكتب.
- السلامات، محمد خير. (2007). *أثر استخدام إستراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الشملي، عمر. (2004). *أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- عبد السميع، صلاح. (2007). أثر استخدام نموذج "باببي" البنائي في تدريس البلاغة على تعديل التصورات البديلة عند المفاهيم البلاغية وتنمية الاتجاهات نحو البلاغة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 3 (133)، 175-127.
- عبدالله، زكريا وحسن، عبد الحسين. (2010). *البنائية وعلاقتها بعملية التعليم والتعلم، إدارة الإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم*، مملكة البحرين.
- العزب، إيمان وأبو سعود، محمد ويس، عطيات. (2014). فاعلية استخدام نموذج "باببي" البنائي في تنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية، مجلة كلية التربية ببها، 1(97)، 418-391.
- علاونة، شفيق. (2006). *الدافعية*. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العويهان، إبراهيم. (2007). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الدافعية في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في دولة الكويت*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- غباري، ثائر. (2008). *الدافعية: النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قطامي، نايفة. (2004). *مهارات التدريس الفعال*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- كوستا، آرثر وكاليك، بينا. (2003). *استكشاف عادات العقل*، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

فاعلية برنامج إرشادي قائم على المنحى الأدلري في تنمية كشف الذات وإدارة الصراع لدى عينة من المعلمين الخاطبين في محافظة الزرقاء

زياد الخزاعلة* و محمد بني يونس**

تاريخ قبوله 2016/9/29

تاريخ تسلم البحث 2016/5/21

The Effectiveness of a Counseling Program Based on Adlerian Approach in Improving Self-Disclosure and Conflict Management Among a Sample of Engaged Male Teachers in Zarqa District

Ziad M. Alkhazaleh, Hashemite University.
Mohammad Bani Younes, Faculty of Educational Sciences,
University of Jordan

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of a counseling program based on the Adler theory in improving self-disclosure and conflict management among a sample of engaged male teachers at schools that belong to: Zarqa Governorate, Educational Zarqa First Directorate, Educational Zarqa Second Directorate, and Educational Roseifa Directorate. The study sample consisted of (30) engaged male teachers. The sample was distributed equally into (15) teachers who represented the experimental group, and (15) teachers who represented the control group. In order to achieve the study aims, the scales of the self-disclosure, conflict management, and a counseling program were constructed based on the Adlerian approach. The program consisted of (14) sessions. After testing the psychometric characteristics of the study tools, the study was applied on the sample individuals. The results revealed statistically significant differences between the individuals of both groups in improving self-disclosure and conflict management in favor of the experimental group. Moreover, after implementing the follow up scale beyond a one month period, the study showed that the experimental group retained the effect of the program.

(**Keywords:** Adlerian Approach; Self-Disclosure; Conflict Management; Engagement).

وفي بعض الأحيان، نجد أن الشباب المقبلين على الزواج لا يملكون النضج الانفعالي بدرجة كافية، حيث يعمد العديد منهم إلى إخفاء ضعفهم، وجوانب نقصهم، ويعيوبهم، ويرون أنه من المناسب ألا يكشفون عنها في مرحلة الخطبة مع الشريك، ولكن عندما يتزوج الشباب سرعان ما يكتشف كل منهما عيوب الآخر، ولا يجد فيه ما كان يتوقعه، عندها سيشكلان معاً ثنائياً سلبياً غير متوافق (كفاقي، 1999). وقد يعاني الأفراد قبل الزواج من مشكلات، فنجدهم قد اعتادوا في أسرهم الأصلية على ممارسة سلوكيات معينة، ولكن بعد الزواج قد تظهر الحاجة لأن يقوموا بتغيير بعض أفكارهم وسلوكياتهم. وقد يسبب هذا التغيير نوعاً من إساءة الفهم، وبذلك تبدأ المجادلات، ثم الخصومات (سليمان، 2005).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية أدلر في تنمية كشف الذات، وإدارة الصراع لدى عينة من المعلمين الخاطبين العاملين في مديريات تربية محافظة الزرقاء: الأولى، والثانية، والرصيفة. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (173) معلماً خاطباً، ومنهم أفراد الدراسة وعددهم (30)، تم توزيعهم بشكل متكافئ إلى المجموعة التجريبية (15)، والمجموعة الضابطة (15). قام الباحثان بتطوير أدوات الدراسة: مقياس كشف الذات، ومقياس إدارة الصراع، إضافة إلى البرنامج الإرشادي المكون من (14) جلسة، وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية تم تطبيقها على أفراد الدراسة. كما تم إعادة تطبيقها على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر على القياس البعدي.

كشفت نتائج الدراسة وجود فروق بين أفراد المجموعتين في كشف الذات، وإدارة الصراع، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج من خلال قياس المتابعة احتفاظ أفراد المجموعة التجريبية بأثر البرنامج الإرشادي بعد انتهائه بفارق زمني مدته شهر.

(الكلمات المفتاحية: المنحى الأدلري، كشف الذات، إدارة الصراع، الخطبة).

مقدمة:

تشكل الخطبة مرحلة مهمة من حياة الشركاء؛ لما توفره من قرار ناجح نحو الاستمرار في الرابطة الزوجية، كونها تساعد الخاطبين على تحري ومعرفة الصفات الخاصة لكل منهما. ويتطلب الإقدام على الزواج ترويضاً نفسياً لتقبله، لأنه يمثل رابطة حيوية مهمة تقوم على الحب والمودة والتراحم والتعاون؛ مما يجعل أرضية الزواج أصلب أمام التنازع الطارئة التي كثيراً ما توسوس بها النفس (أدلر، 1996).

وعند إعداد أنفسنا للزواج، لا ينبغي لنا أن نبحت عن أعداء، أو طرق لتجنب المسؤوليات، فعلاقة الزواج لا يمكن أن تزدهر في ظل وجود الشكوك، كما أن التعاون يتطلب نوعاً من الولاء والإخلاص الكامل، فالزواج لا يؤدي وظيفته إلا إذا حافظ الطرفان على عهودهما دون انتقاص أو تحوير (أدلر، 2005).

* قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

** قسم علم النفس، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويركز العلاج الأدلري على تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى الأفراد من خلال تثقيفهم وتعليمهم كيفية التعامل مع المشكلات التي تنتج من العلاقات الشخصية، على اعتبار أن الإنسان شخص متفرد ومسؤول وحر وقادر على الاختيار. ويتم ذلك من خلال تغيير الأهداف والغايات الخاطئة وصولاً إلى أسلوب حياة سوي، يترجم الجهد الكبير الذي يبذله المعالج مع المسترشدين. وهذا لن يتأتى إلا إذا وصل الفرد إلى حالة من الوعي بذاته، ودوافعه، وسلوكاته، وحاجاته (Sharf, 2012; King & Shelley, 2008).

ونظراً لأن الأدلريين مهتمون بالتثقيف والتعليم ومنع المشاكل من الحدوث، فإن أكثر من خمسين مركزاً للتثقيف الزواجي تم تأسيسها في أنحاء الولايات المتحدة، ويأخذ المنهج الأدلري جانباً تعليمياً وتثقيفياً في طبيعته. كما تعد فنيات تقييم أسلوب الحياة والفنيات الموجهة نحو العمل أبرز معالم هذا المنهج (علاء الدين، 2013).

وتقدم نظرية أدلر تطبيقات رائدة في الإرشاد الزواجي، إذ يقوم أتباعها بتقييم معتقدات الزوجين وسلوكياتهم، باستخدام تكنيكات متنوعة وفعالة، وتتم عملية الإرشاد من خلال تقييم التوافق في أسلوب الحياة بين الزوجين (Corey, 2009). ومما لا شك فيه أن المبادئ الأساسية لعلم النفس الفردي لها تأثير كبير في تفسير سلوك الأفراد، لا سيما في مرحلة ما قبل الزواج. بالإضافة إلى ذلك، فهناك مفهوم أسلوب الحياة الذي يمكن توضيحه في تفسير السلوك الإنساني، وهو ما يتسم بالفردية لدى العديد من البشر، ويسهم في تشكيل معتقدات الأفراد، واتجاهاتهم نحو الحياة (McCurdy, 2007).

وينسجم ذلك مع ما قام به كيو تشنز (Kutchins, 2002) في دراسته حول أثر الأنماط السلوكية للأفراد في مرحلة ما قبل الزواج على التكيف الزواجي لاحقاً، وهل هناك حاجة لتثقيف الخاطبين حول الزواج، على عينة مكونة من (200) خاطباً متطوعاً من كلا الجنسين، أظهرت نتائجها أن أسلوب الحياة السوي يرتبط إيجاباً بالرضا الزواجي.

ومنذ عام 1931، أضحى أتباع الاتجاه الأدلري اهتماماً واضحاً بتقديم خدمات الإرشاد ما قبل الزواج من خلال تنمية الاهتمام الاجتماعي لدى الأفراد حول مهارات الحياة المختلفة، لا سيما في مجال العمل، والصداقة، والعلاقات الحميمة، إذ عادة ما يتم تدريبهم من المتخصصين على مهارات الاتصال، وحل النزاع (Groom, 2001).

وقد تنوعت الدراسات التجريبية التي تقصصت أثر المنحى الأدلري مع الخاطبين، ففي دراسة قام بها ديوت (De Witt, 1982) هدفت التعرف إلى أثر برنامج إرشادي وقائي ما قبل الزواج قائم على المنحى الأدلري في تنمية مهارات الاتصال، وإدارة الصراع لدى الشركاء. اشتملت العينة على (30) زوجاً من المجموعتين التجريبية والضابطة. قام الباحث بتصميم برنامج إرشادي مكون من

وهناك مراحل يمر بها الشركاء في حياتهم الأسرية بدءاً من التعرف والخطة حتى الأسرة في أواخر العمر. وتعد مرحلة الخطة من الفترات المهمة في التنبؤ بطبيعة العلاقة الزوجية لاحقاً (Halford & Markman, 1997). وقد أولى الباحثون في مجال الأسرة والزواج اهتماماً كبيراً بمراحل تطور الأسرة، حيث يستند المتخصصون في عملهم إلى مرحلة الخطة لرسم التوجهات العامة للعلاقة الناجحة، التي تفيد في تقديم مؤشر عملي على مدى الرضا الزواجي لأطول وقت ممكن من الزمن (Askari, Noah, Hassan & Baba, 2012).

ففي دراسة قام بها هاملتون (Hamilton, 1998) هدفت التعرف إلى الأمور التي يمكن تناولها في برامج تحضير ما قبل الزواج على عينة عدد أفرادها (371) طالباً جامعياً على مقاعد التخرج في ولاية فلوريدا. أظهرت نتائجها اهتماماً كبيراً من الشباب في البحث عن المصادر الرسمية والهامة حول مفهوم الزواج، ومهارات حل المشكلات، والصراع. وفي ذات الاتجاه، سعى لامبرت (Lambert, 2006) في دراسته إلى الوصول لنموذج مقترح لبرنامج تحضير للمقبلين على الزواج.

ومن بين الجهود التي بذلت على صعيد العالم في مجال الإرشاد الأسري والزواجي، الاهتمام بإعداد برامج تأهيل الخاطبين، والمقبلين على الزواج باعتبارها خطوة وقائية من شأنها أن تحد من الخلافات والصراعات التي قد تظهر لاحقاً عبر مراحل تطور العلاقة الزوجية، حيث تعرف برامج تأهيل الزواج في مواقع كثيرة ببرامج الإرشاد الزواجي الوقائي، أو تثقيف ما قبل الزواج (Premarital education)، وإرشاد ما قبل الزواج (Premarital counseling)، والتحصين للزواج (Marital preparation) (غيث، 2014).

أما على صعيد الاتجاهات النفسية التي اهتم القائمون عليها في تثقيف وإعداد الخاطبين للزواج، فهناك المنحى الأدلري الذي يدرس الفرد في الإطار الاجتماعي الخاص به، وليس بمعزل عنه. كما يُعنى بالكشف عن اتجاهاته في علاقاته بالآخرين، وبالأشياء المحيطة به (الريحاني وآخرون، 2010).

ويؤكد أدلر صاحب هذا الاتجاه أننا لا يمكننا فهم الفرد إلا من خلال السياق الاجتماعي الذي ينتمي له. فالأهداف التي يضعها البشر لأنفسهم هي من تفسير دوافعهم ثم سلوكهم. إضافة إلى ذلك، فالأفراد الأسوياء عادة ما يكونون على علم بماذا ولماذا يسلكون (Eslamie & Mazandrani, 2015). ويجد أدلر أن أهداف الإنسان الرئيسة تتلخص في التوافق الاجتماعي، والنجاح المهني، والإشباع العاطفي، والارتواء الروحي (أدلر، 1996).

وعادة ما يقوم أتباع نظرية أدلر بتثقيف العملاء حول الطريقة التي ينظرون بها إلى أنفسهم، والآخرين، والحياة من حولهم، من خلال تزويدهم بخارطة معرفية جديدة تشكل فهماً أساسياً للهدف وراء سلوكياتهم؛ مما يساعدهم على تغيير إدراكاتهم السلبية إلى نحو أكثر إيجابية (كوري، 2013).

المدرجات، أم المشاعر، أم الدوافع، أم القيم، أم السلوك (Kitayama & Cohen, 2007).

وتنسجم عملية الكشف عن الذات مع مفاهيم العلاج النفسي وأدبياته، أمثال أدلر (Adler)، وجورارد (Jourard)، وماسلو (Maslow)، الذين أولوا هذه العملية التفاعلية وزناً كبيراً في نجاح أي عملية علاجية تنطوي على اتصال واضح بين المعالج والحالة دون زيف أو قناع (Tomson, 1996).

ومن جهة أخرى، وجد أن كشف الذات يسهم في زيادة أثر العلاج النفسي، إذ يتطلب ذلك جهداً كبيراً في عملية إعادة وتوجيه وبناء علاقة فاعلة مع المسترشدين؛ بغية فهم دوافعهم، وأنماطهم السلوكية المختلفة (Farber, 2004 et al; Tantillo, 2004; Goidfried, 2003).

أما على صعيد المنحى الأدلري، فإن الاهتمام بكشف الذات، ورواية القصص يرجع في بداياته إلى أعمال أدلر الكبيرة والمتنوعة مع العديد من الأسر المضطربة. لذا، فإن أتباع هذا المنحى يرون أن كشف الذات يعدّ محوراً أساسياً لأية عملية تواصلية ناجحة، الأمر الذي يقود إلى فهم الأفكار والمشاعر والأهداف والأنماط السلوكية الخاطئة، بما يسمح بتنمية الوعي بها لدى المسترشد (Bitter & Byrd, 2011).

وترتبط عملية كشف الذات بعدة أبعاد، منها الولاء، والالتزام، والاهتمام، والتعاون. وهناك خمس وظائف يمكن استنتاجها من هذه العملية التفاعلية، هي: التعبير العاطفي، وتوضيح الذات، والصدق الاجتماعي، وتطوير العلاقات، والضبط الاجتماعي (Derlega, et al., 1993).

وعادة ما يظهر كشف الذات في كثير من المجالات في ظل العلاقة بين الشركاء، فمنها المشاعر، والحاجات كالتقدير والإعجاب، والأهداف، والمعتقدات، وأخيراً النتائج التي تترتب على عملية كشف الذات من حيث تطور أو انهيار العلاقة (Waring, et al., 1998). ويرتبط كشف الذات بالحب والرضا عن العلاقة بين الزوجين، حيث يظهر ذلك في تقديرهم لذواتهم من خلال الاستجابات الفاعلة بينهم (Finkenauer & Hazam, 2000).

وقد تنوعت الدراسات التي أظهرت أهمية كشف الذات في الرضا الزوجي، فمنها دراسة طولية لسبرجير وهندريك (Sprecher & Hendrick, 2004) امتدت عبر مرحلتين: قبل الزواج على عينة مكونة من (202) فرداً، وبعد الزواج (101) زوجاً، معظمهم من طلاب الجامعات المتطوعين. وقد كان الهدف من الدراسة التعرف إلى كشف الذات، ومدى ارتباطه بعوامل مهمة (الرضا، والالتزام، والحب). أظهرت نتائج الدراسة أن الكشف عن الذات يرتبط إيجاباً مع الحب والالتزام والرضا. كما يرتبط إيجاباً مع السمات الشخصية كتقدير الذات الإيجابي.

تسع جلسات موزعة على ثلاثة محاور (العلاقة، والاتصال، وحل الصراع). أظهرت نتائج الدراسة فاعلية كبيرة للبرنامج في تنمية مهارات الاتصال، والحوار، وإدارة الصراع لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأما ليتي (Litty, 1988) فقد قام بدراسة لفحص أثر برنامج إرشادي تعليمي قائم على نظرية أدلر لرفع مستوى التكيف الزواجي. شملت العينة (45) زوجاً في مرحلة ما قبل الزواج، تم توزيعهم في مجموعتين: ضابطة وتجريبية. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الرضا الزواجي.

وفي المقابل، قام سيورهيبر وبيتر (Sauerheber & Bitter, 2013) بدراسة للتعرف إلى أثر برنامج إرشادي ما قبل الزواج بالاستناد إلى الاتجاه الأدلري الذي تم تقديمه في حينها للخطابين المتدربين. تكون البرنامج من اثنتي عشرة ساعة تدريبية، قدمت على شكل جلسات تثقيفية للمشاركين على محورين: التعاون، وتصحيح التوقعات السلبية حول العلاقة الزوجية، ومناقشتها معاً، أظهرت نتائجها أن الدراسة شكلت أنموذجاً حيوياً لدور الاتجاه الأدلري في الإرشاد الزواجي.

ومن جهة أخرى، تعد الخدمات التي يقدمها الموجهون الأدلريون في مرحلة ما قبل الزواج منارة تعليمية تجعل الأزواج أكثر استبصاراً حول سلوكياتهم مع الشركاء (Dinkmeyer, 2007). وعادة ما تركز برامج إرشاد ما قبل الزواج في المقام الأول على النواحي الإيجابية التي يملكها الشركاء، ومنها كشف الذات والصدق، لكي يحافظ كل منهما عليها بما يخدم العلاقة الزوجية إلى أبعد وقت ممكن (Williams, 2008).

وما يزيد من فعالية كشف الذات، مقدار الوقت الحقيقي الذي يقضيه الشركاء معاً، الذي يتضمن تفاعلات ودية تخلص من أوجه الغموض أو التصنع، بما يضمن للشركاء مناقشة العديد من الموضوعات المهمة، التي عادة ما تثير غضبهم، أو تقودهم لتجنب الكشف عن مكنوناتهم (Zarei & Sanaeimanesh, 2014).

ويُعد كشف الذات من الأنماط السلوكية الاجتماعية المؤثرة في أي عملية تفاعلية بين الأفراد، حيث ينطوي هذا الشكل من الاتصال على المعلومات الشخصية التي يبوح بها الفرد للآخر (AL-Azzam, 2014).

ويرى كفاقي (2012) أن الإفصاح الذاتي يعتمد على درجة القرب بين الأفراد، وهو أن يقوم الفرد بالتعبير عن أفكاره ومشاعره بدرجات متفاوتة، إذ عادة ما يبوح الفرد عن الأمور الخاصة به إلى أصدقائه الحميمين والمقربين منه.

ويتحدد مستوى كشف الذات لدى الشركاء وفقاً لأسلوب الحياة الذي يتبعونه، إذ عادة ما تؤثر الثقافة المحلية في تنمية، أو إعاقة البوح عن الذات في جميع المجالات؛ سواء أكانت في جانب

ومن بعض هذه الاستراتيجيات أ- التسوية: وفيها تظهر فيها الأطراف المتنازعة اهتماماً متوسطاً بالذات والآخر. ب- التجنب: حيث يظهر الأفراد في هذه الاستراتيجية انخفاضاً متديناً بالذات والآخر. ج- الاسترضاء: حيث يظهر لدى الأفراد اهتمام منخفض بالذات، وإعطاء الأولوية لحاجات الآخرين. د- التعاون: ويعبر عن اهتمام عالٍ بالذات وبالآخرين. هـ- الهيمنة: وفيه يسعى الفرد جاهداً لكي يحقق الفرد حاجاته وأهدافه بالقوة على حساب الطرف الآخر (Byadgi et al., 2014; Rahim, 2001).

أما على صعيد الصراع الذي قد يحدث بين الأزواج، فقد تنوعت الدراسات التي تناولت سلوكياتهم في مرحلة ما قبل الزواج وما بعده، حيث أبدى الباحثون اهتماماً بدراسة العلاقة بين سلوك الخاطبين والمتزوجين. ففي دراسة قام بها هينكوت وود وفونتوت (Honeycutt, Woods & Fontenot, 1993) هدفت إلى فحص قواعد الاتصالات القائمة على الصراع بين الخاطبين والمتزوجين على عينة مكونة من (43) خاطبا و(56) متزوجا موزعين في مجموعتين (أزواج تقليديين، وأزواج معاصرون). أظهرت نتائج الدراسة أن الأزواج التقليديين يميلون إلى اتباع الصراع من خلال مبدأ الإيجار لحسم الخلاف. أما الأزواج المعاصرون (المستقلون) فلم يظهر بينهم الصراع؛ نظراً لامتلاكهم مبادئ السلوك التوكيدي، لذا فهم الأكثر نجاحاً وفعالية في إدارة صراعاتهم مع الشريك.

فيما هدفت بعض الدراسات إلى التنبؤ بنجاح واستقرار الزواج استناداً إلى أنماط السلوك التي يتبعها الشركاء في مرحلة ما قبل الزواج. فقد قام فورز ومونتيل وأولسون (Fowers, Montel & Olson, 1996) بالكشف عن العلاقة بين أربعة أنماط سلوكية قد يتبعها الشركاء في مرحلة ما قبل الزواج، وهي: المرن والحيوي، والتقليدي، والمنسجم، والمعارض، لدى عينة حجمها (393) زوجاً. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة قوية بين نمط الأفراد المعارضين، واحتمالية حدوث الطلاق. أما الأفراد الذين كانوا أكثر مرونة وحيوية فهم الأكثر رضا عن العلاقة الزوجية.

وتحظى فئة الأزواج برعاية كبيرة من المعالجين الزوجيين، إذ ينصب اهتمام أتباع نظريات الإرشاد الزوجي والأسري على المكون النفسي الأسري ودينامياتها خلال مراحل التطور، فالمنهج الأدلري يقدم نموذجاً فريداً في دراسة الأفراد، وخصائصهم، وأنماطهم السلوكية من جهة، وأهدافهم وأساليبهم في الحياة من جهة أخرى. علاوة على ذلك، فأتباع المنحى الأدلري قدموا إسهامات كبيرة في مجال الإرشاد الزوجي والأسري، فعلى سبيل المثال لا الحصر تناولت الدراسات ذات الارتباط بالمنحى الأدلري مهارات إدارة الصراع، وحل المشكلات، والاتصال، والإدارة في مرحلة ما قبل الزواج، وفي الفترة المبكرة منه (Sauerheber & Bitter, 2013; Watts, 1997; Bishop, 1993; Moschetta & Moschetta, 1993; Huber, 1987)، وبما ينسجم مع مبدأ عمل أدلر في الإرشاد الزوجي، فكتيراً ما يهتم المعالجون في مرحلة ما قبل

أما في البيئة الأردنية، فقط قام العمري (2009) بدراسة للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين كشف الذات، والتوافق الزوجي لدى معلمي تربية إربد الأولى في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، وعمر الزوج، وعدد الأبناء). تكونت عينة الدراسة من (222) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية موجبة بين كشف الذات، والتوافق الزوجي.

ومما يجدر ذكره إن كشف الذات المرتفع يرتبط بشكل موجب مع القدرة على حل الصراعات بين الشركاء عبر مراحل تطوره (بداية ووسط ونهاية)؛ مما يساهم في تقوية العلاقة، وتحسينها (Vito, 1998). ووفقاً للمنحى الأدلري، فإن الصراع بين الأفراد يظهر نتيجة لتفاعلهم الاجتماعي، فهم يديرون صراعاتهم وفقاً لأسلوبهم في الحياة الذي قد يشكل في وقت سابق من عمرهم (Corey, 2009). ويُعد الصراع أحد المظاهر الاجتماعية والإنسانية الموجودة على مستوى الأفراد والجماعات، وقد يتخذ الصراع أشكالاً عدة منها: الصراع الداخلي، مثل صراع الدوافع، والصراع اليبشخصي (العنوم، 2007).

وهناك من ينظر إلى الصراع باعتباره سلوكاً حتمياً يظهر بين البشر كافة، لا سيما المقربين منهم كالأزواج؛ نظراً لطبيعة العلاقة التفاعلية الدائمة بينهم، حيث تتأثر هذه العلاقة بالأهداف التي يضعها كل شريك. وقد يصل الشركاء إلى مستوى عالٍ من إدارة صراعاتهم إذا استطاعوا أن يميزوا بين حاجاتهم الملحة، ومتطلبات الكمالية (Zarei, Sadeghifard & Adli, 2013).

وهناك ارتباط وثيق بين مهارات حل الصراع، والرضا الزوجي، إذ تشير نتائج العديد من الدراسات إلى وجود علاقة وثيقة بين ضعف إدارة الصراع، وارتفاع نسب الطلاق، إضافة إلى عدم كفاية مهارات الاتصال، الأمر الذي يقود إلى انخفاض الرضا الزوجي (Samani, 2008; Schneewind, Klaus & Gerhard, 2002; Greef & De Bruyne, 2000; Christensen & Shenk, 1991).

ويذكر دالدار وسائتوت وياسين (Dildar, Sitwat, & Yasin, 2013) أن هناك أساليب مختلفة يتبعها الأزواج لحل صراعاتهم مع الشريك، منها: التجنب، والتسامح، والتسوية، والتعاون، والإيجار. وتكشف هذه الأساليب وجود ارتباط وثيق بين استخدامها وانخفاض الرضا الزوجي أو ارتفاعه.

وفي حال حدوث خلاف بين الشركاء، فإنهم إما أن يعبروا عن مشاعرهم، ويحققوا حاجاتهم بالطريقة التي يجدونها مناسبة، وإما أن يتجنبوا مواجهة الطرف الآخر (كمون الصراع)، ويحتفظوا به لأنفسهم، وفي كلتي الحالتين، فإن الطريقة التي يتبعونها في حل صراعاتهم تسمى "استراتيجية سلوك" (Marchand & Hock, 2000).

وتقوم الاستراتيجيات التي يتبعها الأفراد في إدارة صراعاتهم مع الآخر على بعدين هامين: الاهتمام بالذات، والاهتمام بالآخرين.

فرضيات الدراسة

تتمثل فرضيات الدراسة الحالية في الآتية:

الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس كشف الذات، تعزى للبرنامج الإرشادي".

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس إدارة الصراع، تعزى للبرنامج الإرشادي".

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس كشف الذات، تعزى للبرنامج الإرشادي".

الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس إدارة الصراع، تعزى للبرنامج الإرشادي".

أهمية الدراسة

تبدو أهمية الدراسة الحالية من كونها محاولة للتعرف إلى قدرة الشركاء الرجال في كشفهم ذاتهم، وإدارتهم للصراعات الينشخصية مع شركائهم النساء، وإعداد برنامج إرشادي جمعي لتنمية هذه المتغيرات عند الشركاء الخاطبين من الرجال، حيث تبين أن النساء المتزوجات يملن إلى كشف ذاتهن مع الآخر بشكل أسهل وأكبر مما عليه الرجال المتزوجون (Hindes, 1997; Allen, 1992; Dindia & Murstein & Adler, 1995). ومن جهة أخرى، نلاحظ أن العديد من الرجال، وبعض النساء مقتنعون أن دور الرجل هو الحكم والإدارة، وأن ما على المرأة سوى الخضوع والطاعة، وهذا هو سبب الكثير من الزوجات غير السعيدة (أدلر، 2005). ومن هنا نستطيع القول إن الدراسة الحالية تزداد أهمية في تناولها للمفاهيم النظرية التي أشار إليها أدلر، لا سيما أسلوب الحياة الذي يمكننا الاستناد إليه في فهم الخاطبين وقضاياهم.

إضافة إلى ذلك، تشكل الدراسة الحالية إضافة نوعية في الاستناد إلى المنحى الأدلري في مواجهة مشكلات الأسرة والزواج، إذ تبين من خلال مراجعة الأدب السابق ندرة الدراسات العربية التي تتبّع هذا المنحى عند تناول مشكلات الخاطبين، حيث اعتمدت معظمها على الاتجاه المعرفي السلوكي.

ويُعدُّ الأردن أحد الدول التي تنطبق عليها حالة الزيادة المطردة في معدلات الطلاق قبل الدخول (دائرة قاضي القضاة، 2014). وتندر الدراسات المتعلقة ببرامج الإرشاد الخاصة بهذه

الزواج بتقييم نمط حياة الأفراد باعتبارها أداة وجزءاً هاماً من الإطار العام للعمل مع الأزواج (Shurts & Kuehn, 2008).

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات، أهمية برامج إرشاد ما قبل الزواج (Premarital Counseling) في تجاوز الصعوبات والمشاكل الزوجية المحتملة بين الشريكين كالعنف، والطلاق (Caldwell & Woolley, 2008; Neuger, 2002; Silliman & Schumm, 2000). وتسعى برامج تعليم أو إرشاد ما قبل الزواج إلى تقديم إرشادات وقائية وتعليمية للأدوار المحتملة للشريك، وتتضمن مثل هذه البرامج مهارات الاتصال، ومهارات التكيف، ومهارات حل الصراع، ومهارات الإدارة الناجحة (Blair & Cordova, 2009; Larson, et al., 2008; Carroll & Doherty, 2003; Holman, 2001).

مشكلة الدراسة

بالنظر إلى الإحصاءات والدراسات المتنوعة التي أشارت إلى ازدياد معدل الخلافات الزوجية، وارتفاع نسب الطلاق في الأردن قبل الدخول (دائرة قاضي القضاة، 2014)، ووفقاً للبيانات التي أوردها الدليل السنوي لدائرة قاضي القضاة (2013) ضمن منشوراته عن أنواع الطلاق التراكمي من عام (2009-2013م)، والذي يكشف تصاعد نسب الطلاق قبل الدخول، فقد بلغت في عام 2009 (4397) حالة طلاق، وفي عام 2010 (6462) حالة، وفي عام 2011 (6355) حالة، وفي عام 2012 (7227) حالة، وفي عام 2013 (7831) حالة، وفي عام 2014 (8408) حالات. إضافة إلى ازدياد عدد حالات الطلاق والخلافات بين الأزواج، وتحديدًا في الفترة الأولى من الزواج. وعلاوة على ذلك، يلاحظ من خلال اطلاع الباحثين على المصادر البحثية عدم وجود برامج إرشادية وقائية إثرائية في مرحلة ما قبل الزواج أجريت على أفراد المجتمع الأردني، أو عدم وجود اهتمام بمثل هذه البرامج؛ الأمر الذي يتطلب القيام بالدراسة الحالية.

ومن جهة أخرى، تُعدُّ فئة المعلمين من أكبر شرائح المجتمع التي تشتمل على شباب مقبلين على الزواج، أو في مرحلة الخطبة، لذا قد نجدهم مهتمين بمشاركة شركائهم قضاياهم الخاصة، وهذا ما قد يزيدهم رضا عن العلاقة، أو قد يعرضهم للصراع الذي ينتج عن عملية كشف الذات. وفي المقابل، قد يُظهرون عكس ذلك؛ فنجدهم متمركزين حول ذاتهم، وغير مبادرين في الحديث عن أنفسهم أمام الشريك. واستجابة لهذه المؤشرات البحثية، سعت الدراسة الحالية إلى فحص مدى فاعلية برنامج إرشاد جمعي باستخدام الاستراتيجيات الإرشادية القائمة على المنحى الأدلري، في تنمية القدرة على كشف الذات، وإدارة الصراع لدى عينة من المعلمين الخاطبين، ولعل ذلك يساهم في تجاوز هذه المشكلة.

كشف الذات: عملية تفاعلية تنطوي على علاقة الفرد بالآخر. وغالباً ما يحكمها عدة عوامل، منها خارجية كثقافة المجتمع، ومنها داخلية كدوافع الشخص وأهدافه وأفكاره وانفعالاته. وعادة ما تتحدد مساحة كشف الذات لدى الفرد بمفهومه وتقديره لذاته. ويعد جوارارد (Jourard) أفضل من تناول هذا المفهوم في كتاباته. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس كشف الذات المعتمد في الدراسة الحالية.

إدارة الصراع: لا يعني بالضرورة تجنب، أو إنهاء، أو خفض الصراع، بل التعامل مع مصادره بكل موضوعية للحد من الآثار العاطفية والسلوكية المترتبة عليه. ومن جهة أخرى، ينظر لإدارة الصراع على أنها وسيلة لتعلم التفكير الإبداعي في حل المشكلات بحث يتم تحويل موقف الصراع من مصدر الهدم إلى البناء والتطور وفقاً للأهداف التي يسعى إليها أطراف الصراع (Rahim, 2001). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس إدارة الصراع المعتمد في الدراسة الحالية.

المعلمون الخاطبون: مجموعة من المعلمين العاملين في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى، وتربية الزرقاء الثانية، وتربية الرصيفة، الذين أتموا عقد القران بما توافرت لهم أسبابه وظروفه، ومن أتيحت لهم الفرصة الكافية ليتفاعلوا بشكل مباشر مع شركائهم دون معوقات اجتماعية تذكر.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة: تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من المعلمين الخاطبين في محافظة الزرقاء، بلغ عددهم (30) معلماً خاطباً، منهم (15) معلماً خاطباً ضمن المجموعة التجريبية، ممن خضع معظمهم للبرنامج الإرشادي الجمعي، وعددهم (12) فقط، و(15) معلماً خاطباً ضمن المجموعة الضابطة من عينة إجمالية بلغت (173) معلماً خاطباً. وبناءً على نتائج مقياسي (كشف الذات، وإدارة الصراع)، تم الأخذ بأدنى الدرجات لثلاثين معلماً خاطباً، وقد عدوا حينها أفراد الدراسة.

وللتحقق من تكافؤ المجموعتين تم الاعتماد على طريقة التعيين العشوائي لأفراد الدراسة في مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، ومقارنة المتغيرات الديموغرافية المتعلقة بهم. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد الدراسة (ن=30) حسب المجموعة التجريبية والضابطة تبعاً لقائمة المعلومات الأولية.

المشكلة. إضافة إلى ذلك فقد اقتصر كثير من الدراسات السابقة على الجانب الوصفي دون التجريبي. لذا، فإن هذه الدراسة تطمح إلى أن تكون إسهاماً في هذا المجال، بحيث تكون نواة للبرامج الإرشادية التجريبية في حل الأسرة والزواج. ومن هنا يمكن القول إن الدراسة الحالية تعد إضافة نوعية وإثراء للأدب النفسي التجريبي المتعلق بإرشاد ما قبل الزواج. إضافة إلى توفير أدوات للدراسة ذات معاملات صدق وثبات مقبولة ومناسبة في المجتمع الأردني.

حدود الدراسة ومحدداتها

اشتملت الدراسة على الحدود والمحددات الآتية:

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على المعلمين الخاطبين في محافظة الزرقاء.

الحدود المكانية: تحدد الإطار الجغرافي للدراسة في مدارس تربية الزرقاء (الأولى، والثانية، والرصيفة).

الحدود الزمانية: ارتبطت الحدود الزمانية بفترة تطبيق أدوات الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2014\2015م.

كما تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة الحالية تبعاً لأدوات الدراسة، وخصائصها السيكمومترية، وهما: مقياسا كشف الذات، وإدارة الصراع، والبرنامج الإرشادي.

التعريف الإجرائية

البرنامج الإرشادي الجمعي: مجموعة من الإجراءات المنظمةة التي تستند إلى أسس الإرشاد النفسي ونظرياته، وتتضمن كماً كبيراً من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المتنوعة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة، بهدف مساعدتهم على اكتساب أنماط ومهارات سلوكية جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي، والتغلب على مشكلاتهم (حسين، 2012). ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من الجلسات الإرشادية وعددها (14)، تم تطويرها بالاستناد إلى المنحى الأدلري في الإرشاد النفسي. اشتملت هذه الجلسات على مجموعة متنوعة من الأنشطة والتمارين المهمة ذات الصلة والموجهة لمجموعة ما من المعلمين الخاطبين في محافظة الزرقاء لتنمية قدراتهم على كشف الذات، وإدارة الصراع مع الشريك.

المنحى الأدلري: وهو من الاتجاهات النفسية، الذي طوره العالم أدلر Adler تحت مسمى "علم النفس الفردي"، حيث اعتمد في تفسيره للسلوك الإنساني على مبدأ الكلية، فهو لا يؤمن بتقسيم الفرد إلى وظائف مجزأة، بل يركز على وحدة التفكير، والشعور، والفعل، والموقف، والقيم، والعقل الواعي وغير الواعي (الريحاني وطنوس، 2012).

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري العمر والمستوى التعليمي.

العمر	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
الفئة العمرية	العدد	العدد
30 – 25	7	6
35- 31	5	8
45-36	3	1
المجموع	15	15
المستوى التعليمي	العدد	العدد
دبلوم	1	0
بكالوريوس	9	10
ماجستير	3	4
دكتوراة	2	1
المجموع	15	15

معاملات الثبات

ثبات الإعادة

تم تطبيق مقياس كشف الذات على عينة مكونة من (18) فرداً، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها. بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمرتي التطبيق (0.79). وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية. كما قام الباحثان بإيجاد معامل الارتباط بين الأبعاد على مقياس كشف الذات، حيث تراوحت بين (0.62-0.76)، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. هذا وقد تكون المقياس الحالي في صورته النهائية من (47) فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي:

- 1- البعد الاجتماعي: يتكون من 9 فقرات.
- 2- البعد الانفعالي: يتكون من 8 فقرات.
- 3- البعد الاقتصادي: يتكون من 8 فقرات.
- 4- البعد المعرفي: يتكون من 8 فقرات.
- 5- البعد السلوكي: يتكون من 8 فقرات.
- 6- البعد الصحي والجسمي: يتكون من 6 فقرات.

تصحيح المقياس: تم استخدام تدريج ليكرت الخماسي، بحيث يعطى البديل دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً درجتان، وأبداً درجة واحدة. هذا فيما يتعلق بالفقرات الموجبة، أما الفقرات السالبة ذات الأرقام: (1، 2، 10، 16، 18، 23، 26، 40، 43، 46، 47) فقد أعطيت لها الدرجات الآتية: دائماً درجة واحدة، وغالباً درجتين، وأحياناً (3) درجات، ونادراً (4) درجات، وأبداً (5) درجات.

تحديد مستوى كشف الذات

تم تحديد مستوى كشف الذات تبعاً للدرجات، حيث تشير الدرجات المرتفعة على المقياس الكلي إلى مستوى مرتفع من كشف الذات، والدرجات المنخفضة إلى مستوى منخفض من كشف الذات. وقد صنفت الدرجات في ثلاثة مستويات، كما في الجدول (2).

أداتا الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية أداتين: مقياس كشف الذات، ومقياس إدارة الصراع، هذا إضافة إلى برنامج إرشادي جمعي.

مقياس كشف الذات: تم تطوير مقياس كشف الذات على النحو الآتي:

تم إجراء مسح للأدب النظري السابق الأجنبي والعربي ذي الصلة بمفهوم كشف الذات، كالدراسات العربية (العمري، 2009؛ أبو جدي، 2008؛ المومني، 1998؛ جرادات، 1995)، والدراسات الأجنبية (Forkner, 2013; Ko, 2009; Waring, et al., 1998). واستناداً إلى الأدب السابق، قام الباحثان بتحديد الأبعاد، وصياغة الفقرات المهمة التي تم تضمينها في المقياس.

صدق المحتوى: تم عرض المقياس الذي يتكون من (61) فقرة بعد إعداد الصورة الأولية على (15) من أعضاء هيئة التدريس في مجال الإرشاد النفسي، والصحة النفسية، وعلم النفس الإكلينيكي في الجامعات الأردنية، لإبداء آرائهم في صدق المضمون، وانتماء العبارات للمقياس. وقد تم اعتماد معيار اتفاق (12) محكماً لبيان صلاحية الفقرة. وبناءً على آراء المحكمين، تم تعديل بعض الفقرات، وحذف (14) فقرة؛ لتشابهها، وقرب مدلولها مع فقرات أخرى، وعدم مناسبة بعضها للبعد التي تنتمي إليه. وبالنتيجة، أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (47) فقرة موزعة على ستة أبعاد، واعتبر هذا الإجراء مؤشراً على أن المقياس يتمتع بدلالات صدق تمثلت باتفاق (80%) على الأقل من المحكمين على مناسبة فقراته.

فاعلية الفقرات: تم حساب دلالات صدق البناء للمقياس من خلال حساب ارتباط درجة الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، لدى عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة الحالية، بواقع (20) معلماً خاطباً، وتم استبعاد اثنين من العينة الاستطلاعية، لعدم اكتمال الإجابة لتصبح العينة المعتمدة لأغراض استخراج الصدق (18) معلماً، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية بين (0.83 - 60.0). وتعد مؤشرات جيدة للحكم على صدق البناء للمقياس.

جدول (2): درجات تحديد مستوى كشف الذات

كشف ذات منخفض	110 - 47
كشف ذات متوسط	172-111
كشف ذات مرتفع	235-173

ولأغراض الدراسة الحالية، تم احتساب الدرجة الكلية على المقياس التي تراوحت ما بين (47 - 235) درجة، مع ملاحظة أنه تم اعتبار الدرجة (110) فما فوق درجة القطع ومؤشراً لمستوى كشف الذات.

2- مقياس إدارة الصراع: تم تطوير مقياس إدارة الصراع على النحو الآتي :

تم إجراء مسح للأدب النظري العربي والأجنبي ذي الصلة بمفهوم إدارة الصراع، كالدراسات العربية (المشاقبة، 2014؛ الكركي، 2005؛ البدينة، 2004)، والدراسات الأجنبية (Sauerheber & Bitter, 2013; Thompson, 2003; Stanley, et al., 2002; Sharah, 1988). واستناداً إلى الأدب السابق، قام الباحثان بتحديد الأبعاد، وصياغة الفقرات المهمة التي تم تضمينها في المقياس.

صدق المحتوى: تم عرض المقياس الذي يتكون من (51) فقرة بعد إعداد الصورة الأولية، على (15) من أعضاء هيئة التدريس في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية في الجامعات الأردنية؛ لإبداء آرائهم في صدق المضمون، وانتفاء العبارات للمقياس، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، ومن ثم اقتراح التعديلات المناسبة. وقد تم اعتماد معيار اتفاق (12) محكماً لبيان صلاحية الفقرة. وبناءً على آراء المحكمين، تم تعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة اللغوية لزيادة وضوحها، وتم حذف فقرتين بسبب تشابههما وقرب مدلولهما مع فقرات أخرى. وبالنتيجة، أصبح المقياس بصورته النهائية يتألف من (49) فقرة موزعة على خمسة أساليب، وعد هذا الإجراء مؤشراً على أن المقياس يتمتع بدلالات صدق تمثلت باتفاق (80%) على الأقل من المحكمين على مناسبة فقراته.

فاعلية الفقرات: تم حساب دلالات صدق البناء للمقياس من خلال حساب ارتباط الفقرة بالأسلوب الذي تنتمي إليه، لدى عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة الحالية، بواقع (20) معلماً خاطباً، تم استبعاد اثنين من أفراد العينة الاستطلاعية، لعدم اكتمال الإجابة، لتصبح العينة المعتمدة لأغراض استخراج الصدق (18) معلماً. وتبين أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية تراوحت بين (0.61 - 0.82)، وتعد هذه مؤشرات جيدة للحكم على صدق البناء للمقياس.

معاملات الثبات: تم تطبيق مقياس إدارة الصراع على عينة مكونة من (18) فرداً، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.80). وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية. كما تم حساب معامل الارتباط بين الأساليب على مقياس إدارة الصراع، وقد تراوحت بين (0.66 - 0.86)، وهي معاملات ارتباط مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. وقد تكون المقياس في صورته النهائية من (49) فقرة موزعة على خمسة أساليب، هي:

- 1- التعاون: يتكون من 9 فقرات.
- 2- الاسترضاء: يتكون من 10 فقرات.
- 3- المساومة: يتكون من 10 فقرات.
- 4- التجنب: يتكون من 10 فقرات.
- 5- الإيجار: يتكون من 10 فقرات.

تصحيح المقياس: تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي، بحيث يُعطى البديل: أوافق بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، وأوافق بدرجة كبيرة (4) درجات، أوافق بدرجة متوسطة (3) درجات، وأوافق بدرجة قليلة (2) درجة، وأوافق بدرجة قليلة جداً (1) درجة واحدة، هذا فيما يتعلق بالفقرات الموجبة للأساليب الثلاثة الأولى (التعاون، والاسترضاء، والمساومة). أما الفقرات السالبة للأساليب (التجنب، والإيجار) التي تضمنتها الفقرات (30-49) فقد أعطيت لها الدرجات الآتية: أوافق بدرجة كبيرة جداً (1) درجة واحدة، وأوافق بدرجة كبيرة (2) درجة، وأوافق بدرجة متوسطة (3) درجات، وأوافق بدرجة قليلة (4) درجات، وأوافق بدرجة قليلة جداً (5) درجات.

البرنامج الإرشادي الجمعي المستند إلى المنحى الأدلري: يهدف البرنامج الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على المنحى الأدلري في كشف الذات، وإدارة الصراع لدى عينة من المعلمين الخاطبيين في محافظة الزرقاء. تألف البرنامج من أربع عشرة جلسة إرشادية، تراوحت مدة كل جلسة بين (90-120) دقيقة. طبق البرنامج على المعلمين الخاطبيين بمعدل جلستين أسبوعياً بناءً على رغبتهم في الاشتراك بالجلسات الإرشادية ممن سجلوا أدنى الدرجات على مقياسي كشف الذات، وإدارة الصراع. استغرق تطبيق البرنامج مدة زمنية مقدارها (7) أسابيع. والجدول (3) يوضح جلسات البرنامج الإرشادي من حيث العنوان، والأهداف، والفنيات.

جدول (3): وصف للجلسات الإرشادية وأهدافها وفنياتها

رقم الجلسة	عناوين الجلسات	الهدف	الفنيات المستخدمة
1	التعارف والتهيئة	- إتاحة المجال للتعارف بين الأعضاء أنفسهم والمرشد - بيان حدود وقواعد العلاقة الإرشادية - التعرف إلى توقعات الأعضاء من العملية الإرشادية	- الحوار والنقاش - لعب الدور - تمرين (عنتر وعبله)
2	معنى الحياة	- تعريف الأعضاء بمعنى "الحياة" وفق فلسفة أدلر - مساعدة الأعضاء على فهم جوانب الحياة في الزواج - تبصير الأعضاء بوجهة نظر أدلر عن المهام الحياتية	- الحوار والنقاش - الأسئلة - تمرين (عنتر وعبله)
3	الأهداف والغايات	- تعريف الأعضاء بمعنى الأهداف والغايات عند أدلر - تعريف الأعضاء بوجهة نظر أدلر عن مشاعر النقص - مساعدة الأعضاء على التبصر بالأهداف المرتبطة بالزواج	- الحوار والنقاش - تمرين (عنتر وعبله) - التكليف بالمهام والالتزام بها
4	أسلوب الحياة 1	- تعريف الأعضاء بمعنى أسلوب الحياة - تعريف الأعضاء على أنماط أساليب الحياة عند أدلر - تبصير الأعضاء بأساليب حياتهم وأثرها في سلوكياتهم	- الأسئلة - تمرين (عنتر وعبله) - التخيل
5	أسلوب الحياة 2	- تقييم أسلوب حياة الأعضاء من خلال الترتيب الولادي - تقييم أسلوب حياة الأعضاء من خلال (الذكريات الأولى)	- الأسئلة - التكليف بالمهام
6	أسلوب الحياة 3	- تقييم أسلوب الحياة عند الأعضاء من خلال (الأحلام) - تقييم أسلوب حياة الأعضاء من خلال (أساطير الشخصية) - تغيير الأحكام السلبية المتعلقة بأساطير الشخصية وتحديدها	- تمرين (عنتر وعبله) - التشجيع - الفورية
7	الاهتمام الاجتماعي	- تعريف الأعضاء بالاهتمام الاجتماعي - توعية الأعضاء بحاجات الآخرين مع الشريك (الخطيبة) - تشجيع الأعضاء على التغلب على مشاعر الدونية	- التشجيع - البصق في الحساء - الإمساك بالنفس
8	الاتصال	- توعية الأعضاء حول الاتصال مع الشريك (الخطيبة) - تعريف الأعضاء بمهارات الاتصال الناجح - مساعدة الأعضاء على تطوير مهاراتهم الاتصالية	- لعب الدور - التشجيع - الفورية
9	كشف الذات 1	- تعريف الأعضاء بقواعد الاتصال الناجح - زيادة وعي الأعضاء حول سلوكيات من خلال (هنا والآن) - - تعليم الأعضاء كيف يعون مشاعرهم الشخصية - تعليم الأعضاء طرق طرق التعبير عن المشاعر	- لعب الدور - التشجيع - الفورية - القصد المتناقض ظاهرياً
10	كشف الذات 2	- تعريف بحدود كشف الذات - توعية الأعضاء بأثر المشاعر في السلوك - تشجيع الأعضاء للتعبير عن المشاعر	- ضغط الأزرار - التصرف كما لو - الفكاهة
11	إدارة الصراع 1	- تعريف الأعضاء إلى أهمية كشف الذات في الصراع - تعريف الأعضاء إلى مفهوم حل النزاع - تعريف الأعضاء إلى أهمية حل النزاع	- الإمساك بالنفس - ضغط الأزرار - البصق في الحساء
12	إدارة الصراع 2	- تعريف الأعضاء إلى استراتيجيات إدارة الصراع - تدريب الأعضاء على إدارة الصراع من الفنيات	- فنية (المخطوطة) DESC - الإمساك بالنفس - فنية الإصغاء التوكيدي
13	إدارة الصراع 3	- تعريف الأعضاء إلى أهمية التعاون لإدارة الصراعات - تدريب الأعضاء إلى إدارة الصراع من خلال الفنيات	- التصرف كما لو - القصد المتناقض ظاهرياً
14	الختامية	- تلخيص ما دار بالجلسات السابقة - معرفة مدى تحقيق أهداف البرنامج (تطبيق القياسات البعدية على أفراد المجموعه التجريبية) - الاتفاق مع الأعضاء على موعد تطبيق القياس التتبعي	- الحوار والنقاش - التشجيع - التكليف بالمهام والالتزام بها

إعداد البرنامج: تم إعداد البرنامج للتطبيق وفقاً للخطوات قام الباحثان بالاطلاع على العديد من المراجع والدراسات التي تناولت العلاج الأدلري، ومنها كتاب أدلر المترجم (2005)، وكتاب كوري (Corey, 2009)، ودراسة ليتي (Litty, 1988)،

الآتية:

المدارس والمعلمين الخاطبين موضحاً لهم هدف الدراسة، وبعدها طلب إلى الأعضاء الإجابة عن فقرات مقياسي الدراسة (كشف الذات، وإدارة الصراع). أخيراً، قام الباحثان بتفريغ درجات المقياسين التي أجاب عنها المعلمون، وبناءً على نتائج مقياسي (كشف الذات، وإدارة الصراع)، تم الأخذ بأدنى الدرجات لثلاثين معلماً خاطباً، وقد اعتبروا حينها أفراد الدراسة. وبعدها، تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً في مجموعتين، الأولى: تجريبية، وعددها (15) الذين أبدوا رغبة في الانضمام للبرنامج الإرشادي، والثانية: ضابطة، وعددها (15).

وبعدها، قام الباحث الأول بزيارة أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في مدارسهم، وبالنسبة لأعضاء المجموعة التجريبية تمت محاورتهم حول إمكانية المشاركة في جلسات البرنامج الإرشادي، والسير بإجراءات تطبيق البرنامج الإرشادي، حيث تم الاتفاق على موعد الجلسة الأولى ومكان اللقاء. ثم طلب الباحث من أفراد المجموعتين الإجابة عن فقرات مقياسي الدراسة (القبلي).

وفي الجلسة الأولى، حضر جميع الأعضاء، وعددهم (15) معلماً خاطباً، ولكن بعد مضي أول جلستين تلقى الباحث الأول اتصالاً هاتفياً من ثلاثة أعضاء في المجموعة التجريبية يعبرون عن أسفهم من عدم استطاعتهم الاستمرار في البرنامج الإرشادي مسوغين ذلك بالتحاقهم غير المخطط له بعمل جزئي بعد انتهاء وقت العمل الرسمي لهم. وبذلك أصبح العدد النهائي للأعضاء الذين استمروا في البرنامج الإرشادي حتى انتهاء الجلسات (12) عضواً فقط. وفي آخر جلسة من البرنامج الإرشادي، تم إجراء التطبيق البعدي لمقياسي كشف الذات، وإدارة الصراع للمجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة. وبعد شهر من انتهاء جلسات البرنامج التجريبي، تم إجراء قياس المتابعة لقياس كشف الذات، وإدارة الصراع على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، ولفحص فرضياتها، تم اعتماد المنهج شبه التجريبي. وقد استخدمت الدراسة الحالية لفحص أثر المتغير المستقل، وهو (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع، وهو الدرجة على مقياس كشف الذات، ومقياس إدارة الصراع، والجدول (4) يبين ذلك.

ودراسة سيورهيبر وبيتر (Sauerheber & Bitter, 2013). بعدها قاما بالاطلاع على العديد من المصادر والدراسات التي تناولت الصراع في العلاقات الزوجية الصراع، ومنها كتاب ثومسون (Thompson, 2003)، ودراسة ويليامز (Williams, 2008)، ودراسة كارامبولدجي وفولهاجي وزاري (Karamiboldaji, Fallachai & Zarei, 2012)، ودراسة دالدار وسائتوت وياسين (Dildar, Sitwat, & Yasin, 2013)، بالإضافة إلى الأدلة التي يوفرها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

كما اطلع الباحثان على العديد من المراجع والدراسات التي أخذت كشف الذات متغيراً هاماً في العلاقات الزوجية، منها دراسة العمري (2009)، ودراسة زاريا وسانايماش (Zarei & Sanaeimanesh, 2014)، ودراسة تانغ بنسمان وهاتفلد (Tang, Bensman & Hatfield, 2013). بعدها قاما بوضع تصور أولي عن البرنامج الإرشادي متضمناً أهدافه، وعناوين جلساته، وأنشطته، وفنياته التي تتبع للاتجاه الأدلري، ثم عرضا البرنامج الإرشادي على (13) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، والإرشاد النفسي والزواج والأسري. وتم الأخذ بملاحظاتهم.

إجراءات الدراسة

بعد ان حصل الباحثان على تسهيل مهمة من الجامعة الأردنية موجهة للمعنيين في مديريات التربية والتعليم الآتية: تربية الزرقاء الأولى، وتربية الزرقاء الثانية، وتربية الرصيفة، وإلى مركز التوعية والإرشاد الأسري، قام الباحث الأول بتوجيه دعوة لجميع المعلمين الخاطبين في أماكن عملهم ضمن محافظة الزرقاء، من خلال إعلان مكتوب يمثل رغبته في تطبيق برنامج إرشادي مدرجاً فيه فكرة البرنامج، بالإضافة إلى وسيلة الاتصال المناسبة. عندها قام المعنيون بالأمر بإيصال الدعوة لجميع المدارس (الذكور)، وتعميمها عبر البريد الورقي والإلكتروني. علاوة على ذلك، سعى الباحثان إلى اتباع طرق أخرى للوصول إلى المعلمين الخاطبين؛ فعلى سبيل المثال قاموا بوضع إعلان في مباني المديريات الثلاث يوضح للقارئ فكرة البرنامج، كما قاما بالاتصال الهاتفي مع مديري المدارس كافة للتأكيد على متابعة البريد. وخلال هذه الفترة؛ أي خلال أسبوعين، تلقى الباحث الأول اتصالات هاتفية من مديري المدارس والمعلمين الخاطبين ليستفسروا عن الهدف من هذا الإعلان. ثم قام بزيارة جميع المعلمين الخاطبين في المدارس المحددة من مختلف المديريات الثلاث، وقابل كلاً من مديري

جدول (4): تصميم الدراسة شبه التجريبي

قياس المتابعة	القياس البعدي	المعالجة	القياس القبلي	المجموعة
O2	O2	X	O2	RGA
O1	O2	-	O1	RGB

الاختبار (القبلي والبعدي)، وإجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على المنحى الأدلري في كشف الذات وإدارة الصراع لدى عينة من المعلمين الخاطبين، وإجراء اختبار (t-test) للعينات المترابطة

المعالجة الإحصائية

لفحص فرضيات الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على

للكشف عن مدى احتفاظ المجموعة التجريبية باستمرارية التحسن في كشف الذات، وإدارة الصراع.

النتائج

أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في

القياس البعدي على مقياس كشف الذات، تعزى للبرنامج الإرشادي". ولاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة (التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي القائم على المنحى الأدلري)، والمجموعة التجريبية على مقياس كشف الذات البعدي، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس كشف الذات البعدي تبعا للمجموعة وعلى كل بعد من أبعاده.

البعد	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اجتماعي	ضابطة	15.93	3.43	16.21	3.51
	تجريبية	11.58	3.35	33.58	5.46
انفعالي	ضابطة	13.13	2.38	14.11	3.45
	تجريبية	16.50	2.23	31.50	4.23
اقتصادي	ضابطة	11.87	1.88	12.21	2.65
	تجريبية	14.17	3.44	30.17	5.92
معرفي	ضابطة	13.47	2.74	12.41	1.09
	تجريبية	14.42	2.85	31.42	3.91
سلوكي	ضابطة	12.33	2.44	13.21	2.84
	تجريبية	14.08	3.18	29.08	5.10
جسمي وصحي	ضابطة	13.80	3.64	14.01	4.01
	تجريبية	16.58	2.62	25.58	1.62

يتضح من الجدول (5) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد في مقياس كشف الذات البعدي نتيجة تعرضهم للبرنامج الإرشادي. ويشكل متوسط البعد الاجتماعي الأكثر ارتفاعاً مقارنة بالأبعاد الأخرى لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية، فقد بلغ (33.58)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (16.21). أما متوسط

البعد الصحي والجسمي فكان الأقل أداءاً للأفراد في المجموعة التجريبية، فقد بلغ (25.58)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (14.01). وللتحقق من دلالة الفروق، تم إجراء اختبار ولكس لامبدا (Wilks Lambda) للكشف عن وجود أثر للبرنامج في درجات المعلمين الكلية على المقياس كما في الجدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار ولكس لامبدا (Wilks Lambda) للكشف عن وجود أثر للبرنامج في الأبعاد الفرعية على مقياس كشف الذات

المتغيرات المستقلة	اختبار احصائي Wilks Lambda	ف	مستوى الدلالة
القبلي	0.55	0.48	0.53
المجموعة	0.34	408.08	0.000

يتضح من الجدول (6) وجود فروق في المجالات الفرعية لمقياس كشف الذات، حيث بلغت قيمة (0.34 Wilks Lambda)، وقيمة "ف" (408.08)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha = 0.05$). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كما في الجدول (7).

جدول (7): تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس كشف الذات (البعدي).

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Square Eta
اجتماعي	القياس القبلي	160	1	160	.008	0.931	0.77
	المجموعات	2049.31	1	2049.31	99.62	0.000	
	الخطأ	493.69	24	20.57			
	الكل	2570.66	26				
انفعالي	القياس القبلي	5.50	1	5.50	.48	0.492	

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا Eta Square
	المجموعات	2199.75	1	2199.75	194.64	0.000	0.87
	الخطأ	271.22	24	11.30			
	الكل	2525.63	26				
اقتصادي	القياس القبلي	57.59	1	57.59	3.65	0.068	
	المجموعات	2131.77	1	2131.77	135.41	0.000	0.71
	الخطأ	377.86	26	15.742			
معرفي	الكل	2668.00	26				
	القياس القبلي	6.13	1	6.13	.54	0.466	
	المجموعات	02099.2	1	2099.27	187.63	0.000	0.76
سلوكي	الخطأ	268.512	24	11.188			
	الكل	2422.66	26				
	القياس القبلي	1.89	1	1.89	.12	0.728	
جسمي وصحي	المجموعات	1836.50	1	1836.50	119.65	0.000	0.81
	الخطأ	368.352	24	15.34			
	الكل	2240.66	26				
	القياس القبلي	6.75	1	6.75	.77	0.387	
	المجموعات	898.41	1	898.41	103.38	0.000	0.76
	الخطأ	208.56	24	8.690			
	الكل	1140.96	26				

تنمية كشف الذات؛ أي أن البرنامج الإرشادي فسر حوالي (80%) من التباين الكلي في رفع مستوى كشف الذات لدى أفراد الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس إدارة الصراع، تعزى للبرنامج الإرشادي". ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة (التي لم تخضع للبرنامج الإرشادي القائم على المنحى الأدلري)، والمجموعة التجريبية (التي خضعت للبرنامج الإرشادي القائم على المنحى الأدلري) على مقياس إدارة الصراع البعدي، والجدول (8) يبين ذلك.

تشير نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول (7) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) لمتغير البرنامج الإرشادي على مقياس كشف الذات البعدي، وعلى جميع الأبعاد، حيث بلغت قيمة "ف" للبعد الاجتماعي (99.62)، وللبعد الانفعالي (194.64)، وللبعد الاقتصادي (135.41)، وللبعد المعرفي (187.63)، وللبعد السلوكي (119.65)، وللبعد الجسمي والصحي (103.38)، وهذه القيم جميعها دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). وقد جاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي. وتعني هذه النتيجة أن البرنامج ساعد في رفع مستوى كشف الذات لدى المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة. وقد تم حساب حجم الأثر (Effect Size)، باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، الذي يتراوح بين (0.71 - 0.87). وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي أحدث تبايناً كبيراً في المتغير التابع المتعلق في

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس إدارة الصراع البعدي تبعا للمجموعة وعلى كل أسلوب من أساليبه.

الأسلوب	المجموعة	القياس القبلي	القياس البعدي
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعاون	ضابطة	15.11	3.20
	تجريبية	14.32	5.31
الاسترخاء	ضابطة	13.32	2.76
	تجريبية	12.39	4.69
المساومة	ضابطة	17.54	1.20
	تجريبية	17.27	5.21
التجنب	ضابطة	38.47	2.49
	تجريبية	39.01	3.91
الإجبار	ضابطة	40.33	2.09
	تجريبية	42.08	5.11

أقل من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة الضابطة الذي بلغ (40.00)، وبلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية على أسلوب الإخبار (18.50)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة الضابطة الذي بلغ (43.73). وللتحقق من دلالة الفروق، تم إجراء اختبار ولكس لامبدا (Wilks Lambda) للكشف عن وجود أثر للبرنامج في درجات المعلمين الكلية على المقياس كما في الجدول (9).

يتضح من الجدول (8) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد في مقياس إدارة الصراع البعدي نتيجة تعرضهم للبرنامج الإرشادي. وقد بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب المساومة (33.00)، حيث يعد متوسط هذا الأسلوب الأكثر ارتفاعاً مقارنة بمتوسطات الأساليب الإيجابية الأخرى (التعاون، والاسترضاء) لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأسلوب المساومة لأداء الأفراد في المجموعة الضابطة الذي بلغ (18.53). أما متوسطات الأساليب السالبة، فقد بلغ لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية على أسلوب التجنب (18.42)، وهو

جدول (9): نتائج اختبار ولكس لامبدا (Wilks Lambda) للكشف عن وجود أثر للبرنامج على مقياس إدارة الصراع			
المتغيرات المستقلة	اختبار احصائي Wilks Lambda	ف	مستوى الدلالة
القبلي	0.65	0.43	0.44
المجموعة	0.12	356.45	0.000

الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، والجدول (10) يبين ذلك.

يتضح من الجدول (9) وجود فروق في المجالات الفرعية لمقياس إدارة الصراع، حيث بلغت قيمة ولكس لامبدا (0.12)، وقيمة ف (356.45)، وهي دالة إحصائية ($\alpha=0.05$). وليبان دلالة

جدول (10): تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس إدارة الصراع (البعدي).

الأسلوب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا Eta Square
التعاون	القياس القبلي	20.250	1	20.250	1.92	0.178	0.88
	المجموعات	1018.060	1	1018.060	96.696	0.000	
	الخطأ	252.684	24	10.528			
	الكلية	1276.074	26				
الاسترضاء	القياس القبلي	191.750	1	191.750	7.87	0.100	0.76
	المجموعات	1975.135	1	1975.135	81.138	0.000	
	الخطأ	584.233	24	24.343			
	الكلية	2676.296	26				
المساومة	القياس القبلي	184.089	1	184.089	8.03	0.090	0.75
	المجموعات	1459.107	1	1459.107	63.711	0.000	
	الخطأ	549.644	24	22.902			
	الكلية	2128.963	26				
التجنب	القياس القبلي	16.406	1	16.406	3.84	0.062	0.78
	المجموعات	3059.952	1	3059.952	716.404	0.000	
	الخطأ	102.510	24	4.271			
	الكلية	3224.519	26				
الإخبار	القياس القبلي	17.102	1	17.102	3.28	0.082	0.78
	المجموعات	4187.757	1	4187.757	805.138	0.000	
	الخطأ	124.831	24	5.201			
	الكلية	4386.741	26				

(716.404)، ولأسلوب الإخبار (805.138)، وهذه القيم دالة عند مستوى ($\alpha=0.05$). وقد كانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي. وهذه النتيجة تعني أن البرنامج أسهم في رفع مستوى إدارة الصراع لدى المجموعة التجريبية، للأبعاد (التعاون، والاسترضاء، والمساومة)، بينما ساهم في خفض مستوى

تشير نتائج تحليل التباين المشترك كما في الجدول (10) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) لمتغير البرنامج الإرشادي على مقياس إدارة الصراع البعدي بين بعض الأبعاد، حيث بلغت قيمة ف لأسلوب التعاون (96.696)، ولأسلوب الاسترضاء (81.138)، ولأسلوب المساومة (63.711)، ولأسلوب التجنب

المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس كشف الذات، تعزى للبرنامج الإرشادي".

ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة لدرجات المجموعة التجريبية (التي خضعت للبرنامج التدريبي) على المقياس البعدي والمتابعة، والجدول (11) يبين ذلك.

إدارة الصراع لدى المجموعة التجريبية، لبعدي (التجنب، والإجبار)؛ مما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة، وقد تم حساب حجم الأثر (Effect Size)، باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، الذي يتراوح بين (0.75 - 0.88). وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي أحدث تبايناً كبيراً في المتغير التابع .

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتحديد دلالة الفروق بين القياس البعدي وقياس المتابعة وفقاً لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس كشف الذات.

البعد	القياس البعدي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قياس المتابعة		قيمة t	مستوى الدلالة
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
الاجتماعي	33.58	5.46	33.00	5.17	0.288	0.77	
الانفعالي	31.50	4.23	31.33	4.20	1.48	0.166	
الاقتصادي	30.17	5.92	29.67	6.38	1.91	0.082	
المعرفي	31.42	3.91	30.75	4.07	1.60	0.136	
السلوكي	29.08	5.10	28.50	4.62	0.85	0.409	
الجسمي والصحي	25.58	1.62	24.67	1.61	2.03	0.067	

ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة لدرجات المجموعة التجريبية (التي خضعت للبرنامج التدريبي) على المقياس البعدي والمتابعة، والجدول (12) يبين ذلك.

تكشف نتائج الجدول (11) اختبار (t) للعينات المترابطة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، على مقياس كشف الذات في القياس البعدي والمتابعة، وعلى جميع الأبعاد.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي وقياس المتابعة على مقياس إدارة الصراع، تعزى للبرنامج الإرشادي".

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتحديد دلالة الفروق بين القياس البعدي وقياس المتابعة وفقاً لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس إدارة الصراع.

الأسلوب	القياس البعدي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قياس المتابعة		قيمة t	مستوى الدلالة
				الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
التعاون	29.00	4.11	28.42	3.89	0.38	0.70	
الاسترخاء	31.75	7.68	30.58	7.12	1.46	0.171	
المساومة	33.00	7.18	30.33	10.84	1.05	0.313	
التجنب	18.42	2.35	18.25	2.63	0.56	0.586	
الإجبار	18.50	2.61	18.33	3.31	0.43	0.674	

التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس كشف الذات في القياس البعدي، تعزى للبرنامج الإرشادي".

يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده مباشرة، مما يؤكد أثر البرنامج في تنمية القدرة على كشف الذات. وتفسر هذه النتيجة في ضوء الأثر الإيجابي للعلاقة الفاعلة التي كونها الباحث الأول مع الأعضاء، إذ ظهر ذلك جلياً في الجلسات الإرشادية، إذ كان الأعضاء مندفعين في أكثر من

تشير نتائج اختبار (t) للعينات المترابطة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، على مقياس إدارة الصراع في القياس البعدي والمتابعة، وعلى جميع الأبعاد.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة

(2009) التي هدفت الى قياس أثر برنامج تعليم ما قبل الزواج على عينة من البالغين الخاطبين المقبلين على الزواج.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية حول المنحى الأدلري مع نتائج دراسة ديوت (De Witt, 1982) حول استقصاء أثر برنامج إرشادي وقائي قائم على المنحى الأدلري في تنمية مهارات الشركاء في الاتصال ما قبل الزواج، ومع نتائج دراسة سيورهيبر وبيتر (Sauerheber & Bitter, 2013) التي هدفت إلى وصف برنامج إرشادي ما قبل الزواج موجه للخاطبين استناداً للاتجاه الأدلري. فيما تختلف مع نتائج دراسة ليتي (Litty, 1988) لفحص أثر برنامج إرشادي تعليمي ما قبل الزواج قائم على نظرية أدلر لرفع مستوى التكيف الزواجي. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الرضا الزواجي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس إدارة الصراع في القياس البعدي، تعزى للبرنامج الإرشادي".

يتضح من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج وبعده مباشرة، مما يؤكد أثر البرنامج في تنمية القدرة على إدارة الصراع. وتفسر هذه النتيجة التي تبين فيها أن متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في الأساليب التالية (المساومة، والاسترضاء، والتعاون) كانت أكثر ارتفاعاً مقارنة بباقي المتوسطات لاسلوبي (الانسحاب والإجبار) التي شهدت انخفاضاً في متوسطاتها. وقد يعزى ذلك للأثر الإيجابي للجو الودي والأمن الذي وفّره الباحث الأول للأعضاء، والذي كان يتسم بالدفع، والأمن، والاحترام المتبادل، والأصالة، والعفوية، والدقة في التعبير عن المشاعر. بالإضافة إلى سيادة جو من التسامح والتساهل أثناء الجلسات. فقد تمكن المعلمون آنذاك من التعبير عن مشاعرهم وأرائهم وأفكارهم بكل صراحة ووضوح، ما أسهم في نقل خبرات إيجابية مع الآخرين كالشريك. وتنسجم هذه النتيجة مع ما يؤكد عليه أدلر، إذ إن الدرجة التي يتمتع بها الفرد من الشجاعة والقدرة على التعاون تتضح في الطريقة التي يسلكها لمعالجة أموره مع الآخر. فلكل فرد سلوكه المميز في التعامل مع الشريك خلال مرحلة الخطبة. وهذا ما يتفق دائماً مع أسلوبه في الحياة، فالطريقة التي يتصرف بها الفرد تكشف ما إذا كان يؤمن بالآخر وحاجاته، أو إذا كان يؤمن ويهتم بنفسه دون غيره. ومن جهة أخرى، قد يبرز خلال دورة حياة الأسرة العديد من الخلافات بين الشركاء، فمنها ما يكون امتداداً لخلافات وصراعات في مرحلة الخطبة، ومنها ما يتعلق بمدى الانسجام والتكيف بين الزوجين في ضوء سماتهما الشخصية، وخصائصهما الاجتماعية (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2014).

مناسبة للكشف عن ذواتهم أمام القائد والحضور وقد يعود ذلك إلى حرص الباحث على تقديم أنموذج حيوي لعملية كشف الذات مع الأعضاء في الأفكار والمشاعر والخبرات؛ إذ عادة ما يُطلب من قائد المجموعة أن يكون لديه الاتصال الفعال مع الأعضاء، بما يضمن مشاركتهم في المشاعر والأفكار الخاصة بهم (روبرت، 2015). ويبدو أن هذه التجربة الفريدة التي مر بها الأعضاء أسهمت بشكل أو بآخر في نقل هذه الخبرات الإيجابية إلى علاقتهم مع شريكاتهم الخاطبات.

ووفقاً لنتائج الفرضية، فقد جاء متوسط البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى في كشف الذات مقارنة مع الأبعاد الأخرى، وهذا ما ينسجم تماماً مع وجهة نظر أدلر نحو البشر، فهو يرى أن الإنسان مخلوق اجتماعي بطبعه، وبالتالي، فإن مشاركة الأعضاء في البرنامج الحالي وتفاعلهم مع بعضهم بعضاً، يبدو أنه عائد إلى قناعاتهم بأهمية العلاقة مع الشريك. فالزواج هو الحاضن للأمن والداعم الرئيس لفرص التفاعل الاجتماعي، إذ يمنح كلاً من الزوجين النصح والتكامل، وتحقيق الذات (أدلر، 1996). ومن هنا، فإن كشف الذات في الإرشاد الجمعي من القائد للأعضاء وبين الأعضاء أنفسهم ذو أهمية كبيرة في نقل الخبرة الاجتماعية مع الشريك، حيث يذكر جواراد (Jourard) في كتابه (كشف الذات) أنه عندما يكشف الرجل خبراته بشكل تام وصادق للآخر، ومن تلقاء نفسه، فإن الغموض الذي كان سائداً آنذاك في العلاقة سيتناقص إلى حد كبير (Wakefield, 2009).

كما يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء الأثر الإيجابي للفنيات التي تعود إلى الاتجاه الأدلري، إذ يؤكد أتباعه على تشجيع الوعي بالذات والاستبصار لدى الأفراد حول اتجاهاتهم في الحياة، وأهدافهم، ومنطقهم الخاص، وسلوكهم الحاضر، فإذا ما أخذنا هذا التفسير كأحد الاستراتيجيات المستخدمة ضمن هذا المنحى، فإنها تقوم على فهم الدوافع الخفية التي تقف وراء السلوك وتحركه (Corey, 2009). ومن جهة أخرى، فإن ما يؤكد هذه النتيجة هو المسار الذي يسير وفقه أتباع المنحى الأدلري، إذ يُعد منهجاً تعليمياً وتثقيفياً في طبيعته. كما تعد فنياته في تقييم أسلوب الحياة أبرز معالم هذا المنحى. وبالإضافة إلى ذلك، يولي الأدلريون اهتماماً كبيراً بالكشف والاعتراف عن الأهداف الحياتية التي يضعها الأفراد في حياتهم، بما يسهل الوصول إلى الدوافع التي تقف وراء سلوكياتهم (علاء الدين، 2013). ومن هنا، يبدو أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة كانت واضحة. فقد تعرضت المجموعة التجريبية لخبرات تدريبية نوعية في البرنامج الإرشادي، أسهم في زيادة وعيهم بسلوكياتهم وأنماط تواصلهم من جهة، وبمستوى كشفهم لذواتهم مع الشريك من جهة أخرى.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة لامبيرت (Lambert, 2006)، ودراسة ويليامز (Williams, 2008) في كيفية مساعدة الخاطبين من كلا الجنسين للوصول إلى الزواج الناجح. كما تتفق مع دراسة بلير وكوردوفا (Blair & Cordova,

المجموعة التجريبية، على مقياس كشف الذات في القياس البعدي وقياس المتابعة، تعزى للبرنامج الإرشادي".

يتضح من النتائج عدم وجود فروق عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج والاحتفاظ به بعد شهر، مما يؤكد أثر البرنامج في تنمية القدرة على كشف الذات. وتفسر هذه النتيجة في ضوء الأثر الإيجابي للنشاطات والتمارين التي طبقت في البرنامج الحالي، فيبدو أن مضمون الجلسات الإرشادية من حيث عناوينها، وأهدافها، وأنشطتها، وواجباتها ساهمت في الوصول إلى الأهداف العامة للبرنامج الحالي، وهو تشكيل أسلوب حياة جديد يقوم على كشف الذات مع الشريك في جميع المجالات.

ومما يؤكد هذه النتيجة مهارات المرشد خلال الإرشاد الجمعي، إذ يمكنه أن يستخدم الكشف عن الذات كمنهج فعال أمام المجموعة بما يضمن المزيد من المشاركة الشخصية عن الأحداث الماضية والحاضرة. لذا، يعد الكشف عن الذات إشارة واضحة لسمة الإنسانية لكل مرشد مهني فعال، فهناك مجموعات عديدة للإرشاد الزوجي: مجموعات الإثراء الزوجي، ومجموعات الإرشاد النفسي قبل الزواج، ومجموعات العلاقات المسينة (روبرت، 2015).

ويبدو أن للمدة الزمنية التي تراوحت بين (90-120 دقيقة) للجلسة الواحدة الأثر الكبير في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، فالوقت الزمني للجلسة الواحدة كان كافياً لإشراك جميع الأعضاء بالنشاطات والمهارات والتدريبات التي وضعها الباحثان في البرنامج الإرشادي، مما أسهم في تعزيز طرق التفاعل الإيجابي بين الأعضاء أنفسهم ومع الباحث الأول معاً، حيث ظهرت جلسات البرنامج الإرشادي بشكل عملي ومنهجي، بما أسهم في توفير بيئة آمنة وحاضنة لحاجاتهم المتنوعة. وقد أتيحت للأعضاء الفرصة الكافية ليناقدوا قضاياهم الخاصة مع الباحث بكل وضوح وصراحة، ما ساهم في إطالة الأثر الإيجابي لعملية كشف الذات في البرنامج الحالي لدى الخاطبين مع شريكاتهم.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، على مقياس إدارة الصراع في القياس البعدي وقياس المتابعة، تعزى للبرنامج الإرشادي".

يتضح من النتائج عدم وجود فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج والاحتفاظ به بعد شهر، مما يؤكد أثر البرنامج في تنمية القدرة على إدارة الصراع.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء الأثر الإيجابي للخبرات الإرشادية الغنية التي مر بها الأعضاء، التي ساهمت في تشكيل فلسفة حياة جديدة لدى كل منهما، قامت على تطوير علاقات ثابتة وهادفة مع الشركاء. فقد ازداد حينها الشعور بالسعادة والراحة

وجدير بالذكر أن الباحث الأول قد أخذ بالاعتبار الطبيعة البشرية للأعضاء، ولاحظ الفروق الفردية بينهم، فتعرض المجموعة التجريبية لخبرات تدريبية نوعية في سياق مراحل تطور البرنامج الإرشادي الجمعي، أسهم في وعيهم بالأنماط السلوكية ذات الصلة بعلاقاتهم مع الخاطبات، ما زاد من قدرتهم على إدارة صراعاتهم مع الشريك. كما إن الواجبات المنزلية التي كانت توكل للأعضاء تعد بمثابة تجارب حية وغنية في فهم الشريك وأسلوب حياته، إذ حرص الباحث على متابعة الواجب البيتي، ومناقشته في الجلسة اللاحقة، ما أسهم في جعل الأعضاء أكثر سوية عما قبل من حيث إدارتهم للصراع مع الشريك. ووفقاً لأدلر، فإن الصراع يأتي نتيجة للعلاقات الإنسانية المضطربة، فالعلاقات المبنية على وضاعة أحد الأطراف تميل إلى خلق نوع من عدم الانسجام؛ لأن مشاعر النقص غالباً ما تكون مصحوبة بتنافس هدام، وعندما يظهر الشعور بالتنافس بدلاً من التعاون، فإن الاتفاق بين الأطراف يصبح مستحيلاً، فكل قرار يخضع لمبدأ القوة والتنافس (العزة، 2010).

ومن هنا، يبدو أن العلاج الأدلري يشكل نموذجاً ناجحاً في الإرشاد الزوجي، فقد تناول أدلر في كتاباته عن مرحلة ما قبل الزواج (الخطبة) بالإشارة إلى دور الحب في نجاح العلاقة الزوجية. كما اهتم أدلر بإرشاد ما قبل الزواج من خلال التثقيف والتعليم الزوجي ودوره في نجاح العلاقة الزوجية (أدلر، 2005). ومما يؤكد هذه النتيجة تركيز أدلر على الاحترام المتبادل والتعاون بين الزوجين الذي يمكن إرساء قواعده من خلال برامج إرشاد ما قبل الزواج (Britzman & Sauerheber, 2014).

وتفسر هذه النتيجة أيضاً في ضوء الأثر الإيجابي والكبير للدور الذي قدمه مركز التوعية والإرشاد الأسري من دعم مادي ومعنوي، فقد بادر القائمون على المركز بتوفير ما يلزم لتطبيق جلسات البرنامج الإرشادي، بما يضمن تنفيذ الأنشطة والتمارين ذات الصلة بإدارة الصراع دون عوائق تذكر، حيث أسهم إداريو المركز في توفير (قاعة متعددة الوسائط)، بالإضافة إلى تأمين المواصلات، والوجبات، والمشروبات، وغيرها للأعضاء، ما أسهم في إيجاد بيئة تعاونية لتشجيع هؤلاء الشباب على مزاولة النشاطات التي تدربوا عليها خلال فترة تطبيق البرنامج، مما وفر لهم مصدراً للتغذية الراجعة الإيجابية فيما بينهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هاملتون (Hamilton, 1998)، من حيث الأمور التي يجب مراعاتها عند إعداد برامج تحضير ما قبل الزواج، ومع نتائج دراسة كيوتشنز (Kutchins, 2002) التي تناولت العلاقة بين الأنماط السلوكية للأفراد في مرحلة ما قبل الزواج وأسلوب الحياة، وأثره في التكيف الزوجي. كما تتفق مع نتائج دراسة ديوت حول فاعلية المنحى الأدلري في إدارة الصراع (Sauerheber & Bitter, 2013; De Witt, 1982).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد

المراجع

- أبو جدي، أمجد. (2008). الإدمان على الهاتف النقال وعلاقته بالكشف عن الذات لدى عينة من طلبة الجامعتين الأردنية وعمان الأهلية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 4(2)، 150-137.
- أدلر، ألفرد. (1996). *سيكولوجيتك في الحياة: كيف تحياها*، ترجمة: عبد العلي الجسماني، (ط1)، بيروت، لبنان: الدار العربية للعلوم.
- أدلر، ألفرد. (2005). *معنى الحياة*، ترجمة عادل بخيت بشري، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة.
- البدائية، نيا. (2004). *الاطار الوطني لحماية الأسرة الأردنية من العنف داخل الأسرة*. المجلس الوطني لشؤون الأسرة: عمان، الأردن.
- جرادات، عبد الكريم. (1995). *كشف الذات لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- حسين، عبد العظيم. (2012). *الإرشاد النفسي*، (ط4)، عمان، الأردن: دار الفكر.
- دائرة قاضي القضاة. (2014). *التقرير الاحصائي السنوي*، العدد 19. عمان: الأردن.
- روبرت، هارفرد. (2015). *الإرشاد الجمعي التدخل والفنيات*، ترجمة سهام أبو عيطة ومراد سعد، (ط1)، عمان، الأردن: دار الفكر.
- الريحاني، سليمان والزريقات، إبراهيم وطنوس، عادل. (2010). *إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*، (ط1)، عمان، الأردن: دار الفكر.
- الريحاني، سليمان وطنوس، عادل. (2012). *العلاقة بين أساليب الحياة وكل من القلق والاكتئاب*، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 4(3)، 194-183.
- سليمان، حسين. (2005). *السلوك الانساني والبيئة الاجتماعية بين النظرية والتطبيق*، (ط1)، بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية.
- الشماسي، ميثاء. (2013). *دليل الزواج الناجح*، صندوق الزواج، الامارات العربية المتحدة.
- العتوم، عدنان. (2007). *علم النفس الاجتماعي*، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة: مكتبة الجامعة.
- العزة، سعيد. (2010). *الإرشاد الجماعي العلاجي*، (ط2)، عمان الأردن: دار الثقافة.
- والرضا عن طبيعة العلاقات القائمة في علاقاتهم مع الشريك. وتعد مثل هذه التغيرات في السلوك مؤشرات كبيرة على تقدم البرنامج في تحقيق أهدافه. فقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي الجمعي ضمن هذه الدراسة من خلال (14) جلسة إرشادية باستخدام أساليب متكاملين، يقوم أحدهما على الشرح والتوضيح وإعطاء الأمثلة والتدرب على المهارات خلال الجلسة الإرشادية، فيما يشمل الآخر على تدريبات تتعلق بكل مهارة تتضمنها كل جلسة على شكل واجب بيتي يؤديه المسترشد، وممارسة ما تعلمه خلال الجلسة الإرشادية، وتطبيقه على أرض الواقع. وتساعد مثل هذه الواجبات البيتية على انتقال أثر التدريب والتعلم إلى مواقف الحياة اليومية. وتجدر الإشارة إلى المفهوم المحوري في فعالية البرنامج الإرشادي الحالي الذي يعود إلى "أسلوب الحياة"، حيث يشكل هذا المفهوم بالنسبة لاتباع المنحى الأدلري حلقة وصل مهمة لترجمة واقع الأفراد من حيث سلوكهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وقيمهم وتوقعاتهم وإفادتهم من خلال الوعي بأنماط سلوكهم لتطوير علاقات دينامية سوية مع الشريك. فعندما يملك الشركاء مهارات عدة كالإصغاء والتعاطف وغيرهما، فإن ذلك سيمكنهم من مهارات حل الصراع بالشكل المناسب، وإدارة خلافاتهم في جميع المواقف. إضافة إلى ذلك، فمن الضروري أن يملك الشركاء قدراً كافياً من مهارات تأكيد الذات في عملية الاتصال القائمة بينهم. وهذا ما يقدم إشارة تنبؤية واضحة على إمكانية الاستقرار والرضا عن العلاقة إلى أبعد وقت ممكن (Olson & Miller, 2007; Kurdek, 2002; Larson & Holman, 1994). ويقدم المنحى الأدلري أسهماً كبيراً في مهارات إدارة الصراع، وحل المشكلات والاتصال والإدارة في مرحلة ما قبل الزواج، وفي الفترة المبكرة منه (Sauerheber & Bitter, 2013; Watts, 1997; Bishop, 1993).
- ومن هنا يبدو أن هناك أثراً واضحاً للجلسات الإرشادية الثلاثة التي حملت عنوان "إدارة الصراع"، والتي تضمنت تمارين كثيرة ومفيدة تم توظيفها بشكل فعال ومنسجم مع فنيات العلاج الأدلري. فقد بادر الأعضاء بالمشاركة في تطبيق التمارين بكل عفوية، إضافة إلى التغذية الراجعة التي قدمت لهم في تلك التمارين، ما زاد من احتمالية بقاء أثر هذه التمارين مدة أطول لدى الأعضاء.
- وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن التوصية بالإفادة من البرنامج الإرشادي الحالي في تنمية كشف الذات، وإدارة الصراع لدى الخاطبين من فئات المجتمع الأخرى، وتنمية الاهتمام الاجتماعي لدى الإناث الخاطبات.

- Journal of Individual Psychology*, 17, 73-79. Available online at: connection.ebscohost.com.
- Bitter, J., & Byrd, R. (2011). Human conversations: Self-Disclosure and Storytelling in Adlerian family therapy. *The Journal of Individual Psychology*, 67(3), 305-323.
- Blair, J. M., & Cordova, J. V. (2009). Commitment as a predictor of participation premarital education. *Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 17(2), 118-125. Abstract Available online at: connection.ebscohost.com.
- Britzman, M., & Sauerheber, J. (2014). Preparing couples for an enriched marriage: A model in individual psychology. *The Family Journal: Counseling Therapy for Couples and Families*, 22(4), 428-436.
- Byadgi, S., Yadav V., & Hiremath, U. (2014). Styles of conflict management among dual earner couples. *Karnataka J. Agric. Sci*, 27(1), 63-66.
- Caldwell, B. E., & Woolley, S. R. (2008). Marriage and family therapists endorsement of myths about marriage. *The American Journal of Family Therapy*, 36, 367-387. Available online at: <http://scn612final.wikispaces.com/file/view/Marriage+Myths.pdf>.
- Carroll, J. S., & Doherty, W. J. (2003). Evaluating the effectiveness of premarital prevention programs: A meta-analytic review of outcome research. *Family Relation*, 52(2), 105-118.
- Christensen, A., & Sherk, L. (1991). Communication, conflict, and psychological distance in non-distressed, clinic, and divorcing couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, (59), 458-463. Abstract Available online at: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1991-27215-001>.
- Corey, G. (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. (8th ed) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole/Wadsworth.
- De Witt, D. (1982). *A combined Premarital and Early Marital Counseling Program Based on Adler's Individual Psychology*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (8217262).
- Derlega, V., Metts, S., Petronio, S., & Margulis, S. (1993). Self-Disclosure. CA: Sage Publications. Abstract Available online at: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=1993-03010-001>.
- علاء الدين، جهاد. (2013). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، (ط1)، عمان، الأردن: الاهلية للنشر والتوزيع.
- العمرى، واصل. (2009). العلاقة بين كشف الذات والتوافق الزوجي لدى عينة من معلمي ومعلمات تربية إربد الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- عودة، أحمد. (2014). القياس والتقويم في العملية التدريسية، (ط5)، إربد: دار الأمل.
- غيث، سعاد. (2014). الطلاق من منظور الإرشاد الزوجي والأسري، عمان، الأردن، المجلس الوطني لشؤون الأسرة.
- الكركي، نسرین. (2005). العلاقة بين أساليب حل الصراعات الزوجية والعنف ضد الأطفال في محافظة الكرك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- كفافي، علاء الدين. (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري، (ط1)، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- كفافي، علاء الدين. (2012). الصحة النفسية والإرشاد النفسي، (ط1)، عمان، الأردن: دار الفكر.
- كوري، جبريل. (2013). النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي، ترجمة سامح الخفش، (ط2)، عمان، الأردن: دار الفكر.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2014). دليل تدريبي حول إدارة الصراع وتوكيد الذات، مستخرج من موقع المنار: www.almanar.com.lb بتاريخ 2014\12\1.
- المشاقبة، زينب. (2014). أساليب إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الثانوية في لواء الرصيفة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- المومني، مأمون. (1998). العلاقة بين كشف الذات ومركز الضبط ومدى تأثر كل منهما ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- AL-Azzam, A. (2014). The level of self-disclosure for irbid university college female students and its relation with some special variables. *Journal of Education and Practice*, 5(8), 76-82.
- Askari, M., Noah, S., Hassan, S., & Baba, M. (2012). Comparison the effects of communication and conflict resolution skills training on marital satisfaction. *International Journal of Psychological Studies*, 4(1), 182-195.
- Bishop, R. (1993). An evaluation of premarital counseling from an Adlerian perspective. *The*

- Hamilton, K.L. (1998). *Premarital Preparation Programs: Sources Used and Preferred by Young Adults*. (Master dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (EP24131).
- Hindes, R. A. (1997). *Relationships: Adialectical Perspective*. Hove, UK: Psychology Press. Abstract available online at: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage>.
- Holman, T. B. (2001). *Premarital Prediction of Marital Quality or breakup: Research, Theory and Practice*, Kluwer Academic: Abstract Available online at: <http://www.parentinguk.org/resources>.
- Honeycutt, M., Woods, L., & Fontenot, K. (1993). The endorsement of communication conflict rules as a function of engagement, marriage, and marital ideology. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10, 285-304. Available online at: <http://spr.sagepub.com/content/10/2/285>.
- Huber, C. (1987). Premarital counseling using time for a better marriage. *Individual Psychology*, 43(2), 202-205. Available online at: connection.ebscohost.com
- Karamiboldaji, R., Fallachai, S., & Zarei, E. (2012). The relationship between measures of attachment in adults and the marital conflicts resolution styles among the married teachers of Bandar Abbas. *Academic Journal of Psychological Studies*, 1(1), 8-16.
- King, R., & Shelley, C. (2008). Community feeling and social interest: Adlerian parallels, synergy and differences with the field of community psychology. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 18, 96-107.
- Kitayama, S., & Cohen, D. (2007). *Handbook of Cultural Psychology*. New York, NY: Guilford. Available online at: <https://books.google.jo/books>
- Ko, D. (2009). *To Talk or Type?: Internet and Cultures Affect on Self-Disclosure and Social Support Seeking*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (3390757).
- Kurdek, A. (2002). Predicting the timing of separation and marital satisfaction: An eight-year prospective longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 64, 163-179. Abstract Available online at: connection.ebscohost.com.
- Kutchins, C. (2002). *The Relationship Between Premarital Coupl Types and Lifestyle as Related to Couple Adjustment*. (Doctoral dissertation).
- Dildar, S., Sitwat, A., & Yasin, S. (2013). Intimate enemies: Marital conflicts and conflict resolution Styles in Dissatisfied married couples. Middle-East *Journal of Scientific Research*, 15(10), 1433-1439.
- Dindia, K., & Allen, M. (1992). Sex differences in self-disclosure. *A metaanalysis. Psychological Bulletin*, 112(1), 106-124. Abstract Available online at: connection.ebscohost.com.
- Dinkmeyer, D. (2007). A systematic approach to marriage education. *The Journal of Individual Psychology*, 63(3), 316-321 .
- Eslamie, R., & Mazandrani, H. (2015). An investigation of Adlerian psychoanalytic feminism in a Doll's House. *Journal of Scientific Research and Development*, 2(1), 96-104.
- Farber, B., Berano, K., & Capobianco, J. (2004). Clients' perception of the process and consequences of self-disclosure in psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 51(3), 340-346.
- Finkenauer, C., & Hazam, H. (2000). Disclosure and secrecy in marriage: Do both contribute to marital satisfaction?. *Journal of Social and Personal Relationship*, 17, 245-263. Abstract Available online at: connection.ebscohost.com.
- Forkner, A. (2013). *And Do You Take This Stranger To Be YourLawfully Wedded Wife?: The Usefulness of Social Penetration Theory within Premarital Counseling*. (Master dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (1536102).
- Fowers, B., Montel, K., & Olson, D. (1996). Predicting marital success for premarital couple type based on prepare. *Journal of Marital and Family Therapy*, 22(1), 103-119.
- Goidfried, M., Burckell, L., & Eubanks-Carter, C. (2003). Therapist self-disclosure in cognitive-behavioral therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 59(5), 555-568. Abstract available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jclp>.
- Greef, P., & De Bruyne, T. (2000). Conflict management style and marital satisfaction. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 26, 321-334. Abstract available online at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/009262300438724>.
- Groom, J. (2001). What works in premarital counseling? *Journal of Pastoral Counseling*, 36, 46-62.
- Halford, W., & Markman, H. (1997). *Clinical Handbook of Marriage and Couples Intervention*, New York. Wiley, Chichester.

- Program: A longitudinal Follow-Up Study.* Available online at: <http://www.prepare/enrich.com>.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*, (3rd ed.), Westport: Greenwood Publishing Group, INC. Available online at: http://www.untagsmd.ac.id/fils/Perpustakaan_Digital.
- Samani, S. (2008). The important factors of in marital conflict between married students in Shiaraz university of Iran. *Journal of Family Research*, 3(3), 657-668.
- Sauerheber, J & Bitter, R (2013). An Adlerian approach in premarital counseling with religious couples. *The Journal of Individual Psychology*, 69, (4), 305-327.
- Schneewind, K., Klaus, A., & Gerhard, A. (2002). Relationship personality, conflict resolution, and marital satisfaction in the first five years of marriage. *Family relations*, 51(1), 63-72. . Abstract available online at: connection.ebscohost.com.
- Sharah, H. (1988). *The Relationship of Conflict Management Styles of Jordan High School Principals to Their Personality and Training of Conflict Management*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Colorado.
- Sharf, R (2012). *Theories of Psychotherapy and Counseling*, (5th).CA:Books- Cole/ Wads worth.
- Shurts, W., & Kuehn, K. (2008). *Premarital Counseling: Toward an Adlerian Model for Practice*. New Jersey Journal of Professional Counseling, 60, 39-45.
- Silliman, B., & Schumm, W. (2000). Marriage preparation programs: A literature review. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 8(2), 133-142.
- Sprecher, S., & Hendrick, S. (2004). Self-disclosure in intimate relationships: Associations with individual and relationship characteristics over time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(6), 857-877.
- Stanley, S., Markman, H.J., & Whitton, S. (2002). Communication, conflict, and commitment: Insights on the foundations of relationships success from a national survey. *Family Process*, 41(4), 659-675. available online at: connection.ebscohost.com.
- Tang, N., Bensman, L., & Hatifield, E. (2013). Culture and sexual self-disclosure in intimate relationship. *An International Journal on Personal Relationships*, 7(2), 227-245.
- Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database.(3045982).
- Lambert, K.C. (2006). *Development of a Faith Community Premarital Program*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database.(3249646).
- Larson, H., & Holman, B. (1994). Premarital predictors of marital quality and stability. *Family Relations*, 43, 228-237. Abstract Available online at: connection.ebscohost.com.
- Larson, H., Kigin, L., & Holman, B. (2008). Increasing the awareness of risks and need for premarital intervention of individuals at risk for relation dysfunction: An exploratory study. *Journal of Couple and Relationship Therapy*, 7(4), 281-296. . Abstract Available online at: connection.ebscohost.com.
- Litty, (1988). *An Investigation of the Effects of an Adlerian Group Couple on Premarital Adjustment*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database.(8825628).
- Marchand,J., & Hock, E. (2000). Avoidance and attacking conflict-resolution strategies among married couples: Relations to depressive symptoms and marital satisfaction. *Family Relations*, 49(2), 201-206. Abstract available online at: connection.ebscohost.com.
- McCurdy, G. (2007). Making love or making love work: Integrating the crucial Cs in the games couples play. *The Journal of Individual Psychology*, 63(3), 279-293. available online at: connection.ebscohost.com.
- Moschetta, P., & Moschetta, E. (1993). Encouraging social interest between married partners. *Individual Psychology*, 49(3), 399-405.
- Murstein, B., & Adler, R. (1995). Gender differences in power and self-disclosure in dating and married couples. *Personal Relationships*, 2, 199-209. Abstract available online at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/>
- Neuger, C. (2002). Premarital preparation: Generating resistance to marital violence. *Journal of Religion and Abuse*, 4(3), 43-59. Available online at: <https://books.google.jo/books>.
- Ohlson, E. L. (1970). *The Effects of the Female-Based Family and Birth Order on the Ability to Self-Disclose*. Available online at: <https://shareok.org/bitstream/handle/11244/2856/70239>.
- Olson, H., & Miller, S. (2007). *Integration Prepare/Enrich and Couple Communication*

- Tantillo, M. (2004). The therapist's use of self-disclosure in a relational therapy approach to eating disorders. *Eating Disorders*, 12, 51-73. Abstract available online at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16864304>.
- Thompson, R. (2003). Conflict mediation and conflict resolution techniques. In R.Thompson(Ed.), 44 *Counseling Techniques: Improving Relationships With Others, Ourselves, Our Families and Our Environment*. 2nd ed., New York.
- Tomson, D. (1996). *Self-Disclosure and Healthy Personality: A Historical and Conceptual Analysis*. (Master dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (1383979).
- Vito, D. (1998). *Effectives Self-Disclosure, Conflict Resolution and Marital Qulity*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database.(0-612-36799-1).
- Wakefield, C. (2009). *Self-Disclosure and Cohesion in the Religious Classroom*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database.
- Waring, E., Holden, R., & Wesly, S. (1998). Development of the marital self-disclosure (MSDQ). *Journal of Clinical Psychology*, 54(8), 817-842. available online at: connection.ebscohost.com.
- Watts, E. (1997). Using family-of-origin recollection in premarital and marriage counseling. *Individual Psychology*, 53(4), 429-434. available online at: connection.ebscohost.com.
- Williams, C. (2008). *Mentors PREP and Prepare Engaged Couples for Marriage*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database.(3405212).
- Zarei, E., & Sanaeimanesh, M. (2014). The effect of self-disclosure skill training on communication patterns of referred couples to counseling clinics. *Iran J Psychiatry Behav Sci*, 8(3), 50-57
- Zarei, E., Sadeghifard, M., & Adli, M. (2013). Effectiveness of Ellis marriage therapy training(Rational-Emotional-Behavioral Approach) on decreasing marital conflicts of spouses in Bander Abbas. *Journal of Educational and Management*, 3(4), 496-499.

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج مايكنباوم في خفض الرغبة بالتعاطي لدى مدمني المخدرات والمؤثرات العقلية

جلال المخيني و محمد نزيه حمدي *

تاريخ قبوله 2016/11/30

تاريخ تسلم البحث 2015/10/13

The Effectiveness of a Training Program Based on Meichenbaum Model in Reducing the Desire for Drugs and Psychotropic Substances Level Among Addicts.

Jalal Al Mukhaini and Nazih Hamdi, Faculty of Educational Science, Amman Arab University.

Abstract: This study intended to investigate the effectiveness of a training program based on Meichenbaum model in reducing the level of desire for drug and psychotropic substances among addicts. The sample consisted of (30) addicts who were admitted to the Half Way Houses Center at al Masarra Hospital of psychiatric and neurological diseases in the Sultanate of Oman. The sample distributed randomly into two groups: experimental and control. The experimental group was subjected to a training program consisting of (19) sessions over three months. The control group did not undergo any training program. A measure of desire for drugs was applied pre-, post- and after one month of follow up. Results showed statistically significant difference between the two groups in favor of the experimental group in the level of desire for drugs. There was no significant difference in the desire for drugs between the post- measure and the four weeks follow- up measure among the experimental group.

(**Keywords:** Meichenbaum Model; Desire for Drugs; The Sultanate of Oman).

للوقوع في هذا البلاء، لضعف تجربتهم في الحياة، وسرعة التغير بهم لعدم اكتمال نضجهم (Merith, 2001)، ويلاحظ أن البداية العمرية لتعاطي المخدرات بين (16-17) عاماً، وقد تبدأ في عمر أقل بالنسبة لتعاطي الحشيش، بينما تصل إلى (19-22) عاماً بالنسبة لتعاطي الكوكايين والهيروين (United Nations Office on Drugs Crime, 2001). وغالباً ما تبدأ مشكلة تعاطي المخدرات أثناء فترة المراهقة، وتزداد مع العمر (Substance Abuse and Health Services Administration, 2011). وتكون البداية في العادة بالتدخين، أو شرب الكحول، ثم تعاطي الماريجوانا، وفيما بعد تعاطي المخدرات الأشد خطورة، كالهروين (Cruz, 2011; Ma, 2008; Nkyi, 2010). كما تنتشر هذه المشكلة بين الذكور بمقدار أربعة أضعاف انتشارها بين الإناث (Becker, 2009). وتشير الدراسات التتبعية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا إلى ارتفاع نسبة الوفيات بين المدمنين من فئة الشباب، وفي حالة عدم حدوث الوفاة، قد يتعرض المدمن إلى تلف دماغي دائم (Bahr, Stephen, Stimison & Oppenheimer, 1993).

وهناك عدد من المواد الكيميائية التي تحتوي على خواص إدمانية. ولهم هذه المواد بصورة أفضل، تم تصنيفها ضمن الفئات التالية: مضادات الاكتئاب، والمنشطات، والمواد المخدرة، وعقاقير

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى فحص فاعلية برنامج تدريبي مُستند إلى أنموذج مايكنباوم في خفض مستوى الرغبة بالتعاطي لدى مدمني المخدرات والمؤثرات العقلية. تكون أفراد الدراسة من (30) فرداً من مدمني المخدرات والمؤثرات العقلية المقيمين في مركز بيوت منتصف الطريق التابع لمستشفى المسرة للأمراض النفسية والعصية في سلطنة عُمان، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتوزيعهم عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. خضعت المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي المكون من (19) جلسة على مدار ثلاثة أشهر، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج تدريبي. استخدم مقياس مستوى الرغبة بالتعاطي كمقياس قبلي وبعدي ومتابعة. أشارت النتائج إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية، بين المجموعتين، حيث انخفض متوسط الرغبة بالتعاطي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، أي أن البرنامج التدريبي المستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي لمايكنباوم كان فعالاً في خفض مستوى الرغبة بالتعاطي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق على مقياس الرغبة بالتعاطي لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي، وقياس المتابعة الذي أجري بعد أربعة أسابيع من توقف البرنامج التدريبي.

(الكلمات المفتاحية: نموذج مايكنباوم، الرغبة بالتعاطي، سلطنة عُمان).

مقدمة:

تعد مشكلة المخدرات من أخطر مشكلات عصرنا الحالي؛ إذ قفزت هذه المشكلة بجوانبها المتعددة لتقع ضمن أوليات الهيئات الدولية والإقليمية المختلفة، بعد أن تفاقمت، وازداد انتشارها في كافة المجتمعات سواء المتقدمة، أم تلك التي لا تزال في طريق التقدم. وإن تعاطي المخدرات والإدمان عليها مشكلة مهمة ومؤثرة، تؤثر على قدرات الناس من جميع الطبقات الاجتماعية والأجناس والأعمار.

وتعد المخدرات مشكلة ذات أبعاد لا تتعلق بالفرد وحده، بل تتعداه لتشمل المجتمع بشكل عام. كما أنها لا تتعلق بمجتمع بعينه، وإنما تتعداه إلى كافة المجتمعات، وتمتد آثارها إلى جميع الجوانب الإنسانية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، والأمنية، مما حدا بالجهود الدولية للتكاتف من أجل التصدي لهذه الظاهرة الخطيرة، والعمل على مكافحتها على المستوى المحلي والإقليمي والدولي بكافة الوسائل المتاحة (المراشدة، 2012).

ولم تعد مشكلة المخدرات والاعتماد عليها تهدد فئة عمرية محددة، بل أصبح تعاطي المخدرات، والإدمان عليها المشكلة الرئيسية التي تواجه العديد من فئات المجتمع، لا سيما الشباب والشابات، حيث إن المراهقين والشباب هم من أكثر الفئات عرضة

* قسم الإرشاد النفسي، كلية العلوم التربوية، جامعة عمان العربية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أي استعمال طبي. والمخدرات الأخرى (Other Drugs of Abuse)، وتضم المخدرات التي لا تقع بدقة في أي من التصنيفات السابقة باعتبارها تحدث تأثيرات نفسية مختلفة، ومن الأمثلة عليها: المستنشقات (Inhalants)، كالأجوا، ومزيل طلاء الأظافر، وبعض الوصفات الطبية (Durand & Barlow, 2010).

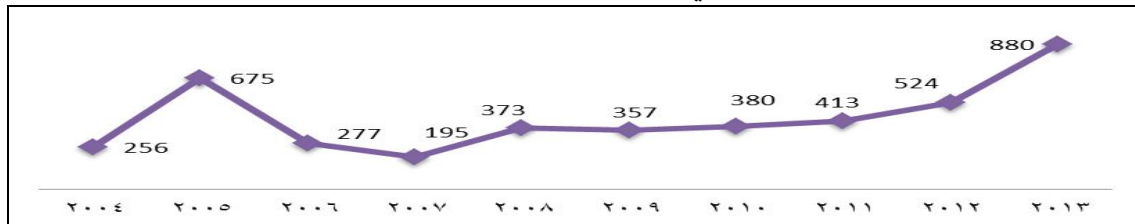
وتشير الإحصائيات عالمياً أنه في عام 2012 وصل عدد مستخدمي المخدرات في العالم إلى (243) مليون فرد؛ أي ما يشكل (5.2%) من تعداد سكان العالم الذين أعمارهم بين (15-64) سنة، وقد أظهرت الإحصاءات التي أجراها المسح الوطني لاستخدام العقاقير والصحة في أمريكا (National HSDUH) Survey on Drug Use & Health عام 2010 أن حوالي (22,6) مليون أمريكي بعمر (12) سنة فما فوق يستخدمون العقاقير غير القانونية، وهذا يمثل ما نسبته (8%، 9) من السكان في هذه الفئة العمرية (Substance Abuse & Mental Health Services Administration, 2011).

وتؤكد الإحصائيات الرسمية في سلطنة عُمان أن عدد جرائم المخدرات بلغ (2523) جريمة خلال عام 2013 مقارنة مع (1285) جريمة خلال عام 2012 (الإحصائيات الجرمية، 2013). وتشير الإحصائيات كما في الشكل (1) إلى أن عدد حالات الإدمان المسجلة في السجل الوطني للإدمان خلال عام 2013 (880) حالة بزيادة (68%) على العدد المسجل في 2012، وبذلك يبلغ عدد الحالات المسجلة في السجل الوطني للإدمان من عام 2004 وحتى نهاية عام 2013 (4330) حالة من مختلف المؤسسات الصحية المنتشرة بمحافظات السلطنة. وتمثل الحالات المسجلة الحالات التي تقدمت بطرق مختلفة لطلب العلاج، ولا تعني جميع حالات الإدمان، أو الحالات حديثة الإدمان.

الهلوسة، والأفيونات (National Institute on Drug Abuse, 2003).

ويمكن النظر إلى المخدرات باعتبارها المواد الكيميائية التي يتم تعاطيها لتغيير المزاج أو السلوك، وتضم المخدرات غير القانونية، مثل: الكوكايين، والهيروين، والعقاقير القانونية، مثل: النيكوتين الموجود في الدخان، والكافيين الموجود في القهوة والشوكولاتة (Durand & Barlow, 2010).

وتوجد المخدرات والمؤثرات العقلية في أنواع متعددة من الأشكال والأحجام، والتركيب الكيميائي، ولذلك لا يمكن تحديد نوعيتها بدقة إلا عن طريق الفحص الكيميائي لمكوناتها. ويوجد عدد من التصنيفات المستخدمة عالمياً للمخدرات والمؤثرات العقلية. ويتفق معظم الباحثين في مجال مكافحة المخدرات أنه يمكن تقسيمها إلى أربعة أنواع رئيسية، هي: المثبطات (Depressants)، وتضم المخدرات التي تجعل الناس يشعرون بالخمول أو الهبوط (Feel Down)؛ حيث تبطل عمل الجهاز العصبي؛ وبالتالي تساعد على النوم، وتخفف حدة الألم، والضغط، ومن الأمثلة عليها: الأفيونيات، والكحول، والمهدئات. والمنشطات (Stimulants)، وتضم المخدرات التي تجعل الناس يشعرون بالفضل (Feel Up)؛ إذ تنبه الجهاز العصبي، مما يساعد على تقوية التركيز، والنشاط العقلي، وتقليل الشهية، ومن الأمثلة عليها: الكوكايين الذي يعد من أقوى المنشطات ذات الأصل الطبيعي، ونبات القات الذي له تأثير مزدوج في الجهاز العصبي، حيث يكون في البداية مُنشطاً، ثم تعقبه حالة هبوط في وظائف الجهاز العصبي، وكذلك الفيتامينات التي تساعد على مقاومة الإرهاق والنعاس، إضافة إلى النيكوتين الموجود في الدخان، والكافيين الموجود في القهوة والمشروبات الغازية. والمهلوسات (Hallucinogens)، وتضم المخدرات التي تغير طريقة إدراك الفرد للعالم، حيث تؤثر في الرؤية والسمع والمذاق والشم، فتحفز الأوهام والهذات والمهلوسات البصرية والسمعية. ومن الأمثلة عليها: الماريجوانا، وعقار الهلوسة (LSD) الذي ليس له

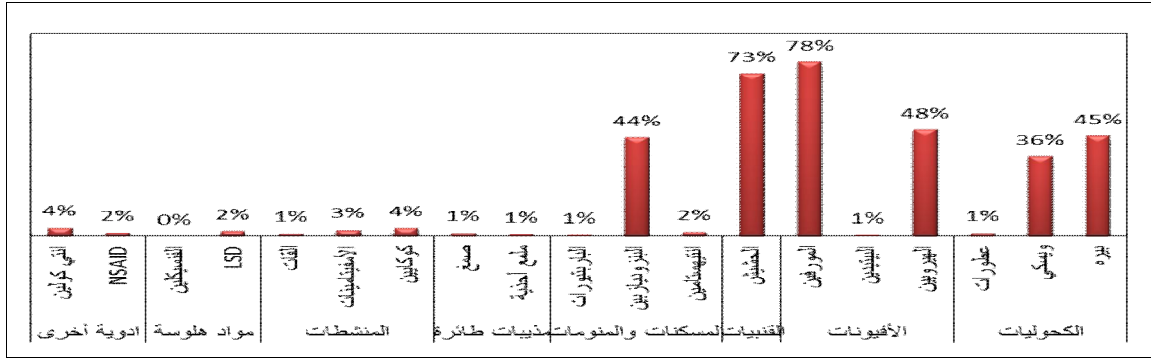


الشكل 1: أعداد حالات الإدمان المسجلة في سلطنة عُمان من 2004 حتى 2013م.

(المصدر: التقرير الإحصائي السنوي، 2013).

استخدام المخدرات بالسلطنة، وإنما زيادة في مراجعة المؤسسات الصحية من أجل تلقي العلاج، كما يمكن تفسير هذه الزيادة بعدة عوامل، من أهمها: تنامي الوعي بأهمية العلاج بين المدمنين وأهاليهم، وطلب العلاج للهروب من العقاب، وتوفر الخدمات العلاجية.

يلاحظ من الشكل (1) أن عامي 2005 و 2013 شهدا أكثر النسب ارتفاعاً في عدد الحالات المسجلة، وهي (675) حالة و(880) حالة بالترتيب. وتعزى الزيادة النسبية خلال عام 2005 إلى بدء المؤسسات الصحية في إرسال بلاغات عن الحالات القديمة والجديدة التي طلبت العلاج، ويشير الشكل أيضاً إلى أن عدد الحالات المسجلة في البرنامج الوطني بدأ في التزايد التدريجي منذ عام 2009. ومن الجدير بالذكر إن الزيادة لا تعني بالضرورة زيادة



الشكل 2: النسب المئوية في سلطنة عُمان لاستخدام المواد المخدرة حسب نوع المادة في عام 2013م. (المصدر: التقرير الإحصائي السنوي، 2013).

وقد اهتم ماكينوم (Meichenbaum, 1996) في الحديث الذاتي؛ أي ما يقوله الشخص لنفسه، وركز على التعليمات الذاتية التي يعطيها الشخص لذاته في معالجة مشكلات الأطفال زاندي النشاط، والمندفعين، وغيرها من المشكلات.

ويتضمن أسلوب ماكينوم في العلاج المكونات الآتية:

1. تثقيف المريض حول الاضطراب الذي يعاني منه.
2. تدريب المريض على كيفية التقليل من الآثار الانفعالية للمرض من خلال تمارين التنفس من أجل السيطرة على التوتر النفسي.
3. تحديد العبارات الذاتية والتعليمات الذاتية الخاطئة.
4. التدريب على استخدام عبارات ذاتية وتعليمات ذاتية إيجابية للتخلص من المشكلة.
5. متابعة استخدام العبارات الذاتية الإيجابية في مواقف الحياة الفعلية.

وتسهم استراتيجية التعليم الذاتي التي تتخذ من التدريب على الحوار الداخلي الإيجابي هدفاً لها في الوصول إلى درجة من الوعي تؤهل صاحبها على إدارة الذات، وضبطها، وتنظيمها، وزيادة فاعليتها، ومراقبتها. وقد ثبتت فاعلية هذه الاستراتيجية مع مختلف الأعمار، سواء أكانوا أطفالاً، أم مراهقين، أم راشدين، كما ثبتت فاعليتها عند التطبيق، بشكل فردي وجماعي (Meichenbaum, 1987).

وفي هذا السياق، أجرى ماكينوم وجودمان دراسة على الأطفال مفرطي الحركة، حيث تم تدريبهم على استخدام التعليمات الذاتية كطريقة لضبط أنفسهم. وكان ذلك من أهم ما أسهم في تأسيس الثورة المعرفية في العلاج النفسي (Meichenbaum, 2001).

وتشير قطامي (1992) إلى عدة أساليب انبثقت عن التعليمات الذاتية تتضمن:

1. أساليب ضبط الغضب Anger Control Method.
2. حل المشكلات Problem Solving.
3. التعليم الذاتي Self-Instruction.
4. المراقبة الذاتية Self-Monitoring.
5. التقويم الذاتي Self-Evaluation.

يبين الشكل (2) النسب المئوية لتعاطي أصناف المواد المخدرة في عام 2013، حيث جاء تعاطي المورفين في المرتبة الأولى، بينما جاء تعاطي الحشيش في المرتبة الثانية، ثم الكحوليات ثم الهيروين، بينما جاءت مادة البنزوديازيبين، وهي مادة منومة ومهدنة في المرتبة الرابعة، ومن الجدير بالذكر إن زيادة النسب على (100%) ناتجة عن تعاطي بعض الأفراد لأكثر من مادة واحدة.

وتتنوع برامج إعادة التأهيل النفسي لعلاج الإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية، والتعافي منها. وتشمل هذه البرامج استراحات منتصف الطريق، وهي مرحلة انتقالية، والمستشفيات والمرافق الصحية، وبرامج المعالجة لتعاطي المخدرات (Toriello, 2005).

ويجب أن تتحلى البرامج العلاجية ببناء ثابت، وأن تكون مرنة في الوقت نفسه لتناسب حاجات المدمنين (Fegan, 1999)، ويفضل أن تكون مدة المعالجة طويلة نوعاً ما حتى تكون الفائدة أكبر؛ حيث إن المدمنين معرضون للانتكاسة، وغالباً ما يكونون أقل التزاماً بالمعالجة، ويصعب عليهم في العادة تذكر ما قيل خلال المعالجة. ومن الضروري في علاجهم مراعاة وجود أمراض مصاحبة للإدمان، مثل: الأمراض الجسمية والنفسية خاصة الاكتئاب (Hides, 2010; Mckellar, Ilgen, Moos & Samet & Lubman, 2010; Moos, 2008; Mitchell, et al., 2011; Walker, 2009).

ويشير بالدين وآخرون (Balldin et al., 2003) إلى أهمية العلاج المعرفي السلوكي، وفعاليتها في العلاج والتعافي من الإدمان. وفي العلاج المعرفي السلوكي يعمل المعالج من خلال استخدامه لأساليب متنوعة على تغيير الاتجاهات والممارسات للمسترد، مثل: لوم الذات، أو قبوله عروض المخدرات. ويركز على تغيير أفعال وأفكار محددة، ويخفض التوتر المرافق للتعاطي بالتدريب على الاسترخاء والتنفس العميق (Nordenberg, 2000).

وتعمل البرامج العلاجية المستندة إلى المقاربة السلوكية المعرفية على الحد من ظاهرة تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية؛ إذ تقوم على تعديل العمليات المعرفية، مثل: الإدراك، والقناعات، والتخيل، والتفكير، والحديث الذاتي، التي تؤثر بشكل أو بآخر في السلوك الظاهر (قطامي، 2004).

المشاركين الذين تلقوا التدريب على المعالجة المعرفية السلوكية المتكاملة، وفاعلية البرنامج التدريبي في معالجة الشباب المدمنين على المخدرات.

ودرس الزيارات (2013) فاعلية برنامج تدريبي للذكاء الانفعالي في تحسين الرضا عن الحياة لدى مسيئي استخدام العقاقير. تألفت عينة الدراسة من (30) شخصاً من مسيئي استخدام العقاقير من الحاصلين على الدرجات المنخفضة على مقياس الرضا عن الحياة، تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً في مجموعتين (تجريبية وضابطة)، خضعت المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي المكون من (17) جلسة على مدار ثلاثة أشهر، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج إرشادي. أشارت النتائج إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية، في مستوى الرضا عن الحياة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي للذكاء الانفعالي كان فعالاً في تحسين مستوى الرضا عن الحياة لدى مسيئي استخدام العقاقير.

وأجرت الحلاق (2013) دراسة تجريبية على عينة من المدمنين في المرصد الوطني لرعاية الشباب في محافظة دمشق. هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى مدمني المخدرات في دمشق، والتحقق من فاعليته. بلغت عينة البحث (36) مدمناً في المرصد الوطني لرعاية الشباب. استخدمت الباحثة مقياس توكيد الذات، ومقياس العلاقات الاجتماعية، ومقياس القلق الاجتماعي. توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في توكيد الذات، وخفض القلق الاجتماعي، وتنمية مهارات إدارة العلاقات الاجتماعية.

وأجرت قواقنة (2007) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية، وخفض القلق والاكتئاب لدى مدمني المخدرات. اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية، تكونت من (30) مدمناً، وتم تقسيم العينة بالتساوي في مجموعتين، بطريقة عشوائية، وتعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى البرنامج المعرفي السلوكي، في حين لم يتعرض أفراد المجموعة الضابطة لذلك. تكون البرنامج من (16) جلسة إرشادية، مدة كل جلسة (90) دقيقة. أظهرت متوسطات إجابة العينة التجريبية تطوراً في المهارات الاجتماعية، وانخفاضاً في القلق، والاكتئاب مقارنة بالمتوسطات قبل تطبيق البرنامج، وبمتوسطات المجموعة الضابطة.

وأجرت حنا (2007) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج مستند إلى تعديل السلوك المعرفي لرفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من مدمني المخدرات في محافظة عكا. ولغايات الدراسة تم اختيار عينة قصدية تألفت من (50) مدمناً من المقيمين بمرافق علاج الإدمان في المؤسسات والمراكز التي تهتم بعلاج المدمنين في منطقة عكا، ممن حصلوا على درجات متدنية على مقياس الكفاءة الذاتية، وبعد ذلك تم تقسيم عينة الدراسة في مجموعتين؛ مجموعة ضابطة لم يخضع أفرادها إلى أي برنامج علاجي، وأخرى تجريبية خضعت إلى برنامج مستند إلى تعديل

6. الضبط الذاتي Self-Control.

7. التعزيز الذاتي Self-Reinforcement Training.

8. التفكير بصوت عال Thinking Aloud.

وتتضمن نظرية مايكنباوم لتعديل السلوك المعرفي استخدام الألعاب والمعضلات لتعليم الطلاب استراتيجيات التعليم الذاتي المعرفي Cognitive Self-Instruction لضبط سلوكهم، ومساعدتهم على خفض القهريّة في الأداء، وتشجيعهم على استخدام التغذية الراجعة، لضبط وتعديل السلوك المتعلم (Meichenbaum, 2001).

وتعد البرامج المستندة إلى تعديل السلوك المعرفي من البرامج الفعالة في التعامل مع مشكلة التعاطي. وقد تنوعت الدراسات التي تناولت أنموذج تعديل السلوك المعرفي في علاج الإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية، حيث أجرى رينوت وآخرون (Reinout, et al., 2015) دراسة للتعرف إلى فاعلية برامج تعديل الانحراف المعرفي للمدمنين، حيث تم استقطاب المشاركين من خلال إعلان عبر الإنترنت، وكان عدد المهتمين بالمشاركة (697) فرداً، وشمل التدريب (314) فرداً اختيروا عشوائياً، ولم يكمل منهم التدريب سوى (136) فرداً، واستخدم برنامج تدريبي احتوى على أربع جلسات تدريبية عبر شبكة الإنترنت، كما تم إجراء اختبار قبلي وبعدي للمتدربين. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في خفض تعاطي المشاركين للكحول والمخدرات.

وقام ميثيا و وارات وويرن (Methpiya, Worarat & Wirun, 2014) بدراسة هدفت إلى تطوير برنامج تدريبي مبني على تعديل السلوك المعرفي، ونظرية التعلم التحويلي لتعزيز المرونة في التعامل مع تعاطي المخدرات بالنسبة لأفراد تحت خطر الانتكاسة. وتم إجراء الدراسة عبر ثلاث مراحل: دراسة حاجة المتعلم للبرنامج، وبناء المرونة لتفادي الانتكاسات من تعاطي المخدرات، ودراسة الآثار لتطبيق البرنامج. تألفت عينة الدراسة من (60) فرداً، وزعوا بالتساوي بشكل عشوائي في مجموعتين: تجريبية وضابطة. أظهرت النتائج أن المشاركين فضلوا النشاطات التفاعلية كالألعاب، ولعب الدور، والمحاضرات، كما أظهرت فاعلية البرنامج في الوقاية من الانتكاسات.

وأجرى شيونغ وناغي (Cheung & Nagi, 2013) دراسة بعنوان "خفض تعاطي المخدرات لدى الشباب من خلال تدريب الاخصائيين الاجتماعيين على المعالجة المعرفية السلوكية المتكاملة". هدفت الدراسة إلى بيان أن منحى تعديل السلوك المعرفي يعد واحداً من طرق تعزيز التعلم والتدريب لمعالجة سلوك الإدمان لدى الشباب. تكونت عينة الدراسة من (28) أخصائياً قسموا في مجموعتين: مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية. تكونت التجريبية من (14) أخصائياً اجتماعياً تلقوا التدريب على استراتيجيات وعمليات المعالجة، فيما شملت الضابطة (14) أخصائياً لم يتلقوا التدريب، كما عملت الدراسة على تقييم (222) شاباً تلقوا خدمات الاخصائيين الاجتماعيين تراوحت أعمارهم بين (11-22) سنة. توصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي في أداء

المراهقين الذين يتعاطون المخدرات يمرون بالعديد من العواقب الاجتماعية والجسدية، كما ركز على دور الصحة السيئة، ونوعية الحياة السيئة في التعاطي. ووضح عوامل الحماية، مثل الصورة الإيجابية عن الذات، والدافع الذاتي، والنجاح الأكاديمي، والصحة الجيدة في مواجهة عوامل الخطر. وتضمن دور المرشد بالمدرسة مناقشة توفر المصادر البيئية، والحصول على وظيفة، والتعليم، والنقل، وخدمات الإرشاد، للوقاية من تعاطي المخدرات، وإشراك الآباء في خطط الوقاية، وتطوير البرامج الإنمائية السليمة، حتى يكون الطالب ناجحاً، مع الاستخدام للطرق السلوكية - المعرفية للتركيز على خفض التكرارات للسلوكيات التي تؤدي إلى تعاطي المخدرات. استخدمت الدراسة تصميم دراسة الحالة، حيث استهدفت حالة لطالب أمريكي من أصول أفريقية لديه مشكلات، مثل المشاركة السلبية مع الزملاء، والسلوك المدمر، واحتمالية تعاطيه للمخدرات، من خلال ثماني جلسات عقدت مع الطالب لتدريبه على كيفية التعامل بفعالية مع الغضب نحو والده ووالدته، وتمكينه من وضع الأهداف الأكاديمية والمهنية لحياته؛ مما ساعده على تغيير مشاعره باليأس، وعدم الحيلة. أشارت الدراسة إلى أن مهمة مرشد المدرسة هي تسهيل التدخل مع الطلبة الذين هم على خطر التعاطي، فهو قادر على التعرف إلى هؤلاء الطلبة، والتعاون مع الآباء والمعلمين وأصحاب المصالح في المجتمع لتطوير خطط الوقاية لهم.

وقام آلن وكانجو وشاد ومارستون (Allen, Cahngo, Schad & Marston, 2012) بدراسة بعنوان: "متنبآت احتمالية التعرض لتأثير الزميل بخصوص تعاطي المخدرات في مرحلة المراهقة"، وبيّنت أن المدى الذي يؤثر فيه الزميل في تعاطي المخدرات في مرحلة المراهقة يختلف في قوته بناءً على شخصية المراهق وأصدقائه المقربين. تكونت عينة الدراسة من (184) طالباً وطالبة من الصفين السابع والثامن؛ (86) طالباً و(98) طالبة، معدل أعمارهم (13.5) سنة، وجمعت العينة من مدارس حكومية متوسطة في الجنوب الشرقي من الولايات المتحدة. وإجراء الدراسة تم الاتصال الأولي بواسطة البريد مع كافة الآباء لهؤلاء الطلاب، وتم الاتصال مع الطلاب الذين أظهروا الاهتمام بالمشاركة في الدراسة بواسطة الهاتف، حيث وافق (68%) من المؤهلين على المشاركة في الدراسة، وتم تقدير استخدام المراهقين والأصدقاء المقربين للماريوانا بواسطة استبانة استخدام المخدرات والكحول، واستخدم مقياس تقدير ذات، كذلك اشترك المراهقون بحديث داعم لمدة (8) دقائق. أظهرت نتائج الدراسة أنه بالإمكان تعديل هذا التأثير السلبي للرفاق بعوامل فردية وبيئية في حياة المراهق، مثل تطوير مفهوم استقلالية المراهق، والدعم العائلي، والمساعدة على اختيار الزملاء الأنسب.

ويعد استعراض بعض الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية، والعلاج المعرفي السلوكي، والتعديل المعرفي السلوكي في علاج الإدمان، وعوامل الخطورة المرتبطة بالإدمان، واستراتيجيات خفض مستوى الرغبة لسلوك الإدمان لدى مدمني

السلوك المعرفي، تكونت كل مجموعة من (25) مدمناً. تم التوصل إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الكفاءة الذاتية، حيث أشارت النتائج إلى أن متوسط الكفاءة الذاتية لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط الكفاءة الذاتية لدى أفراد المجموعة الضابطة.

وقام ريتشارد وآخرون (Richard et al., 2006) بدراسة لفاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض التوجه للمخدرات والكحول. أجريت الدراسة في لوس أنجلوس على عينة مكونة من (17) مدمناً للمخدرات والمنبهات. تضمنت التدخلات العلاجية برنامجاً علاجياً قائماً على العلاج المعرفي السلوكي، وإدارة الأزمات لمدة (16) أسبوعاً، وبمعدل (3) جلسات أسبوعياً مدة كل جلسة (90) دقيقة، وتم استخدام مقاييس الاضطرابات الجسدية، ومقاييس استعمال الكحول والمخدرات، ومقاييس المشاكل الاجتماعية المصاحبة. دلت النتائج على أن العلاج كان فاعلياً، وأظهرت مجموعة إدارة الأزمات نتائج أفضل ونسباً أقل لتعاطي المخدرات، في حين أن نتائج العلاج المعرفي السلوكي كانت أطول أجلاً، وأن كليهما يساعد في الامتناع عن استخدام المخدرات، كذلك أظهرت المتابعة أن كليهما فعال، وله نتائج مرضية.

وقام نيس وأوي (Ness & Oie, 2005) بدراسة لفاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي لمدمني الكحول على عينة مكونة من (37) من الذكور، و(34) من الإناث في أستراليا، من الذين تم تشخيصهم على أنهم مدمنون الكحول، خضعوا لبرنامج مكون من (42) جلسة في العلاج المعرفي السلوكي، مدة كل جلسة ساعة واحدة، وقد تمت مراقبة أفراد المجموعة يومياً. أظهرت النتائج أن جلسات العلاج المعرفي السلوكي لم تكن فعالة، ولم تؤد إلى التحسن المتوقع، وذلك بعد (3) أشهر من المتابعة.

وقام موشكي وحسن (Moshki & Hassan, 2014) بدراسة أثر التدريب على مهارات الحياة في السلوكيات الوقائية لتعاطي المخدرات لطلاب الجامعة. أجريت الدراسة على عينة من (60) طالباً من جامعة في غونباد - إيران. توزعت العينة عشوائياً على مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية. تضمنت السلوكيات الوقائية لتعاطي المخدرات: الوعي الذاتي، والمهارات التفاعلية، والقدرة الحاسمة على قول (لا)، والمقدرة على حل مشكلات، والقدرة على مقاومة المطالب غير المنطقية من الآخرين، وإدارة الضغط، والمعرفة بالآثار الخطرة لتعاطي المخدرات، والموقف السلبي نحو تعاطي المخدرات. أظهرت النتائج أن التدريب على مهارات الحياة يعزز معرفة المشاركين بالسلوكيات الوقائية لتعاطي المخدرات، ويخفض من عوامل الخطر المؤدية لتعاطي المخدرات. كما يعزز من المهارات التفاعلية والقبول الاجتماعي التي تؤثر في السلوكيات الوقائية.

وأجرى هاسكين (Hsakin, 2012) دراسة بعنوان: "دور مرشد المدرسة في توعية الطلبة بمخاطر تعاطي المخدرات". ركز برنامج التوعية على أن تعاطي المخدرات والإدمان عليها من ضمن الأسباب الرئيسية لوفاة المراهقين في الولايات المتحدة، وأن

الانسحاب. أما العلاج الفعلي للإدمان فيمكن في قناعة الفرد بالتخلي عن المخدرات، والابتعاد عنها، وتزويده بمجموعة من المهارات اليومية، وزيادة ثقته بنفسه ليتمكن من ممارسة نشاطاته اليومية. ويتم كل ذلك عن طريق تقديم العلاج والدعم النفسي للمدمن من خلال البرامج الإرشادية الجماعية التي يتلقاها المدمنون، بحيث تكون معززة ومدعمة لباقي النشاطات والبرامج العلاجية الأخرى المقدمة في المراكز العلاجية.

من هنا تأتي الدراسة الحالية لتقصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج مايكنباوم في خفض مستوى الرغبة لسلوك الإدمان لدى مدمني المخدرات والمؤثرات العقلية، وهو موضوع تتدر الدراسات حوله في الأدب السابق، وبخاصة فيما يتعلق بالمجتمع العماني. وتتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى أنموذج مايكنباوم في خفض مستوى الرغبة لسلوك الإدمان لدى مدمني المخدرات والمؤثرات العقلية في سلطنة عُمان؟

فرضيتا الدراسة

تهدف الدراسة إلى فحص الفرضيتين التاليتين:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس مستوى الرغبة لسلوك الإدمان البعدي لصالح المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي المستند إلى أنموذج مايكنباوم.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مستوى الرغبة لسلوك الإدمان بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتية:

1. تطوير أدوات الدراسة، وهما مقياس مستوى الرغبة لسلوك الإدمان، وبرنامج تدريبي مستند إلى أنموذج مايكنباوم لتعديل السلوك المعرفي في خفض مستوى الرغبة لسلوك الإدمان.
2. تتناول الدراسة موضوعاً بحثياً يسير جنباً إلى جنب مع التوجهات الحديثة في مجال الإرشاد النفسي، لا سيما مع ظهور علم النفس الإيجابي الذي يركز على تطوير مجالات القوة، إضافة إلى التركيز على الجوانب الانفعالية، وردود الفعل الناتجة عن التوتر والضغط النفسية لدى المدمنين على المخدرات والمؤثرات العقلية، مما يسهم في إثراء هذا المجال، لا سيما أن العلاج المقدم للمدمنين في سلطنة عُمان يتركز على البعد الطبي فقط، في حين أن إعادة التأهيل النفسي للمتعاطين والمدمنين تتطلب علاجاً متكاملًا.
3. توجيه الأنظار إلى هذه المشكلة الخطيرة من خلال دراستها، ووضع الحلول والاستراتيجيات المناسبة لمواجهتها، والتعامل معها، وتقديم البرامج التدريبية الوقائية لمن هم تحت عوامل الخطورة، والعلاجية للمتعاطين والمدمنين؛ لا سيما في ظل إهمال برامج التأهيل والرعاية النفسية لهذه الفئة في

المخدرات والمؤثرات العقلية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، يمكن ملاحظة أن معظم الدراسات اتفقت على فاعلية استخدام البرامج العلاجية للتخلص من مشاكل الإدمان، وتنمية المهارات والاستراتيجيات التي تساعد على خفض الرغبة في التعاطي، وأهمية وضع برامج إرشادية وعلاجية لفئة المدمنين (Cheung & Nagi, 2015; Reinout et al., 2015; Richard, Michel, Frank, Steven, Krank, Chris & Walter, 2006)، وفاعلية البرامج الإرشادية في علاج سلوك الإدمان والتعاطي، وخفض مستوى الميل والرغبة والشوق للمواد الإدمانية.

كما أظهرت الدراسات وجود علاقة ذات دلالة بين الإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية، وبين مستوى التوتر والضغط النفسية في الحياة العامة (Ferguson & Moshki & Hassan, 2014; Meeha, 2011; Tsvetkova & Anton ova, 2013; Jennifer & Hajj, 2007; قواقنة, 2007)، حيث إن ارتفاع مستوى التوتر والضغط النفسية يقود إلى التعاطي والإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية، والعكس صحيح. وهذا يؤكد بدوره على حاجة المدمنين على المخدرات لبرامج تدريبية تبنى بغرض تطوير مهارات التعامل مع التوترات والضغط النفسية. وأهمية التدريب على إدارة الانفعالات الناتجة عن التوتر والضغط، مما يسهم في خفض مستوى الرغبة في الإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية.

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من ناحية الموضوع الذي تناولته، وهو فاعلية البرامج الإرشادية في التعامل مع مشكلة التعاطي والإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية، إلا أن ما يميز الدراسة الحالية أنها تعدّ الدراسة الأولى في سلطنة عُمان في مجال استقصاء فاعلية برنامج إرشادي موجه لفئة المدمنين.

وقد تضمنت بناء مقياس مستوى الرغبة لسلوك الإدمان، وبناء برنامج تأهيلي لعلاج المدمنين مستند إلى أنموذج دونالد مايكنبوم في تعديل السلوك المعرفي، والتعرف إلى فاعليته في خفض مستوى الرغبة لسلوك الإدمان.

مشكلة الدراسة

تعد مشكلة تعاطي المخدرات والإدمان عليها من المشكلات التي تؤثر سلباً في كافة المجتمعات في العالم، ومنها المجتمع العماني، لما يترتب عليها من آثار صحية ونفسية واجتماعية واقتصادية تنسحب على كل من الفرد والمجتمع. وقد أضى من الصعب لأي مجتمع أن يعيش آمناً بعيداً عن أخطار المخدرات. وسلطنة عُمان لا تنتج ولا تزرع المخدرات بكافة أنواعها؛ ولكن الموقع الجغرافي للسلطنة يمثل حلقة وصل بين دول إنتاج المخدرات ودول استهلاكها بحكم قربها من عدد من الدول التي تزرع وتنتج المخدرات.

ويعدّ الفرد المدمن شخصاً مريضاً يحتاج إلى المساعدة والعلاج للتخلص من الإدمان. والعلاج الدوائي والطبي الذي يمكن أن يقدم إلى هؤلاء الأفراد لا يتعدى المساعدة في معالجة الأعراض التي تظهر بسبب الإدمان، فالعلاج الطبي هو علاج للأعراض المصاحبة للإدمان، لا سيما تلك الأدوية التي تستخدم في مرحلة

بيوت منتصف الطريق Half way houses center التابع لمستشفى المسرة للأمراض النفسية والعصبية لتلقي العلاج والتأهيل النفسي، الذين أنهوا مرحلة العلاج الدوائي الأولي، والتخلص من السمية في الجسم، ولا توجد لديهم أعراض انسحابية، والبالغ عددهم (40) فرداً. وقد تم اختيار أفراد الدراسة وفقاً للمحكات التالية: الانتهاء من مرحلة العلاج الأولى للمدمنين؛ وهي مرحلة الفطام والعلاج الدوائي (نزع السمية) مع مراعاة عدم انخراط المريض في أي برنامج تدريبي، وتطوعه للمشاركة في البرنامج التدريبي، وأخذ الموافقة المستنيرة منه، والحصول على درجة مرتفعة على مقياس الرغبة في التعاطي، وهي درجة (85) فما فوق. وقد انطبقت هذه المحكات على (30) فرداً تم توزيعهم عشوائياً بالتساوي في مجموعتين: تجريبية وضابطة.

أداتا الدراسة

استخدم في هذه الدراسة مقياس الرغبة بالتعاطي، وبرنامج تدريبي مُستند إلى أنموذج مايكنباوم في تعديل السلوك المعرفي.

أولاً: مقياس مستوى الرغبة بالتعاطي

تم تطوير مقياس مستوى الرغبة بالتعاطي من أجل قياس مستوى الرغبة لسلوك الإدمان لدى أفراد الدراسة المدمنين على المخدرات والمؤثرات العقلية، وذلك في ضوء الاطلاع على الأدب النظري والدراسات والأبحاث المتاحة في مجال الإدمان، وما تضمنتها من مقاييس وأدوات، حيث تم الاطلاع على مقياس مستوى الميل لسلوك الإدمان (Leifa, Kora & Cheverikina, 2014)، ومقياس الرغبة والميل نحو سلوك التعاطي (Bogar, 2014) (Tabatabaee and Tosi, 2014)، ومقياس للميل نحو المواد المخدرة (Dubey & Meenakshi, 2008)، ومقياس الإدمان على المخدرات (Eric, Kenneth & George, 2002).

تكون المقياس من (35) فقرة، كلها في نفس الاتجاه وعلى بعد واحد، تم عرضها على (17) من أعضاء هيئة التدريس في مجال الإرشاد النفسي، والصحة النفسية، وعلم النفس الإكلينيكي في الجامعات الأردنية والعُمانية، والأطباء النفسيين المتخصصين في المستشفيات والمراكز الصحية العاملة في مجال الطب النفسي والإدمان في المملكة الأردنية الهاشمية وسلطنة عُمان، حيث تم تعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، وتم حذف فقرتين بسبب تشابههما مع فقرات أخرى. تكون المقياس بصورته النهائية من (33) فقرة، وهي الفقرات التي اتفق عليها (83%) على الأقل من المحكمين. وتم استخراج دلالات الصدق التمييزي للمقياس من خلال مقارنة الأداء بين مجموعتين طريفتين في الخصائص النفسية تم اختيارهما من خارج أفراد الدراسة، وهما: مجموعة من المدمنين على المخدرات، ضمت (14) فرداً من المتعاطين المراجعين لعيادة الإدمان الخارجية بمستشفى المسرة للأمراض النفسية والعصبية، الذين تم تشخيصهم بأنهم مدمنون على المواد، لكنهم في انتظار أدوارهم لدخول المستشفى لتلقي العلاج المتكامل، ومجموعة العاديين غير المتعاطين للمخدرات، وبلغت (20) فرداً. واستخدم اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في

المستشفيات والمراكز المعنية بالإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية في سلطنة عُمان.

4. يسهم تدريب المدمنين على التعديل السلوكي المعرفي، في الحد من تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية، بالإضافة إلى إدارة الانفعالات بشكل تكيفي، ويقلل من سلوكيات إيذاء الذات، والعدوانية، ويسهم في تطوير نمو نفسي سليم.

حدود الدراسة

- تحددت هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يلي:
- الحدود المكانية: اقتصرَت هذه الدراسة على الأفراد المدمنين المقيمين في مركز بيوت منتصف الطريق Half way houses center التابع لمستشفى المسرة للأمراض النفسية والعصبية بوزارة الصحة في سلطنة عُمان.
- الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في نهاية الفصل الأول للعام الجامعي (2014/ 2015)، وامتدت حتى الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي نفسه.

التعريفات الإجرائية

- **المُدمِن:** هو الشخص الذي يصبح معتاداً على استخدام عقار معين بحيث يفقد سيطرته على نفسه بسبب الإدمان على المخدرات والعقاقير، وتظهر لديه أعراض الانسحاب في غياب التعاطي (قازان، 2005). ويعرّف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة: بأنه الفرد الذي يتعاطى مادة أو أكثر من مواد الإدمان التي تحدث لديه تأثيرات صحية ونفسية واجتماعية، وتم تشخيصه على أنه في مرحلة الإدمان، مما دفعه لطلب المساعدة والعلاج في مركز الإدمان بمستشفى المسرة للأمراض النفسية والعصبية.
- **الرغبة في التعاطي:** تُعرف الرغبة بوجود الدافع القهري لدى المدمن لتناول المخدر بشكل دائم أو بين فترة وأخرى للحصول على الآثار النفسية والجسدية. كما تظهر على المدمن أعراض انسحابية إذا ما انقطع عن التعاطي (Ruiz, Strain & Langrod, 2007). ويعرف إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المدمن على مقياس مستوى الرغبة بالتعاطي المستخدم في هذه الدراسة.
- **البرنامج التدريبي:** نظام متكامل من الخبرات المخططة، يتضمن سلسلة من الأنشطة والإجراءات المبرمجة زمنياً تستهدف تعديل الاتجاهات، أو العمليات المعرفية والسلوك لدى الفئة المستهدفة (دبور والصافي، 2007). ويعرف إجرائياً بالبرنامج الذي يستهدف خفض مستوى الرغبة بالتعاطي لدى مدمني المخدرات في سلطنة عُمان، ويتكون من (19) جلسة، مدة كل جلسة (90) دقيقة.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة بطريقة العينة القصدية، إذ اقتصرَت المشاركة في البرنامج على الأفراد المدمنين المقيمين في مركز

- الجلسة الثالثة: التعرف إلى مواقف حية لأثار تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية والأوضاع المختلفة للمدمنين في حالات مختلفة تحت تأثير المخدر.
- الجلسة الرابعة: اكتساب وممارسة مهارة الحديث الذاتي، وتعديل أنماط الحديث الذاتي، أو ما يسمى بالاستجابات اللفظية الضابطة.
- الجلسة الخامسة: التعرف إلى استراتيجيات التحصين ضد التوتر، وتثقيف الفرد حول طبيعة ردود الفعل الناتجة عن التوتر والضغط النفسية.
- الجلسة السادسة: اكتساب وممارسة مهارات التكيف المعرفية (الاستعداد لمواقف التوتر، ومواجهة الأفكار السلبية أثناء الموقف، والتعامل مع اللحظات الحاسمة لموقف التوتر، وتعزيز الذات).
- الجلسة السابعة: اكتساب وممارسة مهارات العمل المباشرة التكيفية (جمع المعلومات حول المواقف المسببة للتوتر، وتحديد طرق الهروب والنجاة، أو وسائل تخفيف التوتر، واستراتيجيات التسكين).
- الجلسة الثامنة: التعرف والتدريب على أسلوب الاسترخاء العام الجسدي (الاسترخاء العضلي، وأسلوب التنفس).
- الجلسة التاسعة: التعرف والتدريب على أسلوب الاسترخاء العقلي/ المعرفي.
- الجلسة العاشرة والحادية عشرة: إعادة البناء المعرفي، واستبدال أنماط التفكير والعبارات السلبية غير التكيفية بأنماط تكيفية وعبارات إيجابية.
- الجلسة الثانية عشرة: إعادة البناء المعرفي من خلال التدريب على تطبيق مهارات التكيف المعرفية.
- الجلسة الثالثة عشرة: تطبيق جميع مهارات التكيف على المواقف ذات الصلة بالمشكلة.
- الجلسة الرابعة عشرة: التعرف إلى مفهوم الضبط الذاتي والتدريب على مهارة الضبط الذاتي، والتعرف إلى المهارة الأولى للضبط الذاتي (مراقبة الذات).
- الجلسة الخامسة عشرة والسادسة عشرة: التدريب واكتساب مهارات الضبط الذاتي (ضبط المثيرات).
- الجلسة السابعة عشرة: التدريب على مهارة مكافأة وتعزيز الذات.
- الجلسة الثامنة عشرة: التعرف إلى استراتيجيات الوقاية من الانتكاسة، ومهارات قضاء وقت الفراغ، والتدريب على أن يقول: لا للمخدرات.
- الجلسة التاسعة عشر (ختامية تقويمية): تقييم مدى الاستفادة من المهارات والاستراتيجيات التي تم التدريب عليها، ومدى تحقق الأهداف التي تم رصدها للبرنامج، وتطبيق مقياس الدراسة.
- وقد تم تحكيم البرنامج بعرضه على (17) محكماً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والصحة
- المتوسط بين المجموعتين، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الفئتين؛ مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين فئتين طريقتين. كما تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (14) فرداً من المدمنين المراجعين لعيادة الإدمان الخارجية بمستشفى المسرة من خارج أفراد الدراسة، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس ككل، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، فكان معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.81)، وتعد هذه القيمة مؤشراً مقبولاً على الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم حساب الثبات عن طريق إعادة من خلال تطبيق المقياس على عينة من المدمنين من خارج أفراد الدراسة مكونة من (14) فرداً لديهم خصائص مشابهة لأفراد الدراسة، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.88). وصححت الإجابات عن فقرات هذا المقياس استناداً إلى سلم إجابة مكون من خمس فئات، هي:
- دائماً: تعني أن الفقرة تنطبق على المفحوص بكل الأوقات، وتعطى (5) درجات.
- غالباً: تعني أن الفقرة تنطبق على المفحوص في معظم الأوقات، وتعطى (4) درجات.
- أحياناً: تعني أن الفقرة تنطبق على المفحوص في بعض الأوقات، وتعطى (3) درجات.
- نادراً: تعني أن الفقرة قلما تنطبق على المفحوص، وتعطى درجتين.
- أبداً: تعني أن الفقرة لا تنطبق أبداً على المفحوص، وتعطى درجة واحدة.
- ثانياً: البرنامج التدريبي**
- تم بناء برنامج تدريبي مستند إلى منحى تعديل السلوك المعرفي لمايكنباوم، بالرجوع إلى الأبحاث والدراسات المتاحة في مجال العلاج المعرفي السلوكي بشكل عام، وتعديل السلوك المعرفي لمايكنباوم بشكل خاص التي اهتمت بإعداد البرامج التدريبية والتأهيلية لعلاج الإدمان، وخفض مستوى الرغبة لسلوك الإدمان، منها: دراسة شيونغ ونافي (Cheung & Nagi, 2013)، ودراسة سوفوجل وزملائه (Sofuoglu, et al., 2013)، ودراسة كوستينا وآخرين (Krystyna et al., 2012). وقد تضمنت الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي على مهارات الحديث الذاتي الإيجابي، والتحصين ضد التوتر والضغط Stress inoculation، وإعادة البناء المعرفي، والضبط الذاتي. ويتكون البرنامج من (19) جلسة مدة كل منها (90) دقيقة، ويتم تطبيقه في مدة ثلاثة أشهر متتابعة بمعدل جلستين كل أسبوع. وفيما يلي وصف مختصر للجلسات التدريبية التي اشتمل عليها البرنامج التدريبي
- الجلسة الأولى: التمهيد للبرنامج والتعارف، وتتضمن التعارف بين أفراد المجموعة التجريبية، وبناء الثقة، وتوضيح البرنامج وأهدافه.
- الجلسة الثانية: التعرف إلى دوافع الإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية، وأنواعها، والأضرار الناجمة عنها.

لتحديد فاعلية البرنامج التدريبي في خفض الرغبة بالتعاطي لدى مدمني المخدرات في سلطنة عُمان، استخدم المنهج شبه التجريبي، لفحص أثر المتغير المستقل، وهو (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع، وهو الدرجة على مقياس خفض مستوى الرغبة بالتعاطي. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والإحصائي (ت)، وتحليل التباين المشترك لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة

للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الرغبة بالتعاطي (البعدي)، تعزى للبرنامج التدريبي المُستند إلى أنموذج مايكنباوم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية وقيمة (t) لدلالة الفروق، والجدول (1) يبين ذلك:

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس الرغبة بالتعاطي البعدي تبعاً للمجموعة (ضابطة، تجريبية).

المجموعة	العدد	القياس البعدي		درجة الحرية	قيمة (t)
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
(المجموعة الضابطة)	15	3.309	116.33	29	2.4
(المجموعة التجريبية)	15	7.374	73.33		

وانحراف معياري مقداره (3.309)، وكانت قيمة (ت) 2.4 وهي دالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05. وللتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في القياسين القبلي والبعدي تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كما تم حساب مربع إيتا لحجم الأثر، والجدول (2) يبين ذلك:

جدول 2: تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الرغبة في التعاطي في القياسين القبلي والبعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا	حجم الأثر
القبلي (المصاحب)	.056	1	.056	.002	.96	0.09	
البرنامج التدريبي	13556.46	1	13556.46	400.19	.00	0.91	كبير جداً
الخطأ	914.61	27	33.87			0.61	
الكللي المعدل	14782.16	29					

يشير إلى رفض الفرضية الصفريّة الأولى، وقبول الفرضية البديلة. وقد تم إيجاد حجم الأثر (Effect Size)، باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، إذ وجد أنه يساوي (0.91)، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي أحدث تبايناً كبيراً في المتغير التابع المتعلق بخفض مستوى الرغبة في التعاطي؛ أي أن البرنامج التدريبي فسر حوالي (91%) من التباين الكلي في خفض مستوى الرغبة في التعاطي لدى أفراد الدراسة.

النفسية، وعلم النفس الإكلينيكي في الجامعات الأردنية والعُمانية، والأطباء النفسيين المتخصصين في المستشفيات والمراكز الصحية العاملة في مجال الطب النفسي والإدمان في المملكة الأردنية الهاشمية، وسلطنة عُمان؛ للتأكد من صدق المحتوى، ولإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول مدى مناسبة البرنامج، وإجراءاته، ومناسبة محتوى الجلسات التدريبية لهدف البرنامج الأساسي.

الإجراءات

تم تحديد أفراد الدراسة وتوزيعهم عشوائياً بالتساوي في مجموعتين: تجريبية وضابطة. ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، في مقر مركز بيوت منتصف الطريق، بواقع جلستين في الأسبوع استغرقت كل جلسة (90) دقيقة، في الفترة ما بين 2014/12/15 حتى 2015/3/12م. وتم تطبيق الاختبار البعدي على أفراد الدراسة بعد انتهاء البرنامج. وتمت متابعة أفراد المجموعة التجريبية بعد أربعة أسابيع من انتهاء البرنامج التدريبي بتطبيق قياس المتابعة.

منهج الدراسة والمعالجة الإحصائية

يتضح من الجدول (1) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء الأفراد على مقياس الرغبة بالتعاطي البعدي، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية (73.33)، وبانحراف معياري (7.374)، وهو أقل من المتوسط الحسابي لأداء الأفراد على المقياس في المجموعة الضابطة الذي بلغ (116.33)،

تشير نتائج تحليل التباين المشترك في الجدول (2) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($\alpha=0.5$) لمتغير البرنامج التدريبي بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في كل من المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على مقياس الرغبة في التعاطي، حيث بلغت قيمة ف (400.19). وهذه القيمة دالة عند مستوى (0.000). وجاء الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي، وهذه النتيجة تعني أن البرنامج ساعد في خفض مستوى الرغبة بالتعاطي لدى المجموعة التجريبية، مقارنة بالضابطة، مما

التعاطي البعدي والمتابعة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة لدرجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي والمتابعة، والجدول (3) يبين ذلك:

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لتحديد دلالة الفروق بين القياس البعدي وقياس المتابعة لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس مستوى الرغبة في التعاطي.

مستوى الدلالة	قيمة (t)	المتابعة		البعدي	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
0.20	1.32	6.961	72.20	7.374	73.33

التوتر، حيث يعطي هذا الأسلوب الفرد مجموعة من المهارات للتكيف مع الحالات المستقبلية، ويعمل على تدريب المدمنين على التعرف على الأفكار اللاعقلانية التي تعد من أهم عوامل الخطورة في تعاطي المخدرات والمؤثرات العقلية. وتضمن البرنامج إعادة البناء المعرفي؛ أي تعديل العوامل المعرفية والقناعات غير المنطقية، مثل القناعة بأن المخدرات تؤدي إلى تحسين المزاج، والشعور بالسعادة، حيث تم توضيح أن هذه القناعة غير صحيحة، لأن المخدرات تعطي إحساساً زائفاً بالسعادة تعقبه حالة من الهبوط والاكتئاب، وأن الإنسان يمكن أن يحسن مزاجه بأساليب تكيفية إيجابية. وهذا التعديل في البناء المعرفي عملية تعليم داخلية تشمل إعادة تنظيم المجال الإدراكي، وإعادة تنظيم الأفكار ذات العلاقة بالروابط بين الأحداث والمثيرات البيئية المختلفة.

وتدل هذه النتيجة على أهمية البرامج التدريبية القائمة على منحنى تعديل السلوك المعرفي عند العمل مع المدمنين على المخدرات لمساعدتهم على التخلص من سلوك الإدمان، وتشير إلى أن معالجة سلوك الإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية تتم من خلال تعريف المدمنين بمخاطر المواد المخدرة، وآثارها النفسية والصحية والاجتماعية، وكذلك تدريبهم وممارستهم لاستراتيجيات التحصين ضد التوترات والضغوط النفسية، والتعامل مع ردود الفعل الناتجة عنها، ومن ثم تطوير مجموعة من المهارات التي يمكن أن يستخدموها في حياتهم اليومية دون اللجوء إلى المخدرات للهروب من مواجهة ضغوط الحياة العامة. ويمكن تفسير النتائج أيضاً انطلاقاً من أن البرنامج التدريبي الذي ارتبط بعلم النفس الإيجابي يركز على جوانب القوة لدى الفرد للبقاء والعيش بشكل منتج وفاعل في الحياة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي أجراها موشكي وحسن (Moshki & Hassan, 2014) حول أهمية التدريب على مهارات التعامل مع التوتر والضغوط النفسية التي يواجهها الأفراد، ومهارات الحياة العامة للوقاية من تعاطي المخدرات والسلوكيات الخطرة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع نتائج دراسة رينوت وآخرين (Reinot et al., 2015) من حيث فاعلية البرامج الإرشادية على إعادة البناء المعرفي، وتصحيح الأفكار غير العقلانية للمدمنين حول سلوك الإدمان والمواد الإدمانية. وتتفق أيضاً مع دراسة آلونكانجو وشاد ومارستون (Allen, Cahnago, Schad & Marston, 2012) من حيث دور الإرشاد والعلاج النفسي في علاج وتأهيل المدمنين، وخفض مستوى الرغبة لسلوك الإدمان والتعافي

وللتحقق من صحة فرضية الدراسة الثانية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مستوى الرغبة في

يتضح من الجدول (3) ومن خلال نتائج اختبار (t) للعينات المرتبطة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مقياس الرغبة بالتعاطي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والمتابعة، حيث بلغت قيمة (t) (1.32)، وهي غير دالة، وبلغ المتوسط الحسابي لأداء الأفراد في المجموعة التجريبية (73.33)، وانحراف معياري (7.374) في القياس البعدي، وبلغ المتوسط الحسابي في قياس المتابعة (72.20)، وانحراف معياري مقداره (6.961). وهذا يشير إلى استمرارية أثر البرنامج التدريبي بعد مرور أربعة أسابيع بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

مناقشة النتائج

فيما يلي مناقشة لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها حسب ترتيب فرضياتها.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى "توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس مستوى الرغبة لسلوك الإدمان (البعدي)، تعزى للبرنامج التدريبي المستند إلى أنموذج مايكنابوم".

أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي كان فعالاً في خفض مستوى الرغبة لسلوك الإدمان لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث عمل البرنامج على زيادة الوعي بمخاطر وآثار المخدرات، مما أسهم في زيادة ابتعاد المدمنين عن المخدرات، وتعديل قناعاتهم حول دور المخدرات في خفض القلق والتوتر.

ويمكن أن تعزى فاعلية البرنامج في خفض مستوى الرغبة لسلوك الإدمان لدى أفراد الدراسة الحالية إلى أن المهارات المستخدمة في البرنامج التدريبي ذات طابع شمولي، وتغطي جوانب متعددة لدى المدمنين على المخدرات والمؤثرات العقلية، والتدريب عليها يُمكن الفرد من التعامل مع عوامل الخطورة بشكل إيجابي وفعال، ويحسن مستوى الضبط الذاتي لدى الفرد، ويمكنه من تفريغ انفعالاته السلبية والمؤلمة بطريقة تكيفية دون الحاجة إلى المخدرات.

وتسهم مهارات الحديث الذاتي الإيجابي للمدمن في تغيير مدركات المدمن حول كفاءته الذاتية المدركة في التعامل مع مواقف سبق وأن شكلت ضغوطات. كما أن الاستعداد والتهيؤ للتعامل مع المواقف الصعبة يشكلان جزءاً هاماً في عملية التعليم الذاتي، كما اشتمل البرنامج على التدريب على استراتيجيات التحصين ضد

وقد أشارت ملاحظات الأطباء المتخصصين، والباحثين الاجتماعيين، والأخصائيين النفسيين، والممرضين المشرفين على متابعة المتدربين، أثناء تنفيذ وتطبيق ومتابعة البرنامج إلى وجود مؤشرات إيجابية على قدرة الأفراد على ممارسة ما تعلموه في مجال التعامل مع الضغوط؛ مما أسهم في خفض مستوى الرغبة والشوق واللهفة لسلوك الإدمان على المخدرات والمؤثرات العقلية. إن المهارات المستخدمة في البرنامج التدريبي مكّنت المشاركين من التعامل مع عوامل الخطورة بشكل إيجابي، وزودتهم بأساليب تفرغ انفعالاتهم السلبية بطريقة تكيفية، ومكنتهم من ممارسة مهارات الحديث الذاتي الإيجابي؛ مما أسهم في تغيير مدركات المدمن حول كفاءته الذاتية المدركة في التعامل مع مواقف سبق أن شكلت لديه صعوبات. وإن الاستعداد والتهيؤ للتعامل مع المواقف الضاغطة يشكلان جزءاً هاماً في خفض الرغبة في التعاطي، حيث تصبح المهارات التكيفية بديلاً عن اللجوء إلى التعاطي من أجل التغلب على التوتر المرافق للضغوطات. فاستراتيجية التحصين ضد التوتر تزود الفرد بمجموعة من المهارات للتكيف مع الحالات المستقبلية المتوقعة، وقد أسهم ذلك في الوقاية من الانتكاس، بالإضافة إلى تخصيص جلسة في الإرشاد لأعراض التعرف إلى استراتيجيات الوقاية من الانتكاس، وتنمية مهارات أوقات الفراغ، والتدريب على التعامل مع حالات تشجيع الرفاق للمدمن على التعاطي من خلال تأكيد الذات.

ومن خلال النتائج في هذه الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى فحص فاعلية البرامج الإرشادية في خفض السلوكيات الخطرة.
2. استخدام البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة في المستشفيات والمراكز والمؤسسات التي تعنى بالتأهيل النفسي للمدمنين على المخدرات والمؤثرات العقلية.
3. العمل على تطوير برامج علاجية للتأهيل والتدخل النفسي ذات طابع شمولي تتناول الجوانب الانفعالية، بالإضافة إلى المعرفية لمنع أو تقليل سلوك الإدمان.

المراجع

الحلاق، أوسال. (2013). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات إدارة المشكلات النفسية والاجتماعية لدى مدمني المخدرات دراسة تجريبية لدى عينة من المدمنين في المرصد الوطني لرعاية الشباب في محافظة دمشق*. أطروحة دكتوراة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

حنا، جنان. (2007). *أثر برنامج مستند إلى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى مدمني المخدرات في محافظة عكا وعلاقتها ببعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

منه. كما تتفق مع دراسة فوو وتام ولي (Foo, Tam & Lee, 2012) من حيث النتائج التي تحققها البرامج التدريبية في قدرة الافراد المدمنين على التخلي والإقلاع عن عادة الإدمان. وتتفق مع دراسة فيرجسون وهيمان (Ferguson & Meehan, 2011) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدى في الرغبة بالتعاطي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مستوى الرغبة لسلوك الإدمان البعدى والمتابعة".

يبين النتائج أن البرنامج التدريبي كان فعالاً من حيث استمرارية فعالية البرنامج بعد الانتهاء من التدريب بشهر في خفض مستوى الرغبة لسلوك الإدمان، حيث لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية بين القياس البعدى والمتابعة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة ميتيبيا ووراست وورن (Methpia, Worast & Wirun, 2014) التي أظهرت فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في الوقاية من الانتكاسات. كما تتفق مع نتائج دراسة ريتشارد وزملائه (Richard et al., 2006) التي أظهرت وجود فاعلية طويلة الأجل للعلاج السلوكي المعرفي للإدمان، في حين تختلف مع نتائج دراسة نيس وأوي (Ness & Oie, 2005) التي لم تظهر وجود فاعلية للعلاج المعرفي السلوكي بعد (3) أشهر من المتابعة.

ويدل ذلك على استمرار فاعلية البرنامج من حيث الوقاية من الانتكاس، وهي مشكلة في معالجة سلوك الإدمان، إذ إن المدمن معرض للعودة إلى سلوك الإدمان بعد التوقف عنه بفترة قصيرة. ويمكن تفسير هذه النتائج كذلك في ضوء الجلسات الإرشادية التي قدمها البرنامج التدريبي، وما احتوى من أساليب علاجية وأنشطة فعالة هدفت إلى مساعدة المتعاطين للتغلب على سلوك الإدمان من خلال تشجيع الأفراد للحديث عن تجربتهم مع المخدرات أمام أقرانهم الذين مروا بتجربة مماثلة؛ مما دفع كامل أفراد المجموعة، وشجعهم على الحديث بدون أي تردد أو خوف، الأمر الذي دعم جوانب النمو النفسي لديهم، وعزز من شعورهم باحترام الذات، الذي افتقدوه جراء تعاطيهم للمخدرات، وربما كان لتزويد الأفراد بالمهارات والواجبات التي تم تدريبهم عليها وتطبيقها بشكل عملي أثناء الجلسات العلاجية أثر إيجابي فيما يتعلق باستمرارية التحسن. إن البرنامج التدريبي المستخدم يساعد المتعاطين على إجراء تعديلات عميقة ودائمة في اتجاهاتهم وممارساتهم، فهو أسلوب يهدف إلى مساعدة المريض على خفض اضطراباته الانفعالية من خلال استراتيجيات إيجابية طبقت خلال البرنامج، مثل الاسترخاء والحديث الإيجابي الذاتي، والتدريب على مواجهة ضغوط الحياة من خلال التحصين ضد الضغوط بحيث تصبح هذه الضغوط أقل أثراً في مجريات حياته اليومية، وعلى استعدادة وقدرته على أداء واجباته والتزاماته.

- Bogar, I. R., Tabatabaee, S. & Tosi, J. (2014). Attitude to Substance Abuse: Do personality and socio-demographic factors matter? *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 3 (3). 1-6.
- Cheung, C., & Ngai, S. (2013). Reducing youth's drug abuse through training social workers for cognitive – behavioral integrated treatment. *Children & Youth Services Review*, 35 (2), 302-311 .
- Cruz, S. (2011). *The Relationship Between Resisting Substance Use, Self-Efficacy, Quality of Life and Treatment Completion for Individuals Understanding Substance Abuse Treatment*. Doctoral Dissertation, Alliant International University.
- Durand, M., & Barlow, D. (2010). *Essentials of Abnormal Psychology*, (5th ed.). Wasworth, Cengage Learning.
- Dubey, C., & Meenakshi, A. (2008). Sensation seeking level and drug of choice. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (1). 73-82.
- Eric, D., Kenneth, R., & George, S. (2002). Cads: Two short screeners for Cocaine and Heroin dependence among arrestees, *Journal of Drug Issue*, 32 (3), 907.
- Fegan, R. (1999). The use of required treatment for substance abusers. *Substance Abuse*, 20 (4), 249 – 261.
- Ferguson, C., & Meehan, D. (2011). Peer delinquency influences across age cohorts on smoking, alcohol, and illegal substance use, *European Psychiatry*, 26, 6 – 12.
- Hides, L.; Samet, S., & Lubman, D. (2010). Cognitive Behavior Therapy (CBT) for the treatment of co-occurring depression and substance use: current evidence and directions for future research. *Drug and Alcohol Review*, 29 (5), 508-517.
- Hsakin, N. (2012). The school counselor's role with students at- risk for substance abuse. *Ideas and Research You Can Use*, 1, 1-8.
- Jennifer, H. (2007). *Substance Abuse And Human Development*. Mailman School of Public Health, Columbia University.
- Krystyna, K., Pernille, S., Anne, S., Lars, B., Trine, F., & Anne, M. (2012). Cognitive - Behavioral Therapies for Young People in Outpatient Treatment for Non-Opioid Drug Use Protocol. Retrieved from, www.campbellcollaboration.org, 1-62.
- دبور، عبد اللطيف والصابي، عبد الحكيم. (2007)، الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الزيادات، مريم. (2013). فاعلية برنامج تدريبي للنكاه الانفعالي في تحسين الرضا عن الحياة لدى مسيئي استخدام العقاقير. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- قازان، عبد الله. (2005). إدمان المخدرات والتفكك الأسري. دراسة سيكولوجية، عمان: دار الحامد.
- قطامي، نايفة. (1992). أساسيات علم النفس المدرسي. عمان: دار الشروق.
- قطامي، يوسف. (2004). النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها (ط1). عمان: دارالفكر.
- قواقنة، حازم. (2007). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض القلق والاكتئاب لدى مدمني المخدرات. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- اللجنة الوطنية لشؤون المخدرات والمؤثرات العقلية. (2013). التقرير الإحصائي للمخدرات والمؤثرات العقلية. مسقط، سلطنة عُمان.
- المراشدة، يوسف. (2012). جريمة المخدرات آفة تهدد المجتمع الدولي (ط1). عمان، دار الحامد.
- المكتب التنفيذي للجنة الوطنية لشؤون المخدرات والمؤثرات العقلية. (2010). قانون مكافحة المخدرات والمؤثرات العقلية واللائحة التنفيذية له. (ط2). مسقط، سلطنة عُمان.
- Allen, J., Chango, J., Szewedo, D., Schad, M., & Marston, E. (2012). Predictors of susceptibility to peer influence regarding substance use in adolescence. *Child Development*, 83 (1), 337 – 350.
- Bahr, S. J., Hawks, R. D., & Wang, G. (1993). Family and religious influences on adolescent substance abuse. *Youth & Society*, 24 (4), 443-456.
- Balldin, J., Berglund, M., Borg, S., Manson, M., Bendtsen, P., Franck, J., & Willander, A. (2003). A 6-month controlled naltrexone study: combined effect with cognitive behavioral therapy in outpatient treatment of alcohol dependence. *Alcoholism: Clinical & Experimental Research*, 27 (7), 1142-1149.
- Becker, S. (2009). *Longitudinal Association Between Frequency of Substance Use and Quality of Life Among Adolescents Receiving a Brief Outpatient Intervention*. Doctoral Dissertation, Duke University.

- Senior High School Students in Ghana*. Doctoral Dissertation, University of Rockies.
- Nordenberg, T. (2000). *Escaping the Prison of a Past Trauma: New Treatment for Post - Traumatic Stress Disorder*. FDA Consumer Magazine, May – June.
- Reinout, W.; Katrijn, H.; Javad, S.; Paul, V.; Mijke, R., & Miles, W. (2015). Alcohol cognitive bias modification training for problem drinkers over the web addictive behaviors. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 40, 21–26.
- Richard, R., Michel, M., Frank, K., Steven, S., Karen, M., Chris, R., & Walter, L. (2006). A comparison of contingency management and cognitive-behavioral approaches for stimulant- dependent individuals. *Addiction*, 101 (2), 267- 274.
- Ruiz, P., Strain, E., & Langrod, J. (2007). The substance abuse handbook. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Sofuoglu, M., DeVito, E., Waters, A., & Carroll, K. (2013). Cognitive enhancement as a treatment for drug addiction. *Neuropharmacology*. 64, 452-463 .
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA). (2011). Results from the 2010 National Survey on Drug Use and Health: Summary of National Findings. Retrieved from <http://store.samhsa.gov/home>.
- Toriello, P., & Leierer, S. (2005). The relationship between the clinical orientation of substance abuse professionals and their clinical decisions. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48, 75-88 .
- Tsvetkova, L., & Antonova, N. (2013). The prevalence of drug use among university students in St. Petersburg, Russia, *Psychology in Russia: State of Art*, 6 (1), 86-94.
- United Nations Office on Drugs Crime. (2001). Cannabis as an Illicit Narcotic Group. ODCCP.
- United Nations Office on Drugs Crime. (2013). Cannabis as an Illicit Narcotic Group. World Drug Report, New York: United Nations Publications. ODCCP .
- Walker, M. (2009). Program characteristics and the length of time clients are in substance abuse treatment. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 36 (3), 330-343.
- Yie – Chu, F., Cai-Lian, T., & Teck – Heang L. (2012). Family factors and peer influence in drug
- Leifa, P., Kora, E., & Cheverikina, R. (2014). The influence of personality accentuation on drug addiction among students, *American Journal of Pharmacology and Toxicology*, 9 (2), 168-173.
- Ma, K. (2008). *Substance Abuse and the Demand of Cigarettes*. Doctoral Dissertation, The City University of New York.
- Mckellar, J., Ilgen, M., Moos, B., & Moos, R. (2008). Predictors of changes in alcohol-related self-efficacy over 16 years. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 35 (2), 148-155.
- Meichenbaum, D. (1996). *Mixed Anxiety and Depression*. New York: New Bridge Communications.
- Meichenbaum, D. (2001). *Treatment of Individuals with Anger Control Problems and Aggressive Behavior: A Clinical Handbook*. Institute press. Clearwater, Florida.
- Meichenbaum, D., & Tuurk, D. (1987). *Facilitating Treatment Adherence: A Practitioners Guidebook*. New York: New Bridge Communications.
- Merith, C. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with LD. *Journal of Distance Learning*, 34 (4), 352-358.
- Methpiya, K., Worarat, P., & Wirun, N. (2014). A non-formal education program to enhance drug abuse resilience quotient of youth at-risk of drug relapse: The approaching of the transformative learning theory and the cognitive behavioral modification concept. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152 (7), 916-924.
- Mitchell, S., Morioka, R., Reisinger, H., Peterson, J., Kelly, S., Micheal, H., Brown, B., O'Grady, K., & Schwartz, R. (2011). Redefining retention: Recovery from the patient's perspective. *Journal of Psychoactive Drugs*, 43 (2), 99-107.
- Moshki, M., & Hassan, Z. (2014). Effect of Life - kills training in drug abuse preventive behavior among university students. *International Journal of Preventive Medicine*, 5 (5), 577-583.
- National Institute on Drug Abuse (NIDA). (2003). Commonly abused drugs. Retrieved January 4, 2006, Retrieved from <http://www.drugabuse.gov/DrugPages/DrugsoFABuse.html>.
- Ness, M., & Oie, T. (2005). The effectiveness of an inpatient group cognitive behavioral therapy program for alcohol dependence, *The American Journal on Addiction*, 14, 139- 154.
- Nkyi, A. (2010). *Relationships Between Substance Abuse, Purpose in Life and Loneliness Among*

abuse: a study in rehabilitation centre. *Research on Internal Medicine & Public Health*, 4 (3), 190-201.
<http://psychology.massey.ac>. Retrieved November 2, 2014.
<http://www.cognitive.bahaviormangement.com>,
Retrieved October 10, 2014.

فاعلية برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

إلهام الشلبي*

تاريخ قبوله 2016/9/29

تاريخ تسلم البحث 2016/5/13

The Effectiveness of Using Flipped Classroom Strategy Program in the Development of Evaluation Competencies and Habits of Mind for the Student-Teacher in Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University.

Ilham Shalabi, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, Riyadh, KSA.

Abstract: The research aimed to design and identify the effectiveness of using flipped classroom strategy program in the development of evaluation competencies (cognitive -performance) and habits of mind for the students in Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. Quasi-experimental method, based on the design (Pre- Post) for two groups (experimental, control) was used to answer questions of the research. The sample consisted of 54 students who were selected randomly; (28) as experimental group and (26) as control group from the 7th grade students in English major enrolled in the Measurement & Evaluation course. A program in light of flipped classroom strategy, achievement test, rating scales for evaluation competencies where developed, and habits of mind instrument were used. The results revealed that the program is effective in the development of evaluation competencies and habits of mind. The researcher recommended designing courses with activities and models in light of the flipped classroom strategy, and recommends training and encouraging staff members to use this strategy which increases the efficiency of the teaching process.

(**Keywords:** Program, Flipped classroom; Competencies (cognitive - performance); Habits of Min; Student/ Teacher).

وفي برامج إعداد المعلمين يمثل التقويم مهارة من مهارات التدريس الأساسية التي يتم إكسابها لهم (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وجزءاً مكملًا للعملية التدريسية والتعليمية، حيث يحتاج إلى اكتساب المعارف والمهارات وأساليب التقويم المختلفة؛ لما لذلك من أهمية في النمو المهني لمعلم الغد. ويعرف الصمادي (2010: 136-137) التقويم بأنه: "عملية تشتمل على ما يلي:
أ- إعداد المقاييس المناسبة لإعطاء قيمة للشيء، أو السمة المراد تقويمها.

ب- وضع خطة منهجية لاستخدام المقاييس التي تم إعدادها للحصول على المعلومات الدقيقة.

ج- تفسير المعلومات التي تم جمعها.

د- إصدار الأحكام بناءً على البيانات التي تم جمعها.

هـ- توظيف الأحكام في اتخاذ القرارات."

ملخص: هدف البحث إلى تصميم برنامج تدريسي قائم على استراتيجية الصفوف المقلوبة وقياس فاعليته في تنمية كفايات التقويم (المعرفية- الأدائية)، وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مساق القياس والتقويم. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، القائم على التصميم (القبلي- البعدي) لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، تكونت عينة الدراسة من (54) طالبة تم اختيارها عشوائياً توزعت في مجموعتين: التجريبية وبلغ عددها (28) طالبة، والضابطة (26) طالبة، من طالبات المستوى السابع تخصص لغة إنجليزية. تم بناء برنامج تدريسي في ضوء الصفوف المقلوبة، واختبار تحصيلي لكفايات التقويم المعرفية، وسلام تقدير لملاحظة كفايات التقويم الأدائية، واستخدام مقياس لعادات العقل. أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية كفايات التقويم، وعادات العقل، أوصت الباحثة بتصميم المقررات الدراسية بنماذج وأنشطة مستوحاة من الصفوف المقلوبة، وتدريب المعلمين وتشجيعهم على استخدام هذه الاستراتيجية؛ مما يزيد من فاعلية العملية التعليمية.

(الكلمات المفتاحية: برنامج تدريسي، الصفوف المقلوبة، كفايات التقويم، عادات العقل، الطالبة/ المعلمون).

مقدمة:

تؤمن المجتمعات بأن المعلمين الأكفاء الفاعلين هم الركيزة الأساسية لأي نظام تعليمي قوي. ووفقاً لذلك، فإنه يتوقع منهم أن يكونوا بارعين في استخدام الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة، وخبراء في محتوى المناهج الدراسية والأساليب التدريسية الحديثة، ولديهم الكفايات اللازمة لإدارة الصف بصورة نموذجية، ولديهم معرفة ودراية شاملة بمستوى التطور الذي يحرزه طلبتهم، بالإضافة إلى إتقانهم للمادة التي يقومون بتدريسها.

و يؤكد زيتون (2003) أن الكفاية في التدريس تتمثل في جميع الخبرات والمعارف التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب، وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي. ومن أهم أدوار المعلم قيامه بعملية التقويم، فلا بد أن يكون ملماً بمفاهيمها، وأساليبها، وكفاياتها، إذ لا تخلو قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم (أبو سمحة، 1993).

* جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الأساسية. ففي دراسة الشايح (2004) كشفت النتائج أهمية الكفايات التدريسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال كفايات التقويم تعزى لمتغير الخبرة لصالح العينة الأكثر خبرة. وبين الباحث أنها نتيجة منطقية؛ لما للخبرة من أهمية في إدراك عملية التقويم باعتبارها كفاية أساسية للمعلم، فهي المحصل النهائي للعملية التعليمية تحتاج إلى دراية أكبر وخبرة أشمل، وهذا ما أكدته دراسة الجهني (2011) التي هدفت إلى تعرف الكفايات التدريسية، ودرجة تطبيقها لدى طلاب التربية الميدانية في كلية المعلمين بجامعة طيبة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم ومشرفيهم الأكاديميين، حيث جاء مجال الأهداف والتخطيط في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال الوسائل التعليمية والأنشطة الميدانية، تلاه في المرتبة الثالثة مجال التدريس وإدارة الصف والمادة العلمية، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال التقويم.

وفي ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي، فإن الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم تدعو إلى التحول من الاهتمام بالمعرفة والمعلومات كفايات في حد ذاتها إلى تنمية عقول الطلاب، وإكسابهم القدرة على الاستنتاج والنقد والابتكار والتجديد والإبداع، وأن تكون عادات العقل هدفا رئيسا في جميع مراحل التعليم، والانتقال من التركيز على تقديم المعلومات وتحصيلها إلى التدريب على مهارات التفكير، وتنمية عادات العقل لدى الطالب ليستخدع أنماطا مختلفة من الأداء العقلي يوظف من خلالها العمليات والمهارات العقلية لمواجهة الخبرات والمواقف الجديدة في الحياة العملية التي ربما لم تكن موجودة أصلا عندما كان يجلس على مقاعد الدراسة. فعادات العقل تعني أننا نفضل نمطا من السلوكيات الفكرية على غيره، فهي تعني صنع اختيارات حول أي الأنماط ينبغي استخدامه في وقت معين (عمور، 2005؛ Costa & Kallick, 2015). لذا، فإن دمج عادات العقل في مقرر القياس والتقويم، والمقررات المختلفة بشكل عام يساعد المتعلمين على استخدام عمليات التفكير للتمكن من المعلومات، واكتشاف المعنى بأنفسهم، وإنتاج المعرفة كخطوة نحو التعلم المستمر مدى الحياة (إبراهيم، 2013).

وقد أصبحت عادات العقل إحدى أبرز الوسائل التربوية التي يتم الاستعانة بها من أجل تعزيز عمليات التفكير الخاصة بالطلاب، وتنمية القدرة على حل المشكلات، وتحسين القدرة على الاستعانة بالاستراتيجيات البديلة (Elyousif & Abdelhamied, 2013).

وقد تنوعت التوجهات النظرية في رؤيتها لدراسة عادات العقل، تبعاً للتوجه النظري لها، فظهرت بذلك تصنيفات عدة، كان من أبرزها:

تصنيف "مارزانو" (Marzano) والمسمى بالعادات العقلية المنتجة، وتصنيف "هيرل" (Hyerle)، وتصنيف "دانيالز" (Daniels)، وتصنيف "مشروع" (2061) في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا" (AAAS. Project 2061)، وتصنيف "كوفي" (Covey)، وتصنيف "سايزر وماير" (Sizer & Meier)، وتصنيف

ويعد تقويم المتعلمين عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة، مثل (الاختبارات، والاستبانات، والمقابلات، والملاحظة..). في ضوء أهداف محددة؛ بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار الأحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلبة، ومما لا شك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير في مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال، أو مهام معينة.

وتكاد لا تخلو قائمة من قوائم الكفايات التدريسية من كفايات التقويم كعنصر أساسي من إعداد المعلمين قبل الخدمة، وفي أنائها، واستخدام وسائل واستراتيجيات وبرامج متعددة لتنميتها. فقد توصل خليل (1990) إلى فاعلية استخدام التدريس المصغر، والتربية العملية معا في تنمية بعض الكفايات التدريسية العامة لدى الطلاب المعلمين، أكثر مما لو استخدم أحدهما منفردا. كما أن التدريس المصغر ينمي الكفايات التدريسية أكثر من التربية العملية، وهذا ما أكدته دراستا البساط (2008) وسعد الدين (2014) بأن تدريب الطلبة على اكتساب الكفايات التدريسية باستخدام التدريس المصغر كان له دور واضح في تطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين المتدربين في أثناء فترة التربية العملية.

أما في مجال البرامج، فقد قام أبو زيد ومحمد (2003) بتحديد كفايات التقويم اللازمة لمعلمي التعليم التجاري، وبناء برنامج تدريبي مقترح لتنميتها. كما أظهرت نتائج دراسة قابيل (2006) فاعلية برنامج مقترح في تطوير مستوى الأداء التدريسي لدى معلمات رياض الأطفال لبعض الكفايات الحركية المستهدفة في البرنامج. وأظهرت دراسة الرشيد وشبل (2009) فاعلية التدريب التوليقي الذي يدمج بين التدريب التقليدي والإلكتروني في تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم الصم بالمرحلة المتوسطة في الجانب المعرفي والمهاري. وتوصلت دراسة البيطار (2009) إلى فاعلية برنامج تدريسي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية في التعليم الثانوي الصناعي في أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية في مجال التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وتوصلت دراسة محمد (2012) إلى فاعلية استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في تنمية الكفايات التدريسية لدى طلبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية. وتوصلت دراسة علي (2014) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تصنيف مقترح للأهداف السلوكية المتكاملة في تنمية الكفايات التدريسية لدى (13) من الطالبات/ معلمات التاريخ بكلية التربية ببها. وتوصلت دراسة محمد (2014) إلى فاعلية استراتيجيات التعلم الذاتي لتنمية مهاراته، وبعض الكفايات التدريسية لدى الطالب/معلم الاجتماع بعد تطبيق ورش العمل خلال فترة التدريب الميداني، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة بين تنمية مهارات التعلم الذاتي والكفايات التدريسية.

وعلى الرغم من هذه الجهود في تنمية كفايات التدريس، إلا أنها عامة، وتفتقر إلى التركيز على مهارات التقويم كإحدى الكفايات

التحصيل (المستوى المعرفي الثالث- الأعلى)، وعادات العقل المتمثلة في التفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير (ما وراء المعرفة)، والتفكير بمرح في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وأظهرت نتائج دراسة عبيدة (2011) فاعلية استخدام أستوديو التفكير في تنمية عادات العقل في تدريس الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وتوصلت نتائج دراسة السواح (2011) إلى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات الملمات برياض الأطفال.

وتوصل هلال (2013) إلى فاعلية استراتيجية قائمة على قبعات التفكير الست في تحصيل الرياضيات (الهندسة)، وتنمية بعض عادات العقل (تجري الدقة، وتطبيق الخبرة السابقة على مواقف جديدة، والمرونة في التفكير، والتحكم في الاندفاع، والمثابرة) لدى طلاب الصف الأول الثانوي. كما أشارت دراسة هازارد (Hazard, 2013) إلى ضرورة تنمية عادات العقل لدى الطلاب الجدد في الجامعات؛ حتى يتمكنوا من مواجهة التحديات الأكاديمية والفكرية والوجدانية والاجتماعية التي تواجههم مع بداية التحاقهم بالكلية، والتكيف مع المتطلبات الأكاديمية، ودفعهم لمواقف تيسر لهم الانتقال للتعلم الفعال. أما دراسة كاليك وآخرون (Kallick, et al., 2013) فقد أشارت نتائجها إلى أن برامج إعداد المعلمين بحاجة إلى تطوير لمساعدة الطلاب على تنمية عادات العقل العلمية بشكل أفضل إذا ما أرادت مشاركتهم بفاعلية أكبر في عملية صنع القرار، ومناقشة القضايا الاجتماعية العلمية في صفوفهم.

وتوصلت دراسة العليمات (2013) إلى وجود أثر لبرنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل، وبقاء أثر التعلم عند طفل الروضة. وتوصلت دراسة محمد (2013) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة نادي العلماء في تنمية جميع عادات العقل المنتجة لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وعدم وجود فرق بين الذكور والإناث فيها، وتفوق المجموعات التجريبية على الضابطة في بقاء أثر التعلم.

كما أثبتت دراسة خليل (2014) أثراً لخرايط العقل في تنمية المفاهيم العلمية، والتفكير البصري، وبعض عادات العقل (التفكير بمرونة، والتفكير التبادلي، والتفكير ما وراء المعرفي) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم. وأظهرت نتائج دراسة العزب وأحمد ويس (2014) فاعلية استخدام نموذج بايبي البنائي في تنمية بعض عادات العقل لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. وكشفت دراسة رمضان (2014) أثراً لاستراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل، ومهارات حل المشكلات، وبعض عادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

كما توصلت دراسة مرجان (2015) إلى فاعلية برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات

"كوستا وكاليك" (Costa & Kallick)، حيث صنفوا عادات العقل في (16) عادة. واعتمد البحث الحالي على تصنيف "كوستا وكاليك" لعادات العقل؛ إذ يعد هذا التصنيف كما أشار نوفل (2010) من أكثر التصنيفات إقناعاً في شرح وتفسير عادات العقل؛ بسبب اعتماده على نتائج دراسات بحثية أكثر من غيره من التصنيفات المتعددة التي سبقته، والعادات هي:

المثابرة- تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة- الإصغاء بفهم وتعاطف- التحكم بالتهور- التفكير بمرونة- ما وراء المعرفة- البحث عن الدعاية- الكفاح من أجل الدقة- التساؤل وطرح المشكلات- التفكير والتواصل بوضوح- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر- استخدام كافة الحواس في تجميع البيانات- الإبداع والتخيل والابتكار- الاستجابة بدهشة ورهبة- القيام بالمخاطر المحسوبة- التفكير التبادلي.

ونذهبت بعض الدراسات إلى إمكانية إكساب عادات العقل من خلال البرامج التدريبية الخاصة بتلك العادات خارج المحتوى الدراسي. ويرى مارزانو وآخرون (1999) إمكانية استخدام مجموعة من الخطوات والإجراءات والأنشطة والاستراتيجيات في مساعدة التلاميذ على اكتساب عادات العقل في أثناء تدريس المقررات الدراسية المختلفة على أن يتم تعزيزها بصورة مباشرة وصريحة، وهذا ما أكدته دراسة كوستا وكاليك (2015) بوجود الاهتمام بدمج عادات العقل في خطة الدرس بصورة واضحة، وتصميم بيئة تعلم ثرية متجاوبة مع الدماغ، تهيئ للطلاب فرص الوصول إلى ممارسة التفكير، والاهتمام بالآخرين.

وبينما ترى لوري (1999) أن أحد الأسباب الرئيسة لفشل التعليم الرسمي هو أن المربين يبدؤون بالأمور التجريدية عبر المواد المطبوعة وعبر اللغة اللفظية بدلاً من الأفعال المادية والسلوكيات، والاتجاهات نحو الأشياء الحقيقية كعادات العقل، يضيف هارت وكيلير (2003) أن انخفاض القدرة على الاستيعاب المفاهيمي قد يعزى إلى عادات العقل التي يتبعها التلاميذ. وتؤكد روتا (2004) أن تنمية عادات العقل تساعد في تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم، وإدارة أفكاره بفاعلية، وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة، والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات، (كما ورد في مازن 2011، وفتح الله 2010). ولذا، يعد طاهر (2013) أن العادات العقلية من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة، وضرورة الاهتمام بتنميتها لتحسين التحصيل. ولكن وعلى الرغم من أهمية تنمية عادات العقل، إلا أن الطلبة يفتقرون لها كما يشير كل من (الحارثي، 2002؛ عمور، 2005؛ كامبل، 2010)، وعلى وجه الخصوص تلك التي ترتبط بالمواد والأنشطة الدراسية.

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى فاعلية استراتيجيات مختلفة في تنمية عادات العقل، فقد أثبتت دراسة علي (2009) فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى

العقل لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وتوصلت دراسة جاد الحق (2015) إلى تنمية بعض مهارات التفكير المعرفية وعادات العقل باستخدام شبكات التفكير البصري لتدريس العلوم لدى تلاميذ الأول الإعدادي.

وقد اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في متغير عادات العقل، فقد أظهرت الدراسات السابقة إمكانية تنمية عادات العقل باستخدام تصميم بيئة تعلم ثرية متجاوبة مع الدماغ، أو البرامج التدريبية، أو مداخل واستراتيجيات التدريس المختلفة.

وبشكل مستمر، سعى الباحثون والمعلمون إلى البحث عن استراتيجيات تعليمية تواكب هذا العصر وتطوراتها في مختلف المجالات، وبما يناسب المتعلمين ومستوياتهم، واختلاف قدراتهم على اكتساب المعارف المختلفة، واختلاف خبراتهم. كذلك الاهتمام بتكنولوجيا التعليم، وتقنياتها المختلفة، ومحاولة استخدامها وتوظيفها في البيئة التعليمية. كذلك حاجة الميدان التعليمي لطرائق تدريس حديثة، تواكب العصر الرقمي الذي نعيش فيه، بحيث تسهم في رفع الكفاءة التعليمية للمعلمين والمتعلمين، وبما يلبي احتياجات المتعلمين. وقد أكد المشاركون في الملتقى السنوي الثالث للتدريس الجامعي الذي عقد في جامعة الملك سعود في الفترة من 4-7 أبريل 2016 ضرورة توظيف التقنيات التعليمية في التعلم المدمج، ومن أهم صورها ما قدمته فريجون (2016) في ورقته، وهو ما يسمى بالصفوف المقلوبة.

فقد برزت في السنوات الأخيرة استراتيجية "الصفوف المقلوبة" Flipped classroom، ومهد الطريق لها في الميدان التربوي Maureen J. Lage, Glenn J. Platt, and Michael (2000) في ورقة علمية بعنوان " Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment"، ثم في العام نفسه قدمها Wesley Baker كمدخل للتدريس وجربها في الواقع. انطلقوا في هذه الاستراتيجية من الحاجة إلى تقديم التعليم بشكل أكثر فاعلية وإثارة للطلبة حتى تكون النتائج مجدية بشكل أكبر، وما حداهم لتقديم هذه الاستراتيجية التي تقوم على قلب واقع التعليم، حيث تشاهد الطالبات مقطع فيديو على أجهزتهن النقالة قبل وقت المحاضرة كواجب منزلي، تكون طبيعته (صوتا مسجلا يشرح المادة المعرفية مدعماً بالصور والشرائح الإلكترونية، أو فيديو تعليمي)، ومن ثم تكون المحاضرة وقتاً للتطبيق والعمل الجماعي مع معلمة المادة عبر سلسلة من الأنشطة تعدها، وتتفاعل مع الطالبات في التوجيه المباشر (Marco, 2010). ويتطلب تدريس مساق القياس والتقويم أن يكون بشكل أكثر فعالية وتشويقاً، ومثل هذه الاستراتيجيات فرصة لخلق بيئة واقعية لممارسة كفايات التقويم بشكل يقارب الواقع الطبيعي، عبر أنشطة التعليم النشط التي تكون داخل القاعة الدراسية، كما أنها تتيح للطلبة الاعتماد على نفسها بشكل أكبر للتعلم، وبناء أدوات التقويم المختلفة. فالتدريس لهذه القواعد والمعارف بطريقة تقليدية لم يعد مجدياً بشكل كبير، لا سيما أنها

ثابتة وغير متجددة. وكثير من الطالبات يمكن أن يعرفن خطوات جدول المواصفات، وإعداد اختبار تحصيلي، ولكنهن عند التطبيق يقعن في كثير من الممارسات الخاطئة. ومن هنا ترى الباحثة أن طريقة التدريس يعول عليها بدرجة كبيرة في مدى نجاح عملية التعليم من عدمه. لذا، حرصت على تجريب إحدى استراتيجيات التدريس الحديثة والمبتكرة في مجال التعليم، وهي استراتيجية التعلم المقلوب، وجاء حرصها على تجريب تلك الاستراتيجية من منطلقات تربوية عدة، منها:

1- الصفوف المقلوبة إحدى حلول التقنية الحديثة والاستخدام الأمثل لها لعلاج ضعف التعلم التقليدي، وتنمية مستوى مهارات التفكير عند الطلاب، فالتعلم المقلوب استراتيجية تدريس تشمل استخدام التقنية للاستفادة من التعلم في العملية التعليمية، بحيث يمكن للمعلم قضاء مزيد من الوقت في التفاعل والتحاور والمناقشة مع الطلاب في الصف بدلاً من إلقاء المحاضرات، حيث يقوم الطلاب بمشاهدة عروض فيديو قصيرة للمحاضرات في المنزل، ويبقى الوقت الأكبر لمناقشة المحتوى في الصف تحت إشراف المعلم. فوفقاً لتصنيف بلوم، فإن الطلاب يحققون في التعلم المقلوب المستوى الأدنى من المجال المعرفي (الحصول على المعرفة واستيعابها) في المنزل، والتركيز على المستوى الأعلى من المجال المعرفي (التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم) في وقت الدرس (Brame, 2013).

2- يعمل الصف المقلوب على كسر جمود ورتابة المحاضرة التقليدية، ويستثمر إمكانات المنزل ودوره التربوي، ليصبح أكثر تفاعلاً مع عملية التعليم والتعلم، من خلال استعراض الدرس المرسل من عضو الهيئة التدريسية، والبحث عن حلول بمساعدة الأهل أحياناً، إضافة إلى استخدام وسائل سمعية وبصرية تسهم في إثارة الأسئلة الفضولية أو التخيلية التي تدور في ذهن الطالب.

3- يحوّل الصف المقلوب الطالب إلى باحث أو عالم، ويزيد من دافعية التعلم لديه، ويكسر رتابة العملية التعليمية التقليدية.

4- يمنح التعلم المقلوب أعضاء الهيئة التدريسية مزيداً من الوقت لمساعدة الطلاب، وتلقي استفساراتهم.

5- يبني علاقات أقوى بين الطالب وعضو الهيئة التدريسية.

6- يخلق بيئة للتعلم التعاوني في الصف الدراسي.

7- يوفر فرصاً لتطبيق التعلم النشط بكل سهولة.

<http://www.manhal.net/art/s/2003>

8- يعمل على تحسين تحصيل الطلبة وتنمية استيعابهم.

9- يمنح الطلبة حافزاً للتحضير والاستعداد قبل وقت الدرس، وذلك عن طريق إجراء اختبارات قصيرة، أو كتابة واجبات قصيرة على النت، أو حل أوراق عمل مقابل درجات.

أما دراسة الزين (2015) فقد أثبتت أثراً لاستخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وهذا ما أثبتته دراسة المطيري (2015) من فاعلية استراتيجية الصفوف المقلوبة، باستخدام المنصة التعليمية الإدمودو (Edmodo) في التحصيل الدراسي وفق مستويات التيمس ككل، وفي المستويات (المعرفة- التطبيق- الاستدلال)، وفي تنمية مهارات التعلم الذاتي في مقرر الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وأسفرت دراسة الزهراني (2015) عن فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي وفقاً لمستويات بلوم الست ككل، وفي المستويات العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) بشكل خاص في مقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز. وأشار جوميز وجونج ورودريجاس وكنادا (Gómez, Jeong, Rodríguez & Cañada, 2016) إلى فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في أداء طلبة مرحلة البكالوريوس في إسبانيا. وأشار رالف (Ralph, 2016) في دراسته إلى أن الصفوف المقلوبة حولت دور الطالب، فما كان يقوم به في الحصة من تعلم تقليدي، وعمل الواجب في المنزل، فهذا هو الآن يحضر الدرس في المنزل، ويقوم بالأنشطة وأوراق العمل في المدرسة.

من خلال ما تم استعراضه من الأدب التربوي والدراسات السابقة اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في المتغير المستقل، وهو الصفوف المقلوبة؛ فقد تناولت الدراسات السابقة فاعليتها في متغيرات تابعة عدة، مثل التحصيل وفق مستويات التيمس وبلوم، وتحقيق التفاعلية بين المعلمة والطالبة، كما تم دراسة فاعليتها في خفض قلق الطلبة واتجاهات طالبات السنوات التحضيرية نحو البيئة الصفية الجامعية، ومهارات التعلم الذاتي، ولكن لم يتم بناء برنامج قائم على الصفوف المقلوبة، كما لم يتم دراسة فاعليتها في تنمية كفايات التقويم، أو عادات العقل كما هو في البحث الحالي.

ومن هنا، جاءت فكرة تصميم برنامج قائم على الصفوف المقلوبة وقياس فاعليته في تنمية كفايات التقويم، وعادات العقل لدى طالبات المرحلة الجامعية إسهاماً في محاولة إعدادهن، وإكسابهن المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين.

مشكلة البحث وأسئلته

بدأ الإحساس بمشكلة البحث، من خلال خبرة الباحثة المتواصلة في تدريس مساق القياس والتقويم، وتدني تحصيل الطالبات في المعارف والمهارات الأدائية مقارنة بأدائهن ببقية المساقات التربوية التي تدرسنها من التخصصات المختلفة، كما لاحظت وجود قصور في مستوى عادات العقل لديهن.

ومما أكد الشعور بالمشكلة مقابلة الباحثة ومناقشتها لأعضاء هيئة التدريس ممن يدرسون مساق القياس والتقويم في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (بلغ عددهن 12 عضواً) هدفها

10- يوفر آلية لتقييم استيعاب الطلبة، فالاختبارات والواجبات القصيرة التي يجربها الطلبة هي مؤشر على نقاط الضعف والقوة في استيعابهم للمحتوى؛ مما يساعد المعلم على التركيز عليها.

11- يمنح الطلبة القدرة على "إعادة الدرس" أكثر من مرة، والحرية في اختيار الوقت والزمان والسرعة التي يتعلمون بها، بناء على الفروق الفردية بينهم.

12- يوفر تغذية راجعة فورية للطلبة من عضو الهيئة التدريسية في وقت الدرس.

13- يحفز على التواصل الاجتماعي والتعليمي بين الطلبة عند العمل في مجموعات تشاركية صغيرة.

14- يمنح الطلبة الفرص الكافية للتدريب والتطبيق على القاعدة، ولا يخفى أهمية التدريب والتطبيق في فهم المفاهيم التقييمية وقواعد تطبيقها في إعداد الاختبارات المتنوعة، وتثبيتها في أذهان المتعلمين.

15- دعم الدول هذا النوع من التعليم، وتذليل صعوباته لا سيما في المملكة العربية السعودية.

16- ما ثبت من أثر بالغ لتطور تقنيات المعلومات والاتصالات في تفعيل عمليات التطبيق العملي للنظريات والاتجاهات الحديثة في مجال طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم وتطويرها؛ لتساعد في إعداد أجيال جديدة أكثر قدرة على مواجهة تطورات العصر وتحديات المستقبل (الزين، 2015).

وقد تناولت دراسات عديدة فاعلية الصفوف المقلوبة، فقد توصلت دراسة جونسون (Johnson, 2012) إلى فاعليتها في التحصيل الدراسي، ووجود اتجاه إيجابي من الطلاب نحو استخدام هذه الاستراتيجية. بينما توصلت دراسة مارلو (Marlowe, 2012) إلى عدم وجود فروق كبيرة في الدرجات في الاختبار التحصيلي بين المجموعة التجريبية والضابطة، لكن قل مستوى القلق لدى الطلاب. وتوصل تون وستورك وباسيل (Tune, Sturek & Basile, 2013) إلى فاعلية الصفوف المقلوبة في تحصيل طلبة السنة الأولى الجامعية لمقرر العلوم الحياتية. وأظهرت دراسة الفهيد (2014) فاعلية الصفوف المقلوبة في التحصيل وفي تنمية اتجاهات طالبات البرامج التحضيرية في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، نحو البيئة الصفية الجامعية لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات طالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو البيئة الصفية الجامعية والتحصيل الدراسي. وأظهرت دراسة الكحيلي (2015) فاعلية الصفوف المقلوبة في التحصيل الدراسي للمواد النظرية والتطبيقية، وفي تحقيق التفاعلية بين المعلمة والطالبة وبين الطالبة وأقرانها في الصفين الثامن والتاسع من المرحلة المتوسطة باستخدام الوسائط الاجتماعية للمناقشة العلمية بعد مشاهدة الفيديو في المنزل.

والأخذ بالأساليب الحديثة التي تثير الفهم، والاستقصاء ومهارات التعلم الذاتي، وهو ما تحققه الصفوف المقلوبة.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في تدني كفايات التقويم (المعرفية والأدائية) في مساق القياس والتقويم لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وضعف مستواهن في ممارسة عادات العقل التي تؤدي دوراً في تنظيم المخزون المعرفي والاستيعاب المفاهيمي لديهن. والانخفاض في كفايات التقويم، ومهارات عادات العقل مرده بصورة رئيسة إلى طرائق التدريس التي ما زالت المحاضرة والتلقين تمثل النسبة العظمى في أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مستوى البكالوريوس، وقلة الوقت المتاح للأنشطة وتساؤلات الطالبات. لذا، حاول البحث التصدي لهذه المشكلة، ومحاولة التغلب عليها، والاستفادة من تزايد الإقبال على استخدام شبكة الإنترنت، التي أثرت بشكل كبير في حياتنا وحياة أبنائنا، حيث انتشرت تطبيقات الشبكات الاجتماعية، وزاد إقبال المتعلمين على استخدامها، والاستفادة منها في التواصل مع الآخرين، وتبادل الخبرات فيما بينهم، ولكن كما ورد في تقرير هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات (2012) حول نتائج المسح الميداني للربع الأول من عام (2012) لاستخدام الإنترنت، أنه كان لغرض التصفح، ثم التواصل، ثم الترفيه، ثم التعليم.

مما سبق، انطلقت الباحثة من إمكانية بناء برنامج تدريسي قائم على الصفوف المقلوبة باستخدام الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي على عينة البحث وتطبيقه. واستناداً إلى ما سبق، سعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم، وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما مواصفات البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة لتنمية كفايات التقويم، وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقرر القياس والتقويم؟
- 2- ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم (المعرفية) لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- 3- ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم (الأدائية) لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- 4- ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة في تنمية عادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

استقصاء مستوى الطالبات المعرفي في مادة القياس والتقويم، ومدى تمكنهن من إعداد الاختبارات المختلفة وفق جدول المواصفات، وتطبيقها، وإيجاد الخصائص السيكومترية لها، أكدت 92% منهن تدني نتائج الطالبات في هذا المساق، وشعورهن بصعوبته، وقلة توافر الوقت الكافي لممارسة مهارات إعداد أدوات التقويم المختلفة التي تحتاجها معلمة المستقبل لتقويم طالباتهن؛ نظراً لكثافة المادة العلمية المطروحة في هذا المساق، وعدد الطالبات، لذا تكون المحاضرة الطريقة السائدة في معظم وقت التدريس.

كما تم عمل دراسة استطلاعية لمشرفات التربية العملية بلغ عددهن (59) مشرفة، هدفها الكشف عن الكفايات التدريسية التي تمارسها طالبات التربية العملية، أظهرت النتائج أن مجال التخطيط جاء في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية مجال الوسائل التعليمية والأنشطة الميدانية، تلاه في المرتبة الثالثة مجال التدريس وإدارة الصف والمادة العلمية، بينما جاء في المرتبة الأخيرة مجال التقويم، وهو ما اتفق مع نتائج دراسة الشايع (2004)، ودراسة الجهني (2011). كما تم سؤالهن عن عادات العقل وتنميتها لدى الطالبات، أظهرت النتائج أن (50%) من مشرفات التربية العملية لديهن معرفة بهذه العادات، لكنهن لا يملكن مهارة إكسابها للطالبات/ المعلمات، أو إعداد أنشطة تدريبية عليها، و(50%) ليس لديهن معرفة، أو لديهن شك بمدى معرفتهن بهذه العادات.

وبالاطلاع على عدد من التوصيات لبعض المؤتمرات، مثل المؤتمر العلمي الحادي عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (2008)، والمؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي، والمؤتمر العلمي الخامس للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية (2009)، والمؤتمر الدولي الثاني والثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (2013)، وتقرير المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (2014) في الرياض، والملتقى السنوي الثالث للتدريس الجامعي (2016) الذي عقد في جامعة الملك سعود، التي أوصت بالتركيز على الجانب التعليمي والتربوي، ودعم التعلم الذاتي، والمستمر مدى الحياة، وأوصت كذلك بضرورة تطوير وتصميم المجتمعات التعليمية الإلكترونية التفاعلية، وتوظيفها بشكل فعال لتحقيق الأهداف التعليمية، وضرورة تغيير التعليم التقليدي القائم على المعلم فقط، الذي يلحق المتعلم السلبي الذي لا دور له سوى استقبال المعلومات فقط، وتحويله إلى تعلم نشط يتمركز حول المتعلم، والتعاون مع التكنولوجيا المتقدمة ومواكبة التغيرات العالمية الحديثة. كذلك تأكيد العديد من الدراسات، منها: (سلامة، 2005؛ Johnson, 2012؛ العتيبي، 2012؛ الفهيد، 2014؛ الرشود، 2014؛ المطيري، 2015؛ الكحيلي، 2015) أن البيئة التعليمية التي تعتمد على التقنيات الحديثة، التي لا يحدها زمان أو مكان، تزيد من دافعية الطالبات نحو التعلم والمشاركة والتطور المعرفي، واكتساب المهارات والقدرات، وتنمية الميول والاتجاه،

أهداف البحث

1. تقديم برنامج تدريسي قائم على الصفوف المقلوبة لتنمية كفايات التقويم، وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقرر القياس والتقويم.
2. الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم المعرفية والادائية لدى الطالبة/ المعلمة في مساق القياس والتقويم.
3. الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي قائم على الصفوف المقلوبة في تنمية بعض عادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في مساق القياس والتقويم.

حدود البحث ومحداته

اقتصر البحث الحالي على:

- طالبات المستوى السابع في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض، وهو المستوى الذي يدرس فيه مساق "القياس والتقويم التربوي".
- وحدتي (أدوات التقويم ودراسة الشخصية) و(الاختبارات التحصيلية)، وهي موضوعات المساق لاستهدافهما تنمية كفايات التقويم (المعرفية والادائية).
- قياس تحصيل الكفايات المعرفية عند مستويات (التذكر- الفهم والاستيعاب- التطبيق)، والأدائية المضمنة في الوحدتين.
- تحديد خمس عادات من عادات العقل، وهي (المثابرة، والتفكير بمرونة، وتطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة، والتفكير التبادلي، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر).

أهمية البحث

يمكن تلخيص الأهمية النظرية والتطبيقية لهذا البحث على النحو الآتي:

الأهمية النظرية

قد يسهم البحث الحالي في إثراء المكتبة العربية بشكل عام، والمكتبة السعودية بشكل خاص، في مجال التعلم المدمج، وكفايات التقويم، وعادات العقل.

كما يقدم رسالة إلى صناع القرار والقائمين والمعنيين بأمر إعداد المناهج والمقررات الدراسية تؤكد على ضرورة إدراج الصفوف المقلوبة في تصميم المناهج والمقررات الدراسية بشكل توظيف وتطبق في ظل عادات العقل، وتمارس فعلياً على أرض الواقع.

الأهمية التطبيقية

يقدم البحث الحالي أدوات تقويم يمكن لمشرفات التربية العملية، ومعلمات التدريس المصغر الاستفادة منها لقياس الكفايات التدريسية للطالبة/ المعلمة (في مجال التقويم).

كما يقدم مقياساً لعادات العقل لتستفيد منه أعضاء الهيئة التدريسية في تشخيص بعض عادات العقل لدى الطالبات، وكيفية تنميتها، فضلاً عن تقديم برنامج مفصل لخطوات تطبيق الفصول المقلوبة كاستراتيجية مفيدة في التدريس، وخاصة في مساق القياس والتقويم.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

- **البرنامج التدريسي:** يعرف مذكور (2006: 61) البرنامج التدريسي بأنه: "نظام أو نسق متكامل من الأسس المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والعناصر المتكاملة معها كالأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس وأساليبه، والتقويم، والتطوير، تقدمه مؤسسة ما إلى المتعلمين؛ بقصد تنميتهم تنمية شاملة، وتحقيق الأهداف المنشودة". ويُعرف إجرائياً بأنه نسق من الإجراءات والممارسات التعليمية التي تقوم على إعداد خطة تعليمية بكافة عناصرها، بما تتضمنه من أهداف، ومحتوى، وطرائق وأساليب تدريس، ووسائل تعليمية، وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويم، باستخدام استراتيجية الصفوف المقلوبة؛ بهدف تنمية كفايات التقويم، وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة.

- **استراتيجية الصفوف المقلوبة في التدريس:** يعرفها بيرجمان وسامس (Bergmann & Sams, 2012) بأنها حضور طلاب الصف بعد أن استعدوا مسبقاً في المنزل للموضوع من خلال مشاهدة، أشرطة فيديو تعليمية، أو أنشطة أخرى يكلفهم بها المعلم، ويقومون بتدوين ملاحظاتهم وتسجيل أي أسئلة لديهم، وتلخيص تعلمهم. ويقوم المعلم في الصف بمساعدة الطلاب من خلال الإجابة عن هذه الأسئلة حول المفهوم، أو أجزاء من الدرس التي لا يفهمونها، أو تحتاج لإتقان، أو تصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم حول الموضوع، ويستفيد من باقي وقت الدرس في عمل الأنشطة المختلفة، والمشاريع، وإجراء التجارب في المختبر. وتعرف إجرائياً بأنها استراتيجية من استراتيجيات التعلم المدمج النشاط، التي تستخدم فيها المعلمة تكنولوجيا التعليم الحديثة، في إيصال محتوى مادة القياس والتقويم للطالبة/ المعلمة، من خلال قلب مهام التعلم بين الصف والمنزل، حيث يتم فيها مشاهدة محتوى الدرس قبل حضورها الحصة الصفية، في المكان والوقت المناسبين للطالبة، ويتم التفاعل، وممارسة المهارات، وحل أنشطة التعلم الثرية، وأداء المهمات، والمشاريع العلمية، وحل المشكلات، داخل الحصة الدراسية.

- **كفايات التقويم:** تلك القدرة التي تشتمل على (المعرفة والأداء) اللازمة لأداء مهنة التدريس في مجال التقويم، وتقاس بالدرجات التي تحصل عليها الطالبة/ المعلمة، في اختبار التحصيل

تأهلاً تربوياً يمكنهم من العمل في مهنة التدريس، ثم اختيار شعب اللغة الإنجليزية، وهي سبع شعب، ثم اختيار شعبتين، إحداهما تجريبية بلغ عدد طالباتها (28) طالبة، وأخرى ضابطة (26) طالبة بالطريقة العشوائية العنقودية.

مواد البحث وأدواته

أولاً: برنامج تدريسي قائم على الصفوف المقلوبة

قامت الباحثة ببناء وصياغة الهيكل العام للبرنامج بعد رجوعها إلى الكتب والبحوث والدراسات المتخصصة في الصفوف المقلوبة خاصة، بالإضافة إلى الرجوع إلى بعض الكتب والبحوث والدراسات التي تحدثت عن البرامج والحسابات التدريسية والتعليمية والتدريبية؛ من أجل بناء وصياغة الهيكل العام للبرنامج، بما يشتمل عليه من مقدّم البرنامج، وأهدافه، والمحتوى، ومدته، والأنشطة والتجارب، والوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة، وأساليب التقويم، وكان الهيكل العام للبرنامج كما يأتي:

أ. تحديد الأهداف العامة للبرنامج: هدف البرنامج القائم على الصفوف المقلوبة، أن تصبح الطالبة/ المعلمة قادرة على تحقيق الآتية:

- فهم مراحل عملية التقويم.
- إعداد الاختبارات وفق جدول المواصفات.
- إعداد وتصميم بعض الاختبارات والمقاييس.
- تقويم الاختبارات.
- توضيح المفاهيم الآتية: الأهداف، الاختبار، جدول المواصفات، الموضوعية، الصدق، الثبات.
- إيجاد معامل الصدق والثبات.
- توظيف البرامج الحاسوبية فيما يخص القياس والتقويم.

ب. اختيار المحتوى والخبرات التي تحقق أهداف البرنامج التدريسي، وتحديد عناصر كل درس، وتنظيم المحتوى وفق هذه العناصر.

يتضمن محتوى البرنامج وحدتي (أدوات التقويم ودراسة الشخصية) و(الاختبارات التحصيلية) الواردة في كتاب القياس والتقويم التربوي (الشيخ وأخرس وعبد المجيد، 2009)، الذي تم اعتماده مرجعاً أساسياً لمساق القياس والتقويم التربوي لجميع الشعب في قسم اللغة الإنجليزية للعام الدراسي 2015/2016، وقد تم اختيار هاتين الوحدتين من سبع وحدات مقرر، لإمكانية تنمية كفايات التقويم (المعرفية والأدائية)، وعادات العقل من خلالهما.

ويتضمن محتوى البرنامج جميع المعارف وجوانب الخبرة التي يتوقع من الطالبة/ المعلمة أن تكتسبها بعد تنفيذ البرنامج، والجدول (1) يبين ذلك.

في المجال المعرفي، وسلاسل التقدير في المجال الأدائي في وحدتين من مساق القياس والتقويم.

- عادات العقل: يرى كوستا وكاليك (2015) بأن عادات العقل عبارة عن تركيبة من الكثير من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول، وهي تعني أننا نفضل نمطاً من السلوكيات الفكرية على غيره، لذا فهي تعني ضمناً صنع اختيارات حول أي الأنماط ينبغي استخدامه في وقت معين. وتعرف عادات العقل إجرائياً بأنها نمط من السلوكيات العقلية الواعية، التي تظهر أثناء قيام الطالبة/ المعلمة عند التعلم بالصف المقلوب، بحيث تدفعها إلى استخدام استراتيجيات ذهنية قائمة على المعرفة والاتجاهات والقيم بصورة مستمرة خاصة بالعادات العقلية في التعامل مع الخبرات التعليمية المتضمنة في مساق القياس والتقويم (وحدة أدوات التقويم ودراسة الشخصية) و(وحدة الاختبارات التحصيلية) التي تساعد على النجاح في أداء عملها، وهي في البحث الحالي خمس عادات:

- 1- المثابرة: وتعني القدرة على التحدي والتصدي والمواظبة، وتجربة استراتيجيات متنوعة وطرائق تحفيز ذاتي عند مواجهة مشروعات مثيرة للتحدي.
- 2- التفكير بمرونة: أي القدرة على استخدام طرائق غير تقليدية في حل المشكلات ومواجهة التحديات، وتغيير وجهات النظر عند مواجهة معلومات جديدة، حتى ولو كانت هذه المعلومات تتعارض مع المعتقدات الراسخة.
- 3- تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة: أي استخدام الخبرات والمعرفة الموجودة لدى الفرد لإدراك المفاهيم الجديدة عن طريق ملاحظة أوجه التشابه، وتكوين الروابط.
- 4- التفكير التبادلي: وتعني القدرة على التفاعل مع الآخرين والعمل معهم، وتقبل التغذية الراجعة من خلال نقد الآخرين، وتدعيم الفرد لجهود الجماعة.
- 5- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر: وتعني تحفيز العقل لطلب المعرفة، والاستعداد الدائم لاستيعاب معلومات جديدة، والاستمرار في التعلم مدى الحياة.

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة/ المعلمة على مقياس عادات العقل الذي تم استخدامه لأغراض البحث الحالي.

الطريقة والإجراءات

أفراد البحث

لتحقيق أهداف البحث، تم اختيار الأفراد من طالبات البكالوريوس من مختلف التخصصات العلمية والإنسانية في المستوى السابع (السنة الرابعة، الفصل الأول)، في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام 2015-2016، في برنامج إعداد المعلمين، قبل التحاقهن بالتربية العملية في المدارس، ويتم تأهيلهن

جدول (1): محتوى البرنامج

الوحدة	اسم الدرس
أدوات التقويم ودراسة الشخصية	الدرس الأول: أدوات القياس
	الدرس الثاني: أدوات التقرير الذاتي
	الدرس الثالث: أدوات الملاحظة
الاختبارات التحصيلية	الدرس الأول: كيفية إعدادها
	الدرس الثاني: أنواعها
	الدرس الثالث: مواصفات الاختبار الجيد
	الدرس الرابع: تحليل فقرات الاختبار

ج. تحديد الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج

تم تحديد المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج بعد الاطلاع على خطة المقرر، والمدة الزمنية المحددة بـ (14) ساعة، وفقاً لعدد الساعات الكلي المحدد لتدريس الوحدات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

د. تحديد الطرائق والأساليب التدريسية (خطوات الصفوف المقلوبة).

ليس هناك طريقة معينة لقلب الصف الدراسي، ولكن المتفق عليه هو أن المتعلم يقوم بمشاهدة المحتوى التعليمي للدرس قبل حضور الحصة الدراسية في الصف.

وبعض المعلمين عندما يمارس قلب الصف الدراسي للمرة الأولى، يتخوفون من أن عليهم وضع كاميرا، وتصوير أنفسهم أثناء الشرح، وأنهم لا يمكنهم القيام بتطبيق هذه الاستراتيجية إلا من خلال تمكنهم من صناعة الأفلام التعليمية، وهذا غير صحيح؛ حيث يمكن للمعلم الاستعانة بالأفلام التعليمية التي تم إنتاجها من قبل معلمين آخرين.

هـ. خطوات تطبيق استراتيجية الصفوف المقلوبة للمعلم

تم تحديد خطوات ومراحل الصفوف المقلوبة، بعد الرجوع إلى الكتب والبحوث المتخصصة في التعلم المدمج والصفوف المقلوبة. وقد تم تطبيق خطوات استراتيجية الصفوف المقلوبة كالآتي:

1. التخطيط: ويشمل: تحليل المحتوى، وتحديد الأهداف والكفايات، وترجمة الكفايات إلى أنشطة ثرية، ووضع معايير للتحقق من التعلم، وصياغة دليل إجرائي للمتعلم لمشاهدة الفيديو.

2. التنفيذ: ويشمل: التركيز وتلخيص المعلومة وصياغتها في عرض سمعي وبصري، ونشرها على الإنترنت، وإخطار المتعلمين بمكان النشر وموعده. كما تم إنشاء وإشراك جميع أفراد المجموعة التجريبية في برنامج التواصل الاجتماعي "الواتس آب".

3. متابعة لاصفية: من خلال التأكد من مشاهدة المتعلم للفيديو،

وذلك من خلال المناقشة المباشرة، وغير المباشرة، وتم إعطاء اختبار قصير في بداية كل محاضرة كجزء من علامة المقرر (بديلاً عن الاختبار الثاني) لتحفيز الطالبات، وإثارة الدافعية لديهن لمشاهدة الفيديو التعليمي قبل الحضور للمحاضرة.

4. التطبيق الصفي: ويشمل: تهيئة البيئة الصفية للتطبيق، وبناء وتنفيذ الأنشطة والمشاريع داخل الصف.

5. التقويم التكويني: ويشمل: توجيه وتيسير التطبيق الصفي، وملاحظة الأداء من بداية الحصة، وتقييم المخرجات، ومطابقتها مع الكفايات المطلوبة.

و. خطوات تطبيق استراتيجية الصفوف المقلوبة للمتعلم

أولاً: في المنزل

- تقوم الطالبة/ المعلمة بمشاهدة الفيديو التعليمي الذي تم إرساله من عضو هيئة التدريس من خلال الإنترنت، أو الأجهزة المحمولة المختلفة، والتواصل مع زميلاتها في المجموعة عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة قبل الحضور للحصة الدراسية.

- تقوم الطالبة/ المعلمة بتدوين الملاحظات والأسئلة في أثناء مشاهدة الفيديو التعليمي.

ثانياً: في الصف التعليمي

- تقوم الطالبة/ المعلمة بمناقشة عضو هيئة التدريس (الباحثة) في الملاحظات والأسئلة التي دونتها أثناء المشاهدة.

- تقوم الطالبة/ المعلمة بتطبيق ما تعلمته من المحتوى العلمي في الفيديو من خلال الأنشطة، وبمتابعة عضو الهيئة التدريسية وزميلاتها.

ز. الوسائل والتقنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج

قامت الباحثة بتحديد وإعداد وتجهيز التقنيات والأدوات التعليمية المستخدمة في البرنامج، بعد رجوعها إلى الكتب والبحوث والدراسات المتخصصة في الصفوف المقلوبة خاصة، بالإضافة إلى

iii. التقيّم النهائي: ويتمثل في تطبيق أدوات البحث: (الاختبار التحصيلي للكفاية المعرفية، وبطاقة تحليل للكفايات الأدائية، ومقياس عادات العقل)؛ لمعرفة فاعلية البرنامج في تحسين مستوى أداء الطالبة/ المعلمة في ممارسة عادات العقل، وكفايات التقييم.

صدق البرنامج: بعد الانتهاء من تصميم البرنامج، عرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقييم، ومدربين معتمدين في إعداد البرامج التدريسية والتدريبية، للتأكد من صدقه، وصلاحيته للتطبيق، وتحقيق أهداف البحث، وأجريت التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين.

ثانياً: الاختبار التحصيلي

تم إعداد اختبار تحصيلي لقياس كفايات التقييم المعرفية في مادة القياس والتقييم، في وحدتي (أدوات التقييم ودراسة الشخصية)، و(الاختبارات التحصيلية) باتباع الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من الاختبار: كان الهدف من هذا الاختبار، هو قياس الجانب المعرفي في مادة القياس والتقييم، في وحدتي (أدوات التقييم ودراسة الشخصية)، و(الاختبارات التحصيلية)؛ وذلك لمعرفة فاعلية برنامج تدريسي وفق استراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية الكفايات المعرفية لدى الطالبة/ المعلمة مقارنة بالطريقة التقليدية.
2. تحليل المحتوى: قامت الباحثة بتحليل محتوى وحدتي (أدوات التقييم ودراسة الشخصية)، و(الاختبارات التحصيلية)، في مقرر القياس والتقييم من خلال تحديد المصطلحات، والمفاهيم، والتعميمات، التي شملتها موضوعات الوحدتين؛ وذلك من أجل الاستفادة منها في إعداد أهداف الاختبار، ومستويات الأسئلة.
3. إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي: تم تحديد مواصفات الاختبار بناءً على نواتج التعلم المراد قياسها لدى الطالبة/ المعلمة في مستويات (بلوم) المعرفية (المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق)، وتحديد الوزن النسبي للمحتوى، والوزن النسبي لمستويات الأهداف.
4. إعداد الاختبار في صورته الأولية: قامت الباحثة ببناء الاختبار في صورته الأولية. تكون الاختبار من (55) سؤالاً جميعها من نوع الاختيار من متعدد، حيث يلي رأس كل سؤال أربعة بدائل، من بينهما اختيار واحد صحيح، حيث يأخذ الاختبار الصحيح الدرجة (2)، أما بقية الاختيارات فتأخذ الدرجة (صفر).

5. الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي

- إيجاد صدق المحتوى للاختبار: في ضوء آراء المحكمين تم حذف أضعف خمس فقرات بحيث لا تؤثر في محتوى الاختبار، كما تم تعديل الفقرات 3، 9، 26، 35، 51، 47، 52.

الكتب والبحوث والدراسات التي تناولت كفايات التدريس (التقويم) وعادات العقل، التي أكدت أهمية تجهيز البيئة المادية بالأدوات والمواد والأجهزة والنماذج والعينات واللوحات والملصقات والصور والجدول والرسوم التوضيحية التي تحتاجها الطالبات أثناء ممارسة الأنشطة، ودراسة موضوعات البرنامج. كما تم إعداد شرائح تقديمية بشرح صوتي للمادة العلمية وروابط لبعض الفيديوهات التي تغطي محتوى الوحدتين الدراسيتين، وإرساله إلى بريد إلكتروني خاص بالشعبة، كما تم إنشاء مجموعة تواصل مع طالبات الشعبة التجريبية عبر برنامج "الواتس آب".

ح. أساليب وأدوات التقييم في البرنامج

قامت الباحثة بتحديد أساليب التقييم المستخدمة في البرنامج وأدواته، بعد رجوعها إلى الكتب والبحوث والدراسات التي تناولت التقييم، التي أكدت على استخدام التقييم الحقيقي (الواقعي/ الأصيل/ البديل).

وتتضمن أساليب التقييم بالبرنامج الحالي ما يلي:

- i. التقيّم المبدئي: ويتمثل في تطبيق أدوات البحث: (الاختبار التحصيلي القبلي للكفاية المعرفية، وبطاقة تحليل للكفايات الأدائية، ومقياس عادات العقل) قبل تنفيذ البرنامج؛ للوقوف على المستوى المبدئي للطالبة/ المعلمة فيما تتضمنه هذه الأدوات.
 - ii. التقيّم التكويني: ويتمثل في التقييم المبدئي (اختبار قصير) قبل دراسة كل موضوع من موضوعات البرنامج، ثم استخدام الأنشطة والأسئلة والتمارين في أثناء المناقشة، ودراسة موضوعات البرنامج، وكذلك في استخدام الأسئلة التحريرية بأنواعها المختلفة في نهاية الموضوع. وقد شملت الأنشطة الآتية وتقييمها من خلال سلالمة تقدير في بطاقة تحليل للأداء، وتحليل منجزات الطالبات/ المعلمات في ملف إنجاز خاص بكل منهن، وقد شمل:
- 1- وضع خطط تقويم مختلفة.
 - 2- صياغة مجموعة من الأهداف متنوعة المجال والمستوى.
 - 3- اختيار كل مجموعة لوحدة دراسية من مواد في اللغة الإنجليزية، وتحليلها إلى أوجه التعلم المتضمنة فيها.
 - 4- وضع قائمة تتضمن أنواع أدوات التقييم المختلفة والموضوعات المناسبة لكل نوع في مواد التخصص.
 - 5- تصميم اختبار مع جدول المواصفات في مادة التخصص.
 - 6- تسليم نموذج من تعليمات أداة تقويم معينة.
 - 7- تسليم بطاقة الملاحظة التي تم إعدادها لتقويم مهارة معينة في مادة اللغة الإنجليزية.
 - 8- تطبيق الاختبار على عينة بسيطة، وإيجاد معاملات السهولة والصعوبة، والصدق والثبات.

ثالثاً: بطاقة ملاحظة الكفايات الأدائية

هدفت البطاقة إلى قياس مدى التمكن من الكفايات الأدائية قبل استخدام الصفوف المقلوبة وبعدها، اشتملت البطاقة في صورتها الأصلية على (5 كفايات رئيسية)، كل كفاية متبوعة بعدد من الفقرات من نوع ليكرت ذي التدرج الخماسي (كبير جداً، كبير، متوسط، منخفض، منعدم). تم إيجاد الصدق الظاهري للبطاقة، كما تم إيجاد ثباتها على العينة الاستطلاعية، حيث بلغ باستخدام معامل كرونباخ ألفا 0.9، كما تم إيجاد ثبات الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين.

ولإيجاد معامل الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين (بالإعادة) تمّ حساب نقاط الاتفاق وعدم الاتفاق بين تقديرات الملاحظين لمهارات التقويم الفرعية في مقرر القياس والتقويم المحددة بالبطاقة، ومن ثمّ إيجاد نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر Cooper، وتراوحت قيمة معادلة كوبر Cooper لتقدير ثبات الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين من (70 %) إلى (96.67 %)، وهي نسب مرتفعة ومقبولة؛ مما يدل على ثبات الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين على جميع المهارات الفرعية ببساطة تحليل الأداء، كما يتضح في الجدول (2).

- ثبات الاختبار: تم إيجاد ثباته باستخدام معامل كودر ريتشاردسون 20، وبلغ للاختبار ككل (0.883).
- معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة اختبار الكفايات المعرفية تراوحت بين (0.30) - (0.70)؛ أي أن جميع معاملات السهولة والصعوبة وقعت في المدى الذي يتم فيه الإبقاء على السؤال.
- معاملات التمييز تراوحت بين (0.20) - (1.00)؛ أي أن جميع معاملات التمييز وقعت في المدى الذي يتم فيه قبول معامل تمييز السؤال.
- 6. الاختبار في صورته النهائية: تكون الاختبار في صورته النهائية من (50) فقرة من نوع الاختبار من متعدد في مستويات بلوم (تذكر: 12 فقرة، فهم واستيعاب: 25 فقرة، تطبيق: 13 فقرة).
- 7. تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل المعالجة التجريبية وبعدها، وتم تصحيح الاختبار بإعطاء كل سؤال درجتين من (100)، وبذلك يكون مدى الاختبار بين (100-0).

جدول (2): الصورة النهائية لكفايات التقويم الأدائية في بطاقة الملاحظة

الرقم	الكفاية
أولاً: التخطيط للاختبار	
1	تحليل المحتوى المراد تقويمه، وتحديد أوزانه النسبية
2	صياغة الأهداف وفق المستويات المختلفة، وتحديد أوزانها النسبية
3	إعداد جدول مواصفات
ثانياً: صياغة فقرات الاختبار	
4	تحديد عدد الأسئلة ونوعها
5	صياغة الأسئلة المقالية وفق مستويات بلوم
6	صياغة الأسئلة الموضوعية وفق مستويات بلوم
ثالثاً: إيجاد الخصائص السيكمترية للاختبار	
7	إيجاد ثبات الاختبار
8	إيجاد صدق الاختبار
9	إيجاد معاملات الصعوبة والسهولة
10	إيجاد معاملات التمييز
رابعاً: تصميم أدوات تقويم	
11	تصميم أدوات قياس المهارات في اللغة الإنجليزية (القراءة- الكتابة- المحادثة- الاستماع)
12	تقويم ملفات إنجاز الطالبات
خامساً: إخراج الاختبار وتطبيقه	
13	وضع التعليمات وتوزيع الدرجات وتصميم قالب الاختبار
14	تطبيق وتصحيح الاختبار

اشتمل المقياس على (16) عادة عقلية وفقاً لتصنيف كوستا وكاليك (Costa & Kallick, 2000)، كل عادة عقلية متبوعة بأربع فقرات من نوع ليكرت ذي التدرج الرباعي، وبالتالي يكون عدد فقرات المقياس من (46) فقرة موزعة على (16) عادة عقلية.

رابعاً: مقياس عادات العقل

لأغراض البحث الحالي تم الاستعانة بمقياس عادات العقل الأصلي الذي قام بتعريبه وتطبيقه على البيئة الأردنية نوفل (2006)، وهو للباحث الأصلي كارل روجرز (Carl Rodgers).

تصحيح المقياس الأصلي وخصائصه السيكمترية

للإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس تم استخدام تدريج رباعي (موافق على الإطلاق، وموافق إلى حد ما، غير موافق إلى حد ما، غير موافق على الإطلاق). وتتراوح الأوزان من (4) إلى (1)، تعطى موافق على الإطلاق (4) نقاط، وموافق إلى حد ما تعطى (3) نقاط، وغير موافق إلى حد ما تعطى نقطتين، وغير موافق على الإطلاق تعطى نقطة واحدة. أما بالنسبة للفقرات السالبة فقد صحت على النحو المعاكس، إذ حصل التقدير موافق على الإطلاق على درجة واحدة، في حين حصل التقدير غير موافق على الإطلاق على (4) درجات. تم إيجاد الصدق الظاهري، وصدق المحكمين والصدق التجريبي للمقياس، كما تم إيجاد ثبات المقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون إذ بلغ معامل الثبات بطريقة الإعادة (0.83).

ولأغراض البحث الحالي، تم اختيار خمس من عادات العقل (في ضوء تحليل محتوى وحدتي البحث، وطبيعة الأنشطة الخاصة بها لتطبيق استراتيجية الصفوف المقلوبة) كل عادة متبوعة بأربع فقرات ليصل المقياس إلى 20 فقرة، ومن ثم إيجاد معامل ثباته بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت 27 طالبة، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، واستخراج معامل ارتباط بيرسون بين

جدول (3): اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار تحصيل كفايات التقويم المعرفية (القبلي)

م	المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		ن = 28	المتوسط	ن = 26	الانحراف المعياري		
1	التذكر	15.49	3.76	14.14	2.88	1.47	0.148
2	الفهم	17.30	5.14	17.93	5.23	0.45-	0.655
3	التطبيق	9.94	4.53	10	4.80	0.056-	0.956
الدرجة الكلية لاختبار تحصيل كفايات التقويم المعرفية		42.15	9.04	42.07	9.54	0.026	0.979

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (3) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستويات التحصيل وفي الدرجة الكلية لاختبار تحصيل كفايات التقويم المعرفية، وهذا يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في كفايات التقويم المعرفية.

جدول (4): اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبية في بطاقة تحليل كفايات التقويم الأدائية (القبلي)

م	المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		ن = 28	المتوسط	ن = 26	الانحراف المعياري		
1	التخطيط للاختبار	5.86	0.65	5.85	0.61	0.306	0.761
2	صياغة فقرات الاختبار	5.75	1.43	5.88	1.31	0.596	0.554
3	إيجاد الخصائص السيكمترية للاختبار	4.00	0.00	4.00	0.00	0.061	0.952
4	تصميم أدوات تقويم	2.64	0.49	2.62	0.50	0.067	0.947
5	إخراج الاختبار	5.25	1.40	4.92	1.65	0.170	0.866
الدرجة الكلية لبطاقة تحليل كفايات التقويم الأدائية		23.50	2.65	23.27	2.38	0.61	0.545

- مقياس عادات العقل: تم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبية في متغير عادات العقل القبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة. وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول (5).

يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول (4) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المهارات الرئيسية والدرجة الكلية لبطاقة تحليل الكفايات الأدائية في التطبيق القبلي، وهذا يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في كفايات التقويم الأدائية.

جدول (5): اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس عادات العقل (القبلي)

م	المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		ن = 28		ن = 26			
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
1	المثابرة	0.88	0.71	1.10	0.70	1.25	0.212
2	التفكير بمرونة	0.63	0.66	0.45	0.51	1.17	0.247
3	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	0.69	0.69	0.68	0.60	0.06	0.952
4	التفكير التبادلي	0.81	0.74	0.77	0.67	0.22	0.827
5	تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	1.16	1.14	1.32	0.75	0.68	0.499
الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل في مقرر القياس والتقويم		4.16	1.63	4.32	1.28	0.45	0.655

تصميم الدراسة

تم استخدام التصميم شبه التجريبي، وتم من خلال هذا المنهج دراسة أثر عامل تجريبي (برنامج قائم على الصفوف المقلوبة) على عوامل تابعة (كفايات التقويم المعرفية، وكفايات التقويم الأدائية، وعادات العقل). ويعتمد التصميم المستخدم للبحث الحالي على تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، يطبق على كل منهما اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين، ثم يطبق البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة على المجموعة التجريبية. أما المجموعة الضابطة فلم تخضع للبرنامج، ودرست بالطريقة التقليدية، وبعد انتهاء التجربة يطبق اختبار بعدي على المجموعتين لقياس الفاعلية أو الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل، ويوضح الشكل الآتي التصميم المستخدم في البحث:

G1 O1 O2 O3 X O1 O2 O3

G2 O1 O2 O3 - O1 O2 O3

حيث إن:

G1: المجموعة التجريبية G2: المجموعة الضابطة.

X : البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة للمجموعة التجريبية.

- : استخدام الطريقة التقليدية، ولم تخضع للبرنامج بالنسبة للمجموعة الضابطة.

O1: اختبار الكفايات المعرفية القبلي / البعدي

O2: قياس الكفايات الأدائية القبلي / البعدي

O3: قياس عادات العقل القبلي / البعدي

يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول (5) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع عادات العقل الخمسة كل على حدة، وفي الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل. وهذا يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في جميع عادات العقل الخمسة، كل على حدة، وفي الدرجة الكلية.

الإجراءات

1- بعد التحقق من التكافؤ القبلي للمجموعتين، تم تطبيق البرنامج التدريسي على المجموعة التجريبية، وتدرّس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

2- تم التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للكفايات المعرفية، وبطاقة تحليل الكفايات الأدائية ومقياس عادات العقل على المجموعتين، وذلك بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريسي.

متغيرات البحث

تضمن البحث المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: طريقة التدريس وله مستويان:

أ. برنامج قائم على الصفوف المقلوبة

ب. طريقة التدريس التقليدية

المتغيرات التابعة

أ. كفايات التقويم المعرفية

ب. كفايات التقويم الأدائية

ج. عادات العقل

نتائج البحث ومناقشتها

عادات العقل وكفايات التقويم لدى الطالبة/ المعلمة) كما تم الحديث عنه بالتفصيل سابقاً).

وللإجابة عن السؤال الثاني: "ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم (المعرفية) لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟"، تم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبية على اختبار تحصيل كفايات التقويم المعرفية البعدي. وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبية على اختبار تحصيل كفايات التقويم المعرفية البعدي

م	المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت) ودلالاتها	الدلالة	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
		ن = 28		ن = 26					
		الانحراف المتوسط	الانحراف المعياري	الانحراف المتوسط	الانحراف المعياري				
1	التذكر	21.80	3.54	18.23	3.88	*3.514	0.001	0.3264	كبير جداً
2	الفهم	36.30	7.01	19.07	5.24	*9.698	0.001	0.6102	كبير جداً
3	التطبيق	18.86	4.69	11.69	4.96	*4.438	0.001	0.5497	كبير جداً
الدرجة الكلية لاختبار									
	تحصيل كفايات التقويم المعرفية	77.18	13.98	49	11.96	*7.919	0.001	0.6001	كبير جداً

فروق في متوسط الدرجات على الاختبار التحصيلي بين المجموعة التجريبية والضابطة عند استخدام الصف المقلوب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن مشاهدة الفيديو التعليمي، والاختبارات القصيرة، والأنشطة الصفية في الصفوف المقلوبة كان لها أثر كبير في أن الطالبة/ المعلمة تصبح محور العملية التعليمية، ولها دور فعال؛ فهي من تبني معرفتها بنفسها، خلال مشاهدتها للمحتوى العلمي في الفيديو التعليمي، والتحكم في سرعة تعلمها، وبالتالي تشعر بالثقة والاطمئنان، وتزداد دافعيته، ويتحسن أدائها، وأظهرت كل منهن اتجاهًا إيجابيًا نحو البحث من خلال الصفوف المقلوبة، وذكرن أنهن تمكن من اختيار المهمات الخاصة، واستكشاف المفاهيم بعمق أكبر، فقد أصبح لديهن تصورات إيجابية نحو الصفوف المقلوبة بحيث مكنتهن من إعادة مشاهدة الدرس عدة مرات، وتواجد وتفاعل أكبر مع أستاذة مقرر القياس والتقويم، وتحقيق تفريد التعليم. وحولت الصفوف المقلوبة دور الطالبة/ المعلمة، فما كانت تقوم به في الحصة من تدريس تقليدي، وعمل الواجب في المنزل، فما هي الآن تحضر الدرس في المنزل، وتقوم بالأنشطة وأوراق العمل في الجامعة، والحصول على تغذية راجعة مباشرة عن أدائها.

للإجابة عن السؤال الأول: "ما مواصفات البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم، وعادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقرر القياس والتقويم؟"، صممت الباحثة برنامجًا تدريسيًا لمقرر القياس والتقويم يقوم على إعداد خطة تعليمية بكافة عناصرها، بما تتضمنه من أهداف، ومحتوى، وطرائق وأساليب تدريس، ووسائل تعليمية، وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويم، باستخدام الصفوف المقلوبة، بهدف تنمية

يتضح من الجدول وجود فرق دال إحصائيًا ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في (الدرجة الكلية لاختبار تحصيل كفايات التقويم المعرفية وفي كل مستوى) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ أي أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى طالبات المجموعة الضابطة.

وتشير قيمة مربع إيتا⁽¹⁾ إلى أن (البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة) له تأثير كبير جداً في تنمية كفايات التقويم المعرفية ككل، وفي المستويات (التذكر- الفهم- التطبيق).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية التحصيل، وهو الجانب المعرفي من خلال الصفوف المقلوبة مثل دراسة كل من جونسون (Johnson, 2012)، وتون ووستورك وباسيل (Tune; Sturek & Basile, 2013)، والفهد (2014)، والكحيلي (2015)، والزين (2015)، والمطيري (2015)، والزهراني (2015)، وجوميز وجونج ورودرجاس وكنادا (Gómez & Rodríguez & Cañada, 2016). ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة مارلو (Marlowe, 2012) التي أظهرت عدم وجود

وللإجابة عن السؤال الثالث: "ما فاعلية البرنامج التدريسي

القائم على الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم (الأدائية) لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن

(1) إذا كان مربع إيتا $= 0.01$ فإنه يقابل حجم تأثير ضعيف، وإذا كان مربع إيتا $= 0.059$ فإنه يقابل حجم تأثير متوسط، وإذا كان مربع إيتا $= 0.138$ فإنه يقابل حجم تأثير كبير، وإذا كان مربع إيتا $= 0.232$ فإنه يقابل حجم تأثير كبير جداً (حسن، 2011م، ص284).

سعود الإسلامية"، تم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبية على

بطاقة الملاحظة. وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول (7).

م	المتغيرات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت) ودلالاتها	الدلالة	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
		ن = 28	الانحراف المتوسط المعياري	ن = 26	الانحراف المتوسط المعياري				
1	التخطيط للاختبار	12.46	1.64	9.19	3.25	*22.26	0.001	0.30	كبير جداً
2	صياغة فقرات الاختبار	11.36	2.66	9.88	2.10	*4.68	0.001	0.08	متوسط
3	إيجاد الخصائص السيكمترية للاختبار	14.82	4.53	11.88	4.96	*5.79	0.001	0.09	متوسط
4	تصميم أدوات تقويم	7.75	1.80	6.50	2.64	*4.17	0.001	0.08	متوسط
5	إخراج الاختبار	7.46	1.64	6.85	2.29	0.94	0.352	0.02	ضعيف
الدرجة الكلية لبطاقة تحليل كفايات التقويم الأدائية									
		53.86	9.68	44.31	11.43	*10.71	0.001	0.17	كبير

التدريس المصغر في تطوير مهارات الكفايات التدريسية لدى المعلمين المتدربين أثناء فترة التربية العملية.

ويمكن تفسير النتيجة في أن اكتساب الطالبة/ المعلمة للمعرفة وتعميقها ليس هدفاً في ذاته، بل لا بد من استخدام هذه المعرفة بصورة ذات معنى بالنسبة لها عند قيامها ببعض المهمات المرتبطة بحياتها اليومية، وقد اقترح "مارزانو" بعض المهمات التي يمكن من خلالها أن يقوم المتعلم بالاستخدام ذي المعنى للمعرفة، وقد اقترح أن يستخدم المعلم استراتيجية المهمات التعليمية لتدريب التلاميذ على الاستخدام ذي المعنى للمعرفة، مع ضرورة أن تكون المهمات التعليمية ذات بعد وظيفي لدى الطلبة، بالإضافة إلى ضرورة مشاركة التلاميذ في بناء هذه المهمات، وهذا ما توفره أنشطة ومهام الصفوف المقلوبة.

وتنطلق استراتيجية الصف المقلوب من النظرية البنائية، من خلال تزويد المتعلم بالمعرفة السابقة، وخلق بيئة للتعليم التعاوني في الصف الدراسي، والاستفادة من تكنولوجيا التعليم، وإمكانياتها، وبالتالي توفير بيئة تعلم نشط للمتعلم، يتحول دوره من المتلقي السلبي، إلى المتفاعل الإيجابي النشط، داخل بيئة التعلم. كما تمنح الطالبة/ المعلمة الفرص الكافية للتدريب والتطبيق على المهارات المختلفة اللازمة في مقرر القياس والتقويم، مثل: صياغة الأهداف، وتحليل المحتوى، وتصميم جدول المواصفات وإعداد الفقرات الاختبارية، وتصميم أدوات التقييم المختلفة المتنوعة والتحقق من صدقها وثباتها ومهارة تطبيقها. أما بالنسبة إلى تصميم قالب الاختبار وإخراجه فقد يكون سبب عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة أن الطالبة/ المعلمة معتادة على رؤية قوالب اختبارية متنوعة في أثناء حياتها الدراسية، حيث يكاد الاختبار يكون الطريقة السائدة والغالبة في تقويم الطالبات على

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في (الدرجة الكلية لبطاقة تحليل كفايات التقويم الأدائية، وفي كل كفاية فرعية عدا كفاية "إخراج الاختبار" في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ أي أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره لدى طالبات المجموعة الضابطة، في الكفايات الأدائية ككل، وفي كل الكفايات الأدائية الفرعية عدا كفاية "إخراج الاختبار".

وتشير قيمة مربع إيتا إلى أن (البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة) له تأثير (تراوح بين تأثير ضعيف إلى كبير جداً) في الكفايات الأدائية الفرعية، وتأثير كبير في تنمية كفايات التقويم الأدائية ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية الكفايات التدريسية باستخدام برامج ونماذج ومداخل متنوعة، فقد استخدمت دراسة خليل (1990) التدريس المصغر والتربية العملية، واستخدمت دراسة قابيل (2006) برنامج الكفايات القائم على التدريس المصغر، واستخدمت دراسة شبل (2009) برنامج التدريب التوليفي الذي يدمج بين التدريب التقليدي والإلكتروني، واستخدمت دراسة البيطار (2009) برنامجاً تدريسياً وفقاً للاحتياجات التدريبية في مجال (التخطيط- التنفيذ- التقويم)، واستخدمت دراسة علي (2014) برنامجاً تدريبياً قائماً على تصنيف مقترح للأهداف السلوكية المتكاملة، واستخدمت دراسة محمد (2014) استراتيجيات التعلم الذاتي لتنمية مهاراته وبعض الكفايات التدريسية، فيما استخدمت دراسة سعد الدين (2014)

مدار 15 عاماً، لذا لا عجب أن تكون معتادة على الشكل الخارجي للاختبار، وتعليماته، وتصميم قوابله.

وللإجابة عن السؤال الرابع: "ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة في تنمية عادات العقل لدى الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟"،

تم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس عادات العقل، ومربع إيتا (η^2) لحساب حجم تأثير (البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة) في تنمية عادات العقل، وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات أداء المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس عادات العقل (البعدي)

م	المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت) ودلالاتها	الدلالة	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
		ن = 28		ن = 26					
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري				
1	المثابرة	2.53	1.05	0.26	0.51	*10.88	0.001	0.6601	كبير جداً
2	التفكير بمرونة	2.31	0.82	0.58	0.72	*8.89	0.001	0.5646	كبير جداً
3	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	2.81	1.31	1.29	0.86	*5.44	0.001	0.3265	كبير جداً
4	التفكير التبادلي	2,32	0.84	0.59	0.74	*8.93	0.001	0.5666	كبير جداً
5	تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	2.51	1.07	0.27	0.53	*10.91	0.000	0.6611	كبير جداً
	الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل في مقرر القياس والتقييم	12.48	2.144	2.99	0.744	**29.567	0.001	0.9347	كبير جداً

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند ($0.05=\alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في عادات: (المثابرة، والتفكير بمرونة، والاستعداد الدائم للتعلم المستمر، والتفكير التبادلي، وتطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وتشير قيمة مربع إيتا إلى أن البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة له تأثير كبير جداً في تنمية عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية. كما تشير قيمة مربع إيتا إلى أن التباين في الدرجات على عادات العقل، والدرجة الكلية لدى طالبات المجموعة التجريبية عند مقارنتهم بطالبات المجموعة الضابطة يعزى للبرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع توصلت له نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية عادات العقل من خلال برامج تدريبية وتدرسية متنوعة، منها السواح (2011) التي أثبتت فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات المعلمات برياض الأطفال، ودراسة العليمات (2013) في البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة، ودراسة محمد (2013) في البرنامج التدريبي القائم على أنشطة نادي العلماء، ودراسة مرجان (2015) في البرنامج القائم على التدريس التشاركي.

ويمكن تفسير نتائج البرنامج القائم على الصفوف المقلوبة في ضوء كونه حقق فاعلية في تنمية وتعليم عادات العقل الخمس من نواح كثيرة، منها على سبيل المثال: توفر الأنشطة والتطبيقات الصفية وأسئلة تحفز الطالبة/ المعلمة لأن تفكر في اتجاهات متعددة، مما ينمي مرونة الفكر، وتعدد الرؤى، والمثابرة في تحقيق

الأهداف؛ لأن التعلم في الصفوف المقلوبة تعلم نشط حول دور الطالبة من متلق إلى متفاعل نشط أثناء حل أنشطة متنوعة وتدريب على كفايات التقويم المختلفة، كما أنها ساعدتها في أثناء حل الأنشطة المتنوعة والمشكلات المتعلقة بمادة القياس والتقييم على استدعاء المعرفة السابقة، واستعمالها في مواقف جديدة، وبالتالي تم تعزيز مستويات التفكير الخاصة بالطالبة/ المعلمة، وتحسين عمليات توظيفها في المواقف المختلفة. كما أن عمل الطالبات في مجموعات طور قدراتهن على التفكير التبادلي والتفاعل مع الأخريات، والعمل معهن وتقبل التغذية الراجعة من خلال نقد الأخريات وأستاذة المقرر، وإثارة الدافعية لإنجاز المهمات. وإن رجوع الطالبة/ المعلمة للمصادر المختلفة والفيديو التعليمي، ومشاهدته لأكثر من مرة، وعمل ملخص والتواصل بين الطالبات عبر وسائل التواصل الاجتماعي استعداداً للاختبار القصير قبل الحصة الصفية أثار العقل لطلب المعرفة، والاستعداد الدائم لاستيعاب معلومات جديدة، والاستمرار في التعلم مدى الحياة.

وباختصار يمكن القول بأن البرنامج التدريسي القائم على الصفوف المقلوبة يعد من أنجح أساليب التدريس، حيث جمع بين مميزات الصف التقليدي، ومميزات التدريس الإلكتروني، في إطار بيئة تعليمية تتمتع بتعلم نشط وفاعلية عالية من الطالبات.

كما اتضح من خلال نتائج تطبيق البرنامج في مساق القياس والتقويم أهمية برامج التدريس القائمة على الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم بوجه عام للطالبات، ويعود ذلك لأهمية الفيديو التعليمي وإعداده والتقنيات العالية في إدماج المثيرات، وكيفية عرض المادة العلمية فيه. فضلاً عن أهمية التدريبات

أبو سماحة، كمال. (1993). دور القياس والتقييم في العملية التربوية. *مجلة التربية القطرية، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم*، (104)، 98-105.

البساط، أماني. (2008). تطوير الكفايات التدريسية للطلابات المعلمات تخصص دراسات الطفولة باستخدام التدريس المصغر وفقاً للمعايير العالمية. *مجلة كلية التربية - جامعة طنطا - مصر*، 1 (38)، 144-192.

بيرجمان، ج، وسامز، آ. (2014). *الصف المقلوب " الوصول كل يوم إلى كل طالب في كل صف "*. (ترجمة زكريا القاضي). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

البيطار، حمدي. (2009). فعالية برنامج تدريسي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية. *دراسات في المناهج وطرائق التدريس - مصر*، (15)، 134-173.

تقرير مبادرة "التعليم المنعكس" على موقع دردشة استرجع بتاريخ 2015/1/15 من الموقع:

https://startupdb.arabnet.me/site_media/uploads/screenshots/2013/10/10/Flipped_Learning_Report_V3.pdf

الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. (2008). *المؤتمر العلمي السنوي الحادي عشر (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي)* - مصر: القاهرة، 305 - 307.

الجهني، عوض. (2011). الكفايات التدريسية ودرجة تطبيقها لدى طلاب التربية الميدانية في كلية المعلمين بجامعة طيبة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم ومشرفيهم الأكاديميين. *مجلة دراسات - العلوم التربوية - الأردن*، 38، 539-559.

الحارثي، إبراهيم. (2002). *العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ*. الرياض: مكتبة الشقري.

حسن، عزت (2011). *الاحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*، القاهرة: دار الفكر العربي.

خليل، عمر. (1990). استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض الكفايات التدريسية العامة لدى الطلاب المعلمين. *مجلة كلية التربية، أسبوط - مصر*، 6 (1)، 45-79.

الرشود، ريم. (2014). *فاعلية موقع Edmodo في تنمية التحصيل الدراسي ومهارة حل المشكلات في مقرر مهارات الاتصال لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

والأنشطة المتنوعة، والتفاعل وجهاً لوجه كمكون وخطوة أساسية من مكونات الصف المقلوب، وتقييم أداء الطالبة/ المعلمة بشكل مستمر من خلال أدوات واستراتيجيات التقييم المستخدمة في البرنامج وحصولها على تغذية راجعة أثناء تنفيذ تلك الأنشطة والتدريبات.

كما أن التعرض لخبرات البرنامج المستخدم والأنشطة التعليمية المتنوعة، أدى إلى تحسن ملحوظ في أداء طالبات المجموعة التجريبية وأنه تحقق بعد التعرض لخبرة مباشرة رغم قصر مدة التنفيذ (7 أسابيع بواقع 14 ساعة)، فقد أتاح للطالبة/ المعلمة فرصة اكتساب المعرفة بمعزل عن معلمة المساق، من خلال مشاهدة الفيديو التعليمي، وطرح الأسئلة، والبحث عن إجاباتها، من خلال مصادر التعلم المختلفة، وتبادل المعرفة، عبر وسائل التواصل، مع قرباناتها قبل المحاضرة، والتعلم بمشاركة قرباناتها بشكل تعاوني داخل البيئة الصفية، وحل المشكلات التي تواجههن، ومناقشتها مع زميلاتهن، والتدرب على المهارات المختلفة الخاصة بكفايات التقييم، إلى جانب تنمية عادات العقل.

التوصيات

ثمة عدد من التوصيات المهمة من أبرزها:

1. تصميم المقررات الدراسية بتدريبات ونماذج مستوحاة من الصفوف المقلوبة، والتوسع في تطبيق مثل هذه البرامج على المستوى القومي في جميع المراحل التعليمية.
2. تدريب أعضاء الهيئة التدريسية على استراتيجيات وبرامج تنمية عادات العقل وكفايات التقييم، واستراتيجية الصفوف المقلوبة.
3. تضمين برامج إعداد المعلمين، التدريب على استراتيجية الصفوف المقلوبة.
4. إجراء بحوث حول فاعلية برنامج قائم على الصفوف المقلوبة في تنمية مهارات، من مثل: التعلم الذاتي، وحل المشكلات، والاستقصاء، والتعلم المنظم ذاتياً، والتفكير ما وراء المعرفي والإبداعي.

المراجع

إبراهيم، رانيا. (2013). *فاعلية منهج مقترح في العلوم المتكاملة لتنمية بعض عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المعلمين بكلية التربية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

أبو زيد، عبد الباقي ومحمد، محمد. (2003). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقييم لدى معلمي التعليم التجاري، *مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين*، 4 (3)، 162-204.

العيسي، محمد. (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة.

العتيبي، نورة. (2012). *فاعلية شبكة التواصل الاجتماعي تويتر (التدوين المصغر) على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني ثانوي مقرر الحاسب الآلي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

علي، رضا. (2014). *برنامج تدريبي قائم على تصنيف مقترح للأهداف السلوكية المتكاملة في تنمية الكفايات التدريسية لدى طلاب معلمي التاريخ بكليات التربية*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، 4 (45)، 100-51.

العليمات، علي. (2013). *أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل عند طفل الروضة*. دراسات في الطفولة - مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية - الجزائر (4)، 98-55.

عمور، أميمة. (2005). *أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

فتح الله، مندور. (2010). *نموذج أبعاد التعلم لـ«مارزانو».. تعليم الطلاب عادات العقل المنتجة*. مجلة المعرفة، مصدر إلكتروني، استرجع في ديسمبر/2015 من الموقع:
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=367&Model=M&SubModel=141&ID=574&ShowAll=On

فريجونا، تشارلوت. (2016). *توظيف التقنيات التعليمية في التعلم المدمج. الملتقى السنوي الثالث للتدريس الجامعي: التعلم النشط لتحسين مخرجات التعلم* (4-7) أبريل/2016، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الفهيد، مي. (2014). *فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام الأجهزة المتنقلة في تنمية الاتجاهات نحو البيئة الصفية والتحصيل الدراسي في مقرر قواعد اللغة الإنجليزية لطالبات البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

قابيل، إبراهيم. (2006). *برنامج مقترح لتطوير بعض الكفايات التدريسية الخاصة بتدريس التربية الحركية لدى معلمات رياض الأطفال*. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا - مصر، 1 (35)، 545-449.

الكحيلي، ابتسام. (2015). *فاعلية الفصول المقلوبة في التعلم*. المدينة المنورة، السعودية: دار الزمان للنشر والتوزيع.

الرشدي، خالد وشبل، عصام. (2009). *أثر برنامج تدريبي توافقي أثناء الخدمة على تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم للصم بالمرحلة المتوسطة*. مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية - مصر، 24 (1)، 141-98.

الزهراني، عبد الرحمن. (2015). *فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز*. مجلة التربية (جامعة الأزهر) - مصر، 2 (162)، 502-471.

زيتون، كمال. (2003). *التدريس نماذج ومهاراته*، ط1 القاهرة: عالم الكتب.

الزين، حنان. (2015). *أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن*. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 4 (1)، 186-171.

سعد الدين، أحمد. (2014). *دور التدريس المصغر في تطوير مهارات الكفايات التدريسية لدى المعلمين المتدربين*. مجلة آداب النيلين - كلية الآداب - جامعة النيلين - السودان، 2 (2)، 264-240.

سلامة، عبد الحافظ. (2005). *أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة - فرع الرياض - في مقرر الحاسوب في التعليم*. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين، 6 (1)، 190 - 169.

الشايح، شايح. (2004). *الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام بدولة الكويت*. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا - مصر، 33 (1)، 418-384.

شبل، عصام والرشدي، خالد. (2009). *أثر برنامج تدريبي توافقي أثناء الخدمة على تنمية الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم الصم بالمرحلة المتوسطة*. مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية - مصر، 24 (1)، 141-98.

شحاتة، حسن وزينب، النجار وحامد، عمار. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، ط1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشيخ، تاج السر الله وأخرس، نائل وعبد المجيد، بشينة. (2009). *القياس والتقويم التربوي*، الرياض: مكتبة الرشد.

صبري، ماهر. (2002). *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*. الرياض: مكتبة الرشد.

الصمادي، محارب. (2010). *استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار قنديل.

الملتقي السنوي الثالث للتدريس الجامعي. (2016). "التعلم النشط لتحسين مخرجات التعلم: في الفترة (4-7)ابريل/2016، جامعة الملك سعود، الرياض.

المؤتمر العلمي السنوي الخامس للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالتعاون مع كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، تحت عنوان: "التدريب الإلكتروني، وتنمية الموارد البشرية"، الاسماعيلية، من (12-13 أغسطس 2009.

نوفل، محمد. (2006). عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة المعلم/ الطالب-اليونسكو- دائرة التربية والتعليم-عمان، الأردن/ كانون الأول 2006.

نوفل، محمد. (2010). تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. ط2. عمان: دار المسيرة.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (2012). تقرير مؤشرات الأداء لقطاع الاتصالات وتقنية المعلومات - الربع الأول لعام 2012، الرياض.

وزارة التعليم العالي والمركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2013). المؤتمر الدولي الثالث والثاني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. استرجع بتاريخ 2015/9/17 من: <http://www.elc.edu.sa>

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. WASHINGTON, DC, United States: International Society for Technology in Education.

Brame, Cynthia J. (2013). *Flipping the classroom*, Vanderbilt University. Retrieved May6,2015 from: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>

Calik, M. ; Turan, B. & Coll, R. (2013). " A cross- age study of elementary student teachers scientific habits of mind concerning socioscientific issues. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 34 (12) 1909-1930. Retrieved November/ 2015 from: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10763-013-9448-0>

Calik, M. (2012). Investigating socioscientific issues via scientific habits of mind survey. *International Journal of Science Education*, 34(12) 1909-1930.

Cambell, J. (2010). *Theorizing Habits of Mind as a Framework for Learning*, Retrieved November/ 2015 from: <http://www.aare.edu.au106pap/cam06102.pdf>.

Costa, A. & Kallick, B. (2002): *Describing 16 Habits of Mind*,(available online). Retrieved july 2015 from

كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا. (2015). *استكشاف وتقصي عادات العقل*. الكتاب الأول. ط2، (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

كوستا، آرثر؛ وكاليك، بينا. (2015). *تفعيل وإشغال عادات العقل*. الكتاب الثاني. ط2، (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مارزانو، روبرت وآخرون. (1999). *أبعاد التعلم: تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم*، تعريب: جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

مازن، حسام. (2011). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها. *المجلة التربوية - مصر*، 29، 331-354.

محمد، صلاح. (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة نادي العلماء في تنمية عادات العقل المنتجة لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعاون مع كلية التربية ببها بعنوان: *التعليم وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي - مصر*.

محمد، منال محمد خضري (2012). اثر استخدام حقائب التدريس الوثائقية الالكترونية في تنمية الكفايات التدريسية لدى طلبة شعبة اللغة الانجليزية بكلية التربية، *مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس - مصر*، (18)، 1-50.

محمد، ولاء. (2014). فاعلية استراتيجيات التعلم الذاتي لتنمية مهاراته وبعض الكفايات التدريسية لدى الطالب معلم الاجتماع. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية*، (53)، 353-390.

مدكور، علي. (2006). *نظريات المناهج التربوية*. ط4، القاهرة: دار الفكر العربي.

مرجان، سمر. (2015). فاعلية برنامج قائم على التدريس التشاركي في تدريس الرياضيات لتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات - مصر*، 18 (1)، 219-226.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد. (2014). *الصفوف الدراسية المعكوسة، الرياض*.

المطيري، سارة. (2015). *فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام المنصة التعليمية Edmodo في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي في مقرر الأحياء*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- performance of undergraduate students, *Learning and Individual Differences*, 10(4), 567-576.
- Robinson, P.(2005). Computer conferencing and development of Habits of mind associated with effective teachers' education, *Journal of Interactive Learning Research*. 16 (4), 369-393.
- Marco, R. (2010). Using video lectures to make teaching more interactive. *International Journal of Emerging Technologies in Learning* , 5 (2), 45-48.
- Marzano R. (2001). *Transforming Classroom Grading*, Virginia, Alexandria, Association for Supervision and curriculum development.
- Milman, N. (2012). The flipped classroom strategy: What is it and how can it best be used? *Distance Learning*, 9(3), 85-87.
- Ralph, D. (2016). The flipped classroom:A twist on teaching, *Contemporary Issues in Education Research – First Quarter*, 9 (1),1-6.
- Strayer, J. (2007). *The Effect of the Classroom Flip on the Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in a Traditional Classroom And a Flip Classroom That Used an Intelligent Tutoring System*. Unpublished Ph.D dissertation. Philosophy Graduate School,The Ohio State University, Ohio
- Tune, J.; Sturek, M. & Basile, P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology, *Advances in Physiology Education*, 37 (4), 316-32.
- <http://www.Faculty.ksu.edu.sa/74114educational.pdf>, 1-14.
- Costa, A. & Kallick, B. (2015). Learning and leading with habits of mind. 16 essential characteristics for success. *ASCD*.
- Dottin, E. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 25, 83-88.
- Elyousif, Y. & Abdelhamied, N. (2013). Assessing secondary school teachers' performance in developing habits of mind for the students. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2(2),168-180.
- Fu, J. (2013). ICT in education: A critical literature review and Its Implications. *International Journal of Education & Development using Information & Communications Technology*, 9 (1), 112-125. Retrieved (11/4/2015) from: <http://ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=5402>
- Gómez, David G.; Jeong, Jin S.; Rodríguez, Diego A. & Cañada, Florentina C. (2016). Performance and Perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a General Science Classroom, *Journal of Science Education and Technology*, Vol. 25 Issue 3, p450- 460.
- Hamdan, N. ; Mcknight, P. ; McKnight, K. & Arfstrom, K. (2013). *The Flipped Learning Model: A white paper based on the literature review*. In *Flipped Learning Network (FLN)*. Retrieved December 7,2015 from: http://flippedlearning.org/cms/lib07/va01923112/centricity/domain/41/whitepaper_flippedlearning.pdf
- Hazard, L. (2013). Cultivating the habits of mind for student success and achievement, *Research & Teaching in Developmental Education*, 29(2), 45-48.
- Herreid , C. & Schiller ,N. A(2013). Case studies and the flipped classroom , *Journal of College Science Teaching* , 42 (5) , 62-67.
- Johnson, L. (2012). *Effect of the Flipped Classroom Model on a Secondary Computer Applications Course: Student and Teacher Perceptions, Questions and Student Achievement*. Unpublished Ph.D. dissertation, College of Education and Human Development, University of Louisville, Kentucky Retrieved (11/4/2015) from: <https://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf>
- La Fuente, J. & Cardelle, M.(2009). Research on action-emotion style and study habits: Effects of individual differences on Learning and academic

فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران

برهان حمادنة *

تاريخ تسلم البحث 2016/4/14

تاريخ قبوله 2016/9/29

The Effectiveness of a Group Counseling Program on Reducing Test Anxiety and Improving Study Habits Among a Sample of High Achievers at the Faculty of Education- Najran University.

Burhan Hamadneh, Faculty of Educational Science, Najran University

Abstract: : The aim of the study was to examine the effectiveness of a group counseling program in reducing anxiety test and improving study habits among a sample of high achievers at the faculty of education- Najran University. The sample of the study consisted of (20) students assigned equally into two groups: control group (N=10) having no treatment, and an experimental group (N=10) having a group counseling treatment program. For data collection, the researcher developed a anxiety test scale and study habits scale. Both validity and reliability were obtained for the Saudi university students. The most significant results of the study were that the group counseling program was effective in reducing anxiety and improving study habits among experimental group students. The study recommended the need for urging academic counseling departments in universities to employ group counseling programs while working with high achievers and average students.

(**Keywords:** Group Counseling Program; Anxiety Tes; Study Habit; High Achievers).

ويسعى إرشاد المتفوقين إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أبرزها: تطوير مفهوم الذات ليكون أكثر دافعية وإيجابية، ومعرفة عناصر القوة والضعف لديهم، والعمل على تطويرها، وتطوير مفهوم العلاقات الإنسانية ومهارات الاتصال بالآخرين، وتوعية الوالدين بخصائص الطلبة المتفوقين والموهوبين واحتياجاتهم، وكيفية التعامل مع مشكلاتهم، وتوعية المجتمع المدرسي بخصائص المتفوقين والموهوبين ومشكلاتهم، والتعرف إلى أساليب الكشف عنهم، وتنمية المهارات القيادية، والحس بالمسؤولية الاجتماعية لدى المتفوق والموهوب، وتحسين مستوى التحصيل المدرسي والإنجاز الأكاديمي وغير الأكاديمي، وتنمية مهارات حل الصراعات والمشكلات، واتخاذ القرار، وأساليب خفض التوتر والقلق (حمادنة، 2014).

ويشير الأدب النفسي إلى أن مرحلة المراهقة، وما يرافقها من عوامل ضاغطة متعددة، وما يحدث خلالها من تحول في الوضع البيولوجي للفرد، وزيادة تركيز المراهق على نفسه، وانشغاله بذاته، وزيادة حساسيته لنقد الآخرين، ربما تشكل هذه العوامل ضغوطاً عليه أكبر من قدراته على التحمل، وقد لا يمتلك المهارات

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى عينة من الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً وزعوا بالتساوي في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة تكونت من (10) طلاب لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (10) طلاب خضعت لبرنامج إرشادي جماعي. واستخدم في جمع البيانات مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار اللذان أعدهما الباحث بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما في البيئة السعودية. وكانت أبرز النتائج وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي الجماعي في خفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى أفراد المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بتوجيه وحدات الإرشاد الأكاديمي في الجامعات إلى تفعيل برامج الإرشاد الجماعي في العمل الإرشادي مع الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين.

(الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي جماعي، قلق الاختبار، عادات الاستذكار، الطلاب المتفوقون).

مقدمة:

تعدّ الفروق الفردية بين البشر في خصائصهم وقدراتهم حقيقة لا جدال فيها منذ وجد الإنسان على هذا الكوكب. ومن الطبيعي أن يظهر الناس اهتماماً خاصاً بالأفراد الذين تميزوا بقدراتهم أو مواهبهم بصورة استثنائية في أحد ميادين النشاط الإنساني التي يقدروها المجتمع، ويطلق عليهم المتفوقون، أو الموهوبون. ولهذا، فإن هذه الفئة من الأفراد نتيجة خصائصهم التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد العاديين تحتاج إلى مجموعة من الأساليب الإرشادية التي تتناسب مع احتياجاتهم، وتتسجم مع خصائصهم. وهذا يقودنا إلى القول بأن هذه الفئة من المجتمع الإنساني تحتاج إلى الرعاية والعناية الخاصة، وإلى مجالات وأساليب مختلفة من الإرشاد.

ويستند إرشاد المتفوقين إلى ما يسمى "الحاجة الإرشادية"، وتمثل رغبة الفرد في التعبير عن مشكلاته بأسلوب منظم؛ بهدف إشباع حاجاته المختلفة التي لم يستطع إشباعها من تلقاء نفسه؛ نظراً لأنه لم يكتشفها، أو أنه اكتشفها ولم يستطع إشباعها، الأمر الذي يجعله بحاجة إلى خدمات إرشادية منظمة لتعلم كيفية إشباع هذه الحاجات، أو التكيف مع فقدانها ليتمكن من تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي مع ذاته ومع الآخرين (جروان، 2012).

* قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة نجران.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الفشل، أو عدم حصوله على نتيجة مرضية" (الشحات والبلاخ، 2013: 212).

أما عادات الاستذكار، فيعرفها قطامي (2005: 293) بأنها "أدوات الذهن التكنولوجية التي يجسد فيها الذهن عملياته وآلياته ومكوناته لتعمل معاً في نظام لخدمته لاستحضار المعلومة". ويعرفها عرفات (Arafat, 2006: 11) بأنها "المهارات التي يسعى الطالب إلى امتلاكها للقيام بالأنشطة الأكاديمية من أجل الحصول على متطلبات دراسية محددة. وهذه المهارات تتضمن كيفية التهيئة للدراسة، وتنظيم الوقت، واستخدام الإنترنت في الدراسة، وقراءة المقررات، واستخدام القراءة بأنواعها، واستخدام التفكير الناقد، ومحاولة فهم المصطلحات الموجودة في الدرس، وتنظيم المعلومات، والاستعداد للاختبارات، وأخذ الملاحظات من المحاضرات، وكيفية كتابة ملخص للمحتوى المعروض، وكتابة التقييمات".

وأشار الحلو (2001) إلى مجموعة من عادات الاستذكار التي يستخدمها الطلبة لمساعدتهم على الأداء الجيد في الاختبارات، هي:

1. معالجة المعلومات: وتتعلق بقدرة الطالب على إيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية ولفظية تساعد على سرعة الفهم والاسترجاع، وتعلم طرق يمكنه استخدامها لكي تعطى معنى وتنظيماً لما يحاول تعلمه.
2. انتقاء الأفكار الأساسية: ويتعلق بقدرة الطالب في انتقاء المعلومات المهمة للتركيز عليها في الدراسة سواء في داخل الصف أثناء المحاضرة، أم في مواقف التعلم المستقل.
3. استخدام وسائل معينة: ويتعلق بقدرة الطالب على إيجاد واستخدام وسائل معينة للتذكر تدعم وتزيد من التعلم ذي المعنى، ذلك أن إنتاج واستخدام الوسائل المعينة للتذكر يحسنان من فاعلية التعلم وكفايته.
4. المراجعة والاختبار الذاتي: وتتعلق بقدرة الطالب على أهمية إدراك أهمية الاختبار الذاتي والمراجعة، ودرجة استخدامه لها. كما تعبر عن قدرته على التعلم بأساليب محددة لمراجعة المادة الدراسية، وتقدير مدى فهمه لها.
5. تحمل المسؤولية: وتتعلق بدرجة تحمل الطالب مسؤولية الدراسة والأداء، وانعكاسها في الأساليب السلوكية التي يمارسها يومياً، والمرتبطة بالمدرسة والواجبات المدرسية، كقراءة الكتب المقررة، وتحضيره للدروس، وعمل الواجبات في الوقت المناسب.
6. تنظيم الوقت: ويتعلق بقدرة الطالب على إعداد جدول للمهام التي يقوم بها، كأن يعرف الأوقات المناسبة له، وأن يوزعها توزيعاً مناسباً.
7. تركيز الانتباه: ويتعلق بقدرة الطالب على التركيز، وتوجيه انتباهه نحو الأنشطة، بما يساعده على حسن توجيهه أنشطة التذكر، وتحديد أهدافها، ووضع خطة فعالة للمراجعة، تظهر استيعابه للمعارف والمهارات التي يمكن تقويمها فيما بعد.

الضرورية والمناسبة للتعامل معها، ليصل إلى التكيف الإيجابي، ومن هنا تبرز الحاجة إلى الخدمات الإرشادية المتخصصة (ملحم، 2004؛ وأبو غزال، 2007؛ والداهري، 2008).

وقد بدأ الاهتمام بالحاجات الإرشادية للطلاب المتفوقين متأخراً ثلاثة عقود عن بداية الاهتمام بحاجاتهم التربوية والتعليمية، حيث اهتمت حركة تعليم المتفوقين بداية بتأمين الحاجات التربوية والتعليمية لهم، ثم ظهرت اتجاهات تهتم بالحاجات الإرشادية الاجتماعية والاقتصادية والأسرية والانفعالية والشخصية (حمادنة، 2014).

ويؤكد نوردمو وسمارا (Nordmo & Samara, 2009) أن معظم الطلبة المتفوقين يضحون بحياتهم الاجتماعية من أجل التميز في المجال الأكاديمي، وأن البيئة التنافسية التي يعيشون فيها تؤثر سلباً في صحتهم النفسية، لا سيما فيما يتعلق بتطور أعراض القلق لديهم، وأن مستوى القلق لديهم يزداد أكثر مع موعد اقتراب الاختبارات. وهذا ما أكدته رايدي (Reidy, 2002)، إذ بين أن مستوى القلق المرتفع وأعراضه المختلفة يؤثران في التذكر واستدعاء المعلومات، ويؤديان للنسيان لدى الطلبة. كما بينت دراسة سايجي (2004) أن قلق الاختبار يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة نصير (2005).

وفي هذا الصدد، يشير حمادنة (2013) إلى أن مشكلة القلق باتت من الظواهر الملحوظة في هذا العصر، وتظهر بشكل واضح لدى طلبة الجامعة، ويعزو ذلك إلى التغيرات في ظروف الحياة المختلفة، والعوامل البيئية وعوامل أخرى وراثية، كما يؤكد أن شدة القلق ودرجته تختلفان من شخص لآخر، كل حسب أهدافه وطموحاته وأوضاعه العامة؛ لذلك يسعى الطالب الجامعي إلى التكيف مع نفسه ومع البيئة المحيطة، لكن القلق بدرجاته القصوى يشعر الطالب باضطرابات تؤثر في حياته الجامعية وتكيفه النفسي والاجتماعي والأكاديمي؛ فقد يتأثر أدائه ومعدله التراكمي نتيجة القلق العام، وقلق الاختبار بشكل خاص؛ مما يترتب عليه قصور واضح في مختلف المواقف، ومنها الأداء الأكاديمي، والتحصيل الدراسي.

ويعرف قلق الاختبار بأنه "حالة تتناب الفرد قبل الاختبار وأثناءه تتضمن عدداً من الأعراض، منها: الأعراض المزاجية المتمثلة بالتوتر، وسرعة الاستثارة، والأعراض المعرفية المتمثلة في صعوبة التركيز، وفراغ الذهن، وانخفاض فاعلية الذات، بالإضافة إلى الأعراض الدافعية المتمثلة في تجنب المواقف، وزيادة الاعتمادية، والرغبة في الهروب من مواقف الاختبار، وعلاوة عليها الأعراض الفسيولوجية المتمثلة في خفقات القلب، وصعوبة التنفس، والتعرق، والغثيان، وجفاف الفم" (عبدالوهاب، 2010: 42). مما يؤثر في نتائج التحصيل الدراسي الخاص والعالم. كما يعرف قلق الاختبار بأنه حالة خاصة من القلق العام تعود إلى استجابات سلوكية وفسيولوجية تتفاعل مجتمعة بمزيج من خشية الرسوب وأمل النجاح، يمر بها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ من تخوفه من

بطريقتي مساعدات التذكر، وقادحات التذكر كانت فاعلة في تحسين التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية. وقامت الجروشي (2007) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي نفسي ديني في خفض قلق السمة لدى الطالبات في ليبيا. تكونت عينة الدراسة من (36) طالبة من طالبات كلية الآداب، قسمت في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة تكونت من (21) طالبة لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (15) طالبة خضعت لبرنامج إرشادي نفسي ديني. استخدم في الدراسة مقياس قلق السمة "السبيلبرجر"، وبرنامج إرشادي نفسي ديني. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس القلق لصالح المجموعة التجريبية؛ مما دل على أن البرنامج الإرشادي النفسي الديني أسهم في خفض درجة قلق السمة.

وأجرى عبدالوهاب (2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية العلاج النفسي الجماعي في خفض درجة قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية بنزوى في سلطنة عُمان، وزعوا بالتساوي في مجموعتين، المجموعة الضابطة تكونت من (30) طالبا لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (30) طالبا خضعت لبرنامج العلاج النفسي الجماعي. استخدمت الدراسة مقياس قلق الاختبار، وبرنامج العلاج النفسي الجماعي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية؛ مما دل على أن برنامج العلاج النفسي الجماعي أسهم في خفض درجة قلق الاختبار.

وأجرى الخواجة (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامجين في الإرشاد الجماعي، وأثرهما في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلاب الذكور في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في عُمان. تكونت عينة الدراسة من (33) طالبا وزعوا عشوائياً وبالتساوي في ثلاث مجموعات؛ المجموعة الضابطة تكونت من (11) طالبا لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية الأولى تكونت من (11) طالبا خضعت للبرنامج الإرشادي الجماعي المستند إلى الاتجاه العقلاني الانفعالي، والمجموعة التجريبية الثانية تكونت من (11) طالبا خضعت للبرنامج الإرشادي الجماعي المستند إلى الاسترخاء. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي لمقياس قلق الاختبار لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية؛ مما دل على فاعلية الإرشاد الجماعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطالب الجامعي.

وهدف دراسة الزغول وطلافة والمحاميد (2012) إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين. تكونت عينة الدراسة من (91) طالبا وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة من شعبتين دراستين لمساق علم النفس التربوي في جامعة مؤتة بالأردن، مثلتا المجموعة الضابطة والتجريبية. استخدمت الدراسة استراتيجية التعريف بالأهداف

ويمكن القول بأن كثيراً من الاختبارات في المرحلة الجامعية، أصبح لها آثارها المصحوبة بالقلق والشعور بالنسيان، لا سيما عندما تكون هذه الاختبارات بمثابة حلقة الوصل إلى الحياة المهنية كما هو الحال في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية. وقد انعكست هذه المشكلة على الطلاب المتفوقين في هذه المرحلة ومدى توافقهم، لا سيما أن الاختبارات في جامعة نجران تجرى ثلاث مرات في الفصل الدراسي الواحد، لكل مقرر دراسي اختباران فصليان، واختبار نهائي. وعليه، ترتبط الدراسة الحالية بالحاجات الإرشادية التربوية والتعليمية للطلاب المتفوقين، والحاجة لتوفير برامج خاصة لتعليمهم وتدريبهم، والحاجة إلى رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم من خلال خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار. وقد أثبتت الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في هذا المجال كدراسة علي (2002)، ودراسة العواوي (2004)، ودراسة الشحات والبلاخ (2013) أن الإرشاد الجماعي له كفاءة عالية في معالجة العديد من المشكلات الأكاديمية، والاضطرابات النفسية. كما أن البحث في هذا المجال يُعدّ مجالاً خصباً وحديثاً، وهذا ما أكدته دراستنا العواوي (2004)، وعبد الوهاب (2010) التي بينتا أهمية الإرشاد الجماعي في حل مشكلة قلق الاختبار. وكذلك ما أوصت به دراسة الشلوي (2011) بضرورة إجراء البرامج الإرشادية الجماعية، وورش العمل للطلبة في المرحلة الجامعية للفت انتباههم لأهمية عادات الاستذكار، وإرشادهم إلى وسائل التمكن منها. كما أن قلة الدراسات في -حدود علم الباحث- عربياً ومحلياً المتمثل بالمملكة العربية السعودية التي بحثت في هذا المجال تعطي مسوغاً لإجرائها.

وبالرغم مما تقدم، فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الباحثين، حيث قامت علي (2002) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي في تنمية بعض عادات الاستذكار لدى طالبات كلية التربية للبنات في مكة المكرمة. تكونت عينة الدراسة من (63) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة والرابعة، وتوزعت في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة تكونت من (30) طالبة لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (30) طالبة خضعت للبرنامج الإرشادي. ولجمع البيانات، طبق مقياس عبد الحميد والخصري لعادات الاستذكار قبلية وبعدياً. أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج الإرشادي في تنمية بعض عادات الاستذكار تعود لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى بركات (2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر، وقادحات التذكر في التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من (189) طالبا وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة في طولكرم، وزعت في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. تم استخدام استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة بطريقتي مساعدات التذكر، وقادحات التذكر، ومقياس مساعدات التذكر، ومقياس قادحات التذكر. أظهرت النتائج أن استراتيجية التنشيط الذاتي للذاكرة

ولذلك سعى الباحث لإيجاد أسلوب فعال لإرشاد الطلاب قبل اقتراب موعد الاختبارات النهائية. ولذلك، أجرى مراجعة للدراسات السابقة ووجد أن دراستي دير وآخري (Dear, et al, 2011)، والخواجة (2012) أكدتا فعالية الإرشاد الجماعي النفسي في معالجة اضطرابات القلق لدى الراشدين، وبعض مشكلاتهم الأكاديمية. ومن هنا، وانطلاقاً من أهمية الإرشاد الجماعي في تطوير مهارات الطالب وتفاعله الأكاديمي، وأثره في خفض قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار، ونظراً لقلة البحوث في هذا المجال - جاءت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية مع الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. وبذلك تبلورت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران. وقد حددت الدراسة الحالية الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات قلق الاختبار على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في عادات الاستذكار على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

نظراً للدور الهام للبرامج الإرشادية التي تساعد الطلبة في تطوير مهاراتهم الشخصية والأكاديمية، وهو الهدف المنشود الذي تسعى العملية التعليمية إليه لمواكبة العصر، وتزويد المجتمعات بأفراد متميزين سليمين من المشكلات النفسية والانفعالية؛ بهدف مساهمة التطور المعرفي والتقدم العلمي، برزت أهمية هذه الدراسة على النحو الآتي:

1. الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين.
2. توفير أدب تربوي ودراسات سابقة تتناول متغيرات الدراسة تمثل إضافة للمكتبة العربية، وإسهاماً في زيادة الحصيلة للمعرفة الإنسانية حول برامج الإرشاد الجماعي، وأثرها في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى المتفوقين، يمكن أن يكون ركيزة للباحثين والدارسين.
3. توفير أداتين، هما: مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار يتمتcan بدلالات سيكومترية (الصدق والثبات) تناسب البيئة المحلية المتمثلة بالمملكة العربية السعودية، وكذلك على مستوى الوطن العربي؛ مما يجعل البحوث المستقبلية في هذا المجال أكثر سهولة ويسراً.
4. بيان أهمية برامج الإرشاد الجماعي، ودورها في حل مشكلات الطلبة المتفوقين، ومنها خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار؛ الأمر الذي يسهم في وضع

السلوكية والتدريب على وضع الأسئلة من خلال تدريس وحدة التعلم بواقع (3) ساعات صفية أسبوعياً لمدة أربعة أسابيع. بعدها تم تطبيق مقياس قلق الاختبار. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في انخفاض مستوى قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس قلق الاختبار.

وأجرى الشحات والبلاح (2013) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار، وأثره في الثقة بالنفس، ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (100) طالباً وزعوا بالتساوي في مجموعتين: المجموعة الضابطة تكونت من (50) طالباً لم تخضع للمعالجة، والمجموعة التجريبية تكونت من (50) طالباً خضعت لبرنامج إرشادي. استخدمت في جمع البيانات الأدوات الآتية: قائمة قلق الاختبار، ومقياس الثقة بالنفس، ومقياس دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين. أظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وخلاصة ما تقدم من عرض للدراسات السابقة، يلاحظ أنها اهتمت بدراسة برامج الإرشاد لدى الطلبة العاديين، وتدريبهم على خفض قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار، في حين جاءت الدراسة الحالية لبيان أهمية الإرشاد لفئة الطلبة المتفوقين. وسعت من خلاله لخفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لديهم؛ وبذلك تكون هذه الدراسة إضافة وإسهاماً جديداً ومهما لميدان إرشاد المتفوقين محلياً وعربياً، حيث هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جماعي في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين الجامعيين.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تولدت مشكلة الدراسة الحالية من خلال واقع عمل الباحث في هذا المجال؛ فهو المرشد الطلابي للطلاب المتفوقين والموهوبين في مكان عمله منذ بداية العام الدراسي 2014/2015م وحتى الآن. وقد لمس ذلك من خلال شكوى الطلاب المتفوقين من وجود بعض الصعوبات التي تعوق تقدمهم وتميزهم الأكاديمي والتحصيلي، منها شعورهم بالقلق الزائد عند اقتراب موعد الاختبارات، وأنهم يفقدون المعلومات والمعرفة التي درسوها ووصفوا أنفسهم "بأنهم كالذين لم يدرسوا من قبل". وفي ضوء ذلك، أجريت مراجعة شاملة للملفات السابقة المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي لهؤلاء الطلاب للتعرف إلى واقع البرامج الإرشادية المقدمة لهم. ووجد الباحث أن البرامج التي قد قدمت مسبقاً لهؤلاء الطلاب اقتصر فقط على جانب من جوانب الإرشاد الجماعي، وهو المشاركة في خدمة المجتمع والأعمال التطوعية والنشرات الإرشادية، ولم تتناول الجوانب الإرشادية المتعلقة بالجانب الأكاديمي والتحصيلي للطلاب المتفوقين، وكيفية المحافظة عليهما.

الخطط والبرامج والأساليب التي تساعد في تلبية الحاجات الإرشادية لدى الطلبة المتفوقين محلياً وعربياً.

التعريفات الإجرائية

- برنامج إرشادي جماعي: يعرف الإرشاد الجماعي بأنه "إرشاد مجموعة من المسترشدين الذين غالباً ما تتشابه المشكلات والاضطرابات النفسية التي تواجههم، في جماعات محددة (جروان، 2012). ويعرف إجرائياً: بأنه مجموعة من الأهداف والأساليب والوسائل والأنشطة والإجراءات والتقويم التي تستند إلى أسلوب الإرشاد الجماعي، وبالتحديد: الندوات، واللقاءات الدورية، والعروض التقديمية، والمناقشة، والحوار التي أعدها الباحث نفسه لتحقيق أهداف الدراسة.

- قلق الاختبار: الدرجة التي حصل عليها المفحوص نتيجة استجاباته على مقياس قلق الاختبار المُعدّ من الباحث لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

- عادات الاستذكار: الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس عادات الاستذكار وأبعاده المُعدّ من الباحث لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

- الطلاب المتفوقون الطلاب الذين حققوا معدل تراكمي (4.25) فأعلى من (5) في (التحصيل العام) في كلية التربية بجامعة نجران. ولتحقيق هدف الدراسة واختيار عينتها اعتمد المعدل التراكمي للطلاب في العام الدراسي (السابق) 2013/2014م، علماً أن المعدل التراكمي (4.25) فأعلى هو المحك المعتمد في وحدة الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة نجران لتحديد الطلاب المتفوقين.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع الطلاب المتفوقين في قسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة نجران، والبالغ عددهم (20) طالباً، وزعوا بالطريقة العشوائية البسيطة في مجموعتين بعد إعداد قائمة بأسماء الطلاب المتفوقين في قصاصات ورقية وبالتعاون مع أحد الزملاء أجري السحب، وبذلك شكلت المجموعة الضابطة، وبلغ عددها (10) طلاب لم يخضعوا للمعالجة، والمجموعة التجريبية وبلغ عددها (10) طلاب خضعوا للمعالجة (البرنامج الإرشادي الجماعي). وقد اقتصرَت العينة على الطلاب الذكور من قسم التربية الخاصة؛ لأنه القسم الوحيد للذكور في كلية التربية، واستبعدت الإناث من المشاركة في الدراسة؛ لعدم القدرة على التواصل معهن بطريقة مباشرة لتطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة طُبقت أداتا الدراسة وهما:

أولاً: مقياس قلق الاختبار

استند بصورة أساسية في إعداد أداة لقياس قلق الاختبار على مقياس قلق الاختبار "لسارسون" (Test Anxiety Scale)؛ لأنه أكثر الأدوات استخداماً وانتشاراً في معظم الدراسات التربوية السابقة، واستعين بهذه الأداة لغايات هذه الدراسة. كما تمت الإفادة من المقاييس المستخدمة في دراسة عبدالوهاب (2010)، ودراسة حمادة (2013)، ودراسة الشحات والبلاح (2013). وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (29) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، هي: البعد الأول: البعد الانفعالي، 7 فقرات. والبعد الثاني: البعد الجسدي، 7 فقرات. والبعد الثالث: بُعد التقبل الدراسي، 6 فقرات. والبعد الرابع: بُعد النقد بالذات، 9 فقرات. ويضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات وذلك على سلم من أربع درجات، هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً). وصُححت الأداة بإعطاء الأوزان التالية (4، 3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر. وكانت أعلى درجة ممكنة على المقياس (116)، وأدنى درجة (29).

صدق مقياس قلق الاختبار وثباته

أ. صدق المحتوى: تم التحقق من صدق محتوى مقياس قلق الاختبار بعرضه بصورته الأولية على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في القياس والتقويم، وعلم النفس والصحة النفسية في جامعة نجران. وقد أجمع (80%) من المحكمين على صلاحية الأداة وأبعاده لتحقيق أهداف الدراسة، مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لتكون الفقرة أكثر وضوحاً. وفي ضوء ذلك أجريت التعديلات المطلوبة، وأُخرجت الأداة بصورتها النهائية المكونة من (29) فقرة.

ب. ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات مقياس قلق الاختبار بطريقتين: الأولى بطريقة الاختبار- إعادة الاختبار (test-retest)، وذلك بتطبيقه على (25) طالباً من الطلاب المتفوقين اختبروا من خارج عينة الدراسة من كلية العلوم والآداب في جامعة نجران، ثم أعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتي التطبيق وعلى كل مجال من مجالاتها، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.92). أما الطريقة الثانية فتتم بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة وأبعاده أيضاً، وبلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي للأداة (0.94). والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار

البعد	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
الانفعالي	0.92	0.86
الجسمي	0.94	0.85
التقبل الدراسي	0.90	0.82
النقد بالذات	0.91	0.82
الأداة ككل	0.92	0.94

والاختصاص في القياس والتقويم، وعلم النفس والصحة النفسية في جامعة نجران. وقد أجمع (80%) من المحكمين على صلاحية الأداة لقياس عادات الاستذكار المستخدمة من الطلاب. وقد أشار المحكمون إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات اللغوية والنحوية على بعض الفقرات لتكون أكثر وضوحاً للمستجيب. وفي ضوء ذلك أجريت التعديلات المطلوبة، وأخرجت الأداة بصورتها النهائية المكونة من (25) فقرة.

ب. ثبات المقياس: تحقق ثبات مقياس عادات الاستذكار بطريقة الاختبار- إعادة الاختبار (test-retest) بتطبيقه على (25) طالباً من الطلاب المتفوقين اختبروا من خارج عينة الدراسة من كلية العلوم والآداب في جامعة نجران، ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والثاني، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصين على الأداة في مرتي التطبيق وعلى كل بعد من أبعادها، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.91). أما الطريقة الثانية فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha) للأداة وأبعادها أيضاً، وبلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي للأداة (0.95). والجدول (2) يبين ذلك.

وبالنظر إلى القيم الواردة في الجدول (1) يلاحظ أنها ذات معامل ثبات مرتفع، وعليه عدت هذه القيم ملائمة لغايات الدراسة الحالية وتحقيق غرضها.

ثانياً: مقياس عادات الاستذكار

تم إعداد أداة لقياس عادات الاستذكار استناداً إلى الدراسات السابقة المتعلقة بعادات الاستذكار كدراسة الخلفي (2000)، ودراسة علي (2002)، ودراسة بركات (2005)، وتمت الإفادة منها في تحديد بعض عادات الاستذكار، ومفهومها، وصياغة الفقرات التي تشير إليها. كما استند الباحث بصورة أساسية في إعداد أداة الدراسة على مقياس خطبا (2012) لقياس الاستذكار. وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (25) فقرة موزعة على ستة أبعاد، هي: البعد الأول: معالجة المعلومات، 4 فقرات. والبعد الثاني: المراقبة الذاتية، 4 فقرات. والبعد الثالث: تنظيم الوقت، 4 فقرات. والبعد الرابع: انتقاء الأفكار الأساسية، 4 فقرات. والبعد الخامس: استخدام وسائل معينة، 4 فقرات. والبعد السادس: تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه، 5 فقرات. ويضع المستجيب إشارة أمام كل فقرة من فقرات المجالات وذلك على سلم من ثلاث درجات، هي (تنطبق بدرجة كبيرة، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة قليلة). وصُححت الأداة بإعطاء الأوزان الآتية (3، 2، 1) للدرجات السابقة الذكر على التوالي، وكانت أعلى درجة ممكنة على المقياس (75) وأدنى درجة (25).

صدق مقياس عادات الاستذكار وثباته

أ. صدق المحتوى: تحقق صدق مقياس عادات الاستذكار بعرضه بصورته الأولية على عشرة محكمين من ذوي الخبرة

جدول (2): معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعادها والدرجة الكلية لمقياس عادات الاستذكار

البعد	ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)	الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
معالجة المعلومات	0.89	0.87
المراقبة الذاتية	0.92	0.87
تنظيم الوقت	0.93	0.92
انتقاء الأفكار الأساسية	0.90	0.86
استخدام وسائل معينة	0.90	0.85
تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه	0.89	0.87
الأداة ككل	0.91	0.95

البرنامج الإرشادي الجماعي

برنامج يستند إلى أساليب الإرشاد الجماعي، يتميز بخصائص فريدة تجعله أكثر فاعلية في تعديل السلوك، وتنمية الاتجاهات

يلاحظ من الجدول (2) أن معاملات الثبات بالطريقتين لأبعاد مقياس عادات الاستذكار جاءت مرتفعة؛ الأمر الذي دل أن هذه القيم مؤشرات لملاءمة المقياس لغايات تحقيق أهداف الدراسة وغرضها.

الهدف العام للبرنامج

يهدف البرنامج الإرشادي الجماعي إلى خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين في كلية التربية بجامعة نجران.

الأهداف الخاصة للبرنامج

يهدف البرنامج الحالي إلى أن:

1. يتعرف الطالب إلى مفهوم قلق الاختبار.
2. يتعرف الطالب إلى الأعراض المصاحبة لقلق الاختبار.
3. يتعرف الطالب إلى الخطوات والاستراتيجيات التي تسهم في خفض مستوى قلق الاختبار.
4. يمارس الطالب آليات خفض مستوى قلق الاختبار.
5. يتدرب الطالب على مهارات واستراتيجيات تطبيق الاختبار.
6. يتعرف الطالب إلى مفهوم عادات الاستذكار.
7. يفسر الطالب معنى عادات الاستذكار.
8. يفسر الطالب أهمية عادات الاستذكار.
9. يناقش الطالب كيفية ممارسة عادات الاستذكار الجيدة وقواعدها.
10. يمارس الطالب عادات الاستذكار الجيدة وقواعدها في دراسته الجامعية.

دور المرشد (الباحث)

- تنفيذ جلسات البرنامج.
- إدارة القاعة والندوات واللقاءات (الضبط).
- توجيه إجابات وأفكار الطلاب نحو الموضوع مباشرة.
- مساعدة الطلاب على إخراج كل ما لديهم من أفكار ومعلومات حول الموضوع المطروح.
- الترحيب بالأفكار المطروحة وعرضها على المجموعة.
- الجدية بالعمل والالتزام به.
- تلخيص الأفكار المطروحة وتقييمها.

دور المسترشدين (أفراد المجموعة التجريبية)

- تعرف وفهم الموضوع المطروح.
- التفكير بالإجابة والبحث عن الحلول.
- المشاركة الفاعلة في النقاش والحوار والعمل في المجموعة.
- تقييم الجلسات.

المواد والتجهيزات والفنيات المستخدمة

- أوراق عمل، أقلام ملونة، سبورة، رسومات توضيحية، جهاز العرض Data Show.
- الندوات واللقاءات، العروض التقديمية، العمل في المجموعات الصغيرة.
- الحوار والمناقشة، والأسئلة المفتوحة.

المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج

استغرقت مدة تنفيذ البرنامج الإرشادي الجماعي أربعة أسابيع في الفترة الواقعة بين تاريخ 2014/12/1م وحتى تاريخ 2014/12/30م.

ومهارات الاتصال الاجتماعية والأكاديمية، وفهم الذات وتقديرها ضمن إطار الجماعة؛ لأن الإرشاد الجماعي يركز على خبرات أفراد المجموعة ومواقفهم إزاء القضية المطروحة. وقد يكون في المجموعة من هو أقدر من المرشد على استجواب الاستجابات والإقناع. كما أن التفاعل بين أفراد المجموعة يساعدهم على تبادل الخبرات والمعرفة، واستكشاف مشاعر الآخرين، واختبار المشاعر والاتجاهات الشخصية.

ولغايات تحقيق أهداف الدراسة، تم بناء البرنامج الإرشادي الجماعي باتتبع الخطوات الآتية:

- الاستناد إلى الأدب التربوي، مثل أبو أسعد (2011)، وجروان (2012)، وحمادة (2014) الذي تناول أساليب الإرشاد الجماعي للطلاب المتفوقين، والإفادة منها في تحديد الأسلوب الأفضل في التدريب للمتفوقين، وقد أفيد منها في اتباع أسلوب الندوات واللقاءات الدورية والعروض التقديمية والمناقشة والحوار في البرنامج الحالي، وفي كيفية ترجمة الجلسات الإرشادية إلى جلسات إجرائية قابلة للتنفيذ والتطبيق.

- الاطلاع على البرامج الإرشادية الجماعية المستخدمة في دراسات سابقة، كدراسة علي (2002)، ودراسة بركات (2005)، ودراسة الجروشي (2007)، ودراسة عبدالوهاب (2010)، ودراسة الخواجة (2012)، ودراسة الشحات والبلاح (2013)، والإفادة منها في تحديد جلسات البرنامج والوقت اللازم لتنفيذ كل جلسة، ووضع الأهداف الخاصة بكل جلسة، وتحديد الأدوات اللازمة، والإجراءات المتبعة لتحقيق أهداف كل جلسة، وبيان دور المرشد والمسترشدين في الجلسة، وكيفية تقييم كل جلسة.

- بعد الانتهاء من بناء البرنامج الإرشادي الجماعي، تم عرضه على مجموعة من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي والتربوي والتربية الخاصة؛ للتأكد من دلالات صدق المحتوى للبرنامج.

- بعد تحكيم البرنامج أجريت التعديلات المناسبة عليه بالحذف أو بالإضافة، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين (80%)، وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وبذلك أخرج البرنامج الإرشادي الجماعي بصورته النهائية.

هذا وقام الباحث بنفسه (وهو متخصص في مجال الموهبة والتفوق ورعاية الموهوبين وتربيتهم) بالإشراف المباشر على تطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي والتدريب في جميع جلساته.

الفئة المستهدفة

جميع الطلاب المتفوقين دراسياً في كلية التربية بجامعة نجران، والبالغ عددهم (20) طالباً، تراوحت أعمارهم بين (18-21) سنة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1435/1436هـ الموافق للعام 2014/2015م.

الجلسة الإرشادية الجماعية: بواقع (10) جلسات إرشادية جماعية مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة.
الجلسة الختامية: مدتها ساعة ونصف، وأعدت جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي وفق الموضح في الجدول (3).

جلسات البرنامج ومدتها

تكون البرنامج في صورته النهائية من ثلاث جلسات رئيسية، هي:
الجلسة التمهيدية: مدتها ساعة ونصف.

جدول (3): جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي وعنوانها ومدتها الزمنية

الجلسة	العنوان	الأسبوع	الزمن
الجلسة التمهيدية	التعارف + تطبيق أداتي الدراسة للقياس القبلي	الأول	ساعة ونصف
الجلسة الإرشادية الأولى	مفهوم القلق وقلق الاختبار وأعراضه	الأول	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية الثانية	الآثار السلبية الناجمة عن قلق الاختبار	الأول	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية الثالثة	استخدام تكتيك خفض الحساسية التدريجي	الثاني	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية الرابعة	التدريب على مهارة إدارة الوقت	الثاني	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية الخامسة	التدريب على مهارات واستراتيجيات تطبيق الاختبار	الثاني	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية السادسة	استخدام أسلوب توكيد الذات	الثالث	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية السابعة	مفهوم عادات الاستذكار وأقسامها	الثالث	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية الثامنة	أهمية عادات الاستذكار	الثالث	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية التاسعة	قواعد وعادات الاستذكار الجيدة (1)	الرابع	45 دقيقة
الجلسة الإرشادية العاشرة	قواعد وعادات الاستذكار الجيدة (2)	الرابع	45 دقيقة
الجلسة الختامية	الشكر + تطبيق أداتي الدراسة للقياس البعدي	الرابع	ساعة ونصف

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي الحقيقي " True Experimental Designs " باستخدام التصميم قبلي-بعدي لمجموعتين " Pretest-Posttest Control Group " Design " إذ يوفر هذا التصميم وجود اختبار قبلي مع العشوائية في الاختيار والمجموعة الضابطة ضبطاً لجميع مهندات الصدق الداخلي (عودة وملكاوي، 1992، 135). ويقوم هذا المنهج على أساس العلاقة السببية بين متغيرين، أحدهما المتغير المستقل أو التجريبي، والآخر المتغير التابع؛ أي أنه يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير التابع في التجربة ما عدا العامل المستقل الذي يتحكم به الباحث، ويغيره على نحو معين بقصد قياس تأثيره في المتغير التابع أو المتغيرات التابعة (مطاوع والخليفة، 2014، 121-122). واستخدم في الدراسة الحالية لقياس أثر فاعلية المتغير المستقل المتمثل في البرنامج الإرشادي الجماعي على المتغيرين التابعين قلق الاختبار، وعادات الاستذكار من خلال تشكيل مجموعتين الأولى المجموعة الضابطة لم تخضع للمعالجة، والثانية المجموعة التجريبية وخضعت للبرنامج الإرشادي الجماعي، وتطبيق مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار قبلها وبعدياً. والجدول (4) يوضح ذلك:

إجراءات الدراسة

- تحقيق هدف الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:
1- تم توزيع أفراد الدراسة في مجموعتين، هما: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ثم طبقت أداتا الدراسة: مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار على المجموعتين (قياس قبلي) بعد الشرح لأفراد عينة الدراسة كيفية الاستجابة عنهما.
- تم تطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي على المجموعة التجريبية، وذلك بعد إجراء لقاء مع الطلاب المستهدفين من الدراسة، لتوضيح أهداف البرنامج، وأهميته في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار، وبيان أهميته الإيجابية في دراستهم الجامعية وحياتهم العملية، وكذلك الاتفاق على آلية تنفيذ البرنامج الإرشادي الجماعي، ومدته الزمنية، ومكان اللقاء، وآلية تطبيقه.
- تم إجراء قياس بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس قلق الاختبار، ومقياس عادات الاستذكار بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي؛ للتحقق من الفروق في القياسين القبلي والبعدي في مستوى قلق الاختبار وعادات الاستذكار لغايات الحكم على فاعلية البرنامج الإرشادي الجماعي.

جدول (4): المنهج التجريبي الحقيقي بالتصميم قبلي - بعدي لمجموعتين

القياس البعدي	التدريب	القياس القبلي	العدد	التعيين
O2	—	O1	10	GR 1
O2	X	O1	10	GR 2

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة وعلى النحو الآتي:
 أولاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: التي نصت على "توجد فروق ذات دلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسط درجات قلق الاختبار على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".
 للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمستوى قلق الاختبار تبعاً لمتغير المجموعة (الضابطة، التجريبية)، والجدول (5) يوضح ذلك.

GR 1: التعيين العشوائي للمجموعة الضابطة.

GR 2: التعيين العشوائي للمجموعة التجريبية.

O1: قياس قبلي.

O2: قياس بعدي.

— : بدون معالجة.

X : معالجة (البرنامج الإرشادي الجماعي).

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغير المستقل

- المجموعة: ولها فئتان (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية).

ثانياً: المتغيران التابعان

1. قلق الاختبار 2. عادات الاستذكار.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمستوى قلق الاختبار تبعاً للمجموعة

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
البعد الانفعالي (بعدي)	الضابطة	3.00	.571	3.160	.171	10
	التجريبية	2.49	.263	2.326	.171	10
البعد الجسمي (بعدي)	الكلية	2.74	.507	2.743	.101	20
	الضابطة	3.10	.539	3.213	.175	10
	التجريبية	2.40	.386	2.287	.175	10
التقبل الدراسي (بعدي)	الكلية	2.75	.581	2.750	.103	20
	الضابطة	3.03	.450	3.133	.151	10
	التجريبية	2.40	.296	2.300	.151	10
النقد بالذات (بعدي)	الكلية	2.72	.493	2.717	.089	20
	الضابطة	2.91	.215	2.947	.072	10
	التجريبية	2.21	.248	2.175	.072	10
	الكلية	2.56	.424	2.561	.043	20
مقياس قلق الاختبار (بعدي)	الضابطة	3.00	.351	3.003	.091	10
	التجريبية	2.36	.182	2.363	.091	10
	الكلية	2.68	.427	2.683	.064	20

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمستوى قلق الاختبار بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) للأبعاد والدرجة الكلية، والجدولان (6 و7) يوضحان ذلك.

جدول (6): تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس قلق الاختبار

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الانفعالي القبلي (المصاحب)	البعد الانفعالي	.000	1	.000	.002	.965
الجسمي القبلي (المصاحب)	البعد الجسمي	.125	1	.125	.589	.455
الدراسي القبلي (المصاحب)	التقبل الدراسي	.228	1	.228	1.440	.250
النقد بالذات القبلي (المصاحب)	النقد بالذات	.020	1	.020	.554	.469
المجموعة	البعد الانفعالي	1.848	1	1.848	9.085	.009
	البعد الجسمي	2.279	1	2.279	10.709	.006
هوتلنج = 4.634	التقبل الدراسي	1.847	1	1.847	11.671	.004
ح = .000	النقد بالذات	1.585	1	1.585	43.801	.000
الخطأ	البعد الانفعالي	2.847	14	.203		
	البعد الجسمي	2.980	14	.213		
	التقبل الدراسي	2.215	14	.158		
	النقد بالذات	.507	14	.036		
الكلية	البعد الانفعالي	4.882	19			
	البعد الجسمي	6.403	19			
	التقبل الدراسي	4.617	19			
	النقد بالذات	3.419	19			

قلق الاختبار، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في جميع الأبعاد على مقياس

جدول (7): تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر طريقة المجموعة على الدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي (المصاحب)	.008	1	.008	.096	.761
المجموعة	2.041	1	2.041	24.802	.000
الخطأ	1.399	17	.082		
الكل المعدل	3.464	19			

والمجموعة التجريبية في عادات الاستذكار على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمقياس عادات الاستذكار تبعاً لمتغير المجموعة (الضابطة، التجريبية)، والجدول (8) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في الدرجة الكلية لمقياس القلق تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف (24.802) وبدلالة إحصائية (0.000)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ثانياً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمقياس عادات الاستذكار تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري	العدد
معالجة المعلومات بعدي	1.83	.472	1.865	.166	10
التجريبية	2.63	.358	2.585	.166	10
الكل	2.22	.579	2.225	.102	20
المراقبة الذاتية بعدي	2.15	.503	2.059	.162	10
التجريبية	2.60	.269	2.691	.162	10
الكل	2.37	.455	2.375	.099	20
تنظيم الوقت بعدي	2.13	.475	2.093	.134	10
التجريبية	2.78	.184	2.807	.134	10
الكل	2.45	.484	2.450	.082	20
انتقاء الأفكار الأساسية بعدي	2.20	.453	2.148	.138	10
التجريبية	2.78	.219	2.827	.138	10
الكل	2.49	.455	2.488	.085	20
استخدام وسائل معينة بعدي	2.15	.444	1.994	.108	10
التجريبية	2.68	.237	2.831	.108	10
الكل	2.41	.439	2.413	.066	20
تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه بعدي	2.14	.469	2.038	.118	10
التجريبية	2.59	.187	2.687	.118	10
الكل	2.36	.417	2.363	.072	20
مقياس عادات الاستذكار بعدي	2.10	.406	2.105	.091	10
التجريبية	2.66	.100	2.651	.091	10
الكل	2.38	.405	2.378	.064	20

الحسابية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) للأبعاد والدرجة الكلية، والجدولان (9) و(10) يوضحان ذلك.

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمقياس عادات الاستذكار بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (الضابطة، التجريبية). وليبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات

جدول (9): تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس عادات الاستذكار

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	الأبعاد	مصدر التباين
.400	.760	.158	1	.158	معالجة المعلومات	معالجة المعلومات القبلي (المصاحب)
.428	.674	.133	1	.133	المراقبة الذاتية	المراقبة الذاتية القبلي (المصاحب)
.594	.299	.041	1	.041	تنظيم الوقت	تنظيم الوقت القبلي (المصاحب)
.716	.138	.020	1	.020	انتقاء الأفكار الأساسية	انتقاء الأفكار الأساسية القبلي (المصاحب)
.148	2.392	.210	1	.210	استخدام وسائل معينة	استخدام وسائل معينة القبلي (المصاحب)
.028	6.210	.653	1	.653	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه القبلي (المصاحب)
.018	7.557	1.570	1	1.570	معالجة المعلومات	المجموعة
.029	6.136	1.211	1	1.211	المراقبة الذاتية	هوتلنج = 3.044
.006	11.360	1.540	1	1.540	تنظيم الوقت	ح = 0.061
.009	9.688	1.393	1	1.393	انتقاء الأفكار الأساسية	
.000	24.161	2.120	1	2.120	استخدام وسائل معينة	
.005	12.108	1.273	1	1.273	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه	
		.208	12	2.493	معالجة المعلومات	الخطأ
		.197	12	2.369	المراقبة الذاتية	
		.136	12	1.627	تنظيم الوقت	
		.144	12	1.725	انتقاء الأفكار الأساسية	
		.088	12	1.053	استخدام وسائل معينة	
		.105	12	1.261	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه	
			19	6.363	معالجة المعلومات	الكلية
			19	3.938	المراقبة الذاتية	
			19	4.450	تنظيم الوقت	
			19	3.934	انتقاء الأفكار الأساسية	
			19	3.659	استخدام وسائل معينة	
			19	3.309	تحمل المسؤولية وتركيز الانتباه	

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في جميع أبعاد مقياس عادات الاستذكار، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (10): تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر متغير المجموعة على الدرجة الكلية لمقياس عادات الاستذكار

الدالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
.171	2.040	.168	1	.168	الاختبار القبلي (المصاحب)
.001	18.019	1.488	1	1.488	المجموعة
		.083	17	1.404	الخطأ
			19	3.118	الكلية المعدل

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) على الدرجة الكلية لمقياس عادات الاستذكار تعزى لأثر المجموعة، حيث بلغت قيمة ف (18.019) وبدلالة إحصائية (0.001) وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متوسطات درجات قلق الاختبار وأبعاده، وعادات الاستذكار وأبعادها على القياس البعدي وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ويشير ذلك إلى أن البرنامج الإرشادي الجماعي كان فعالاً في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين (أفراد المجموعة التجريبية)، وأن له تأثيراً ملموساً في خفض مستوى قلق الاختبار، وأعراضه الانفعالية والجسمية، والتقبل الدراسي، والنقد الذاتي لدى الطلاب المتفوقين (أفراد المجموعة التجريبية)، وفي تحسين قدرتهم على الاستذكار الجيد، واستخدام عادات الاستذكار كمعالجة المعلومات والمراقبة الذاتية، وتنظيم الوقت، وانتقاء الأفكار الأساسية، واستخدام وسائل معينة، وتحمل المسؤولية، وتركيز الانتباه بالشكل المناسب.

(2002)، ودراسة بركات (2005) التي بينت نتائجها وجود أثر للبرامج التدريبية في تحسين عادات الاستذكار لدى الطلبة.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يستنتج أن التغير الذي لوحظ لدى أفراد المجموعة التجريبية جاء نتيجة تعرضها للبرنامج الإرشادي الجماعي، خاصة أنهم لم يتعرضوا لمثل هذه البرامج مسبقاً في وحدة الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة نجران. لذا، فإن النتائج التي خلصت لها الدراسة تؤكد كفاءة وفعالية البرنامج الإرشادي الجماعي وتأثيره في خفض مستوى قلق الاختبار وأعراضه، ورفع مستوى عادات الاستذكار لدى الطلبة المتفوقين. وفي ضوء تلك النتيجة، يمكن التوصية بالآتي:

1- توجيه وحدات الإرشاد الأكاديمي في الجامعات إلى تفعيل برامج الإرشاد الجماعي في العمل الإرشادي وتبني البرنامج الحالي مع الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين، وتقديمها لهم بأسلوب ممتع وشائق لتحفزهم على المزيد من التعلم والتعليم والتدريب، وذلك في ضوء ما أظهره من أثر واضح في خفض مستوى قلق الاختبار، وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلاب المتفوقين.

2- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي جماعي في تحسين مهارات التواصل، والثقة بالنفس، والدافع للإنجاز، ومستوى الطموح، وخفض مستوى قلق الاختبار وتحسين عادات الاستذكار لدى الطلبة المتفوقين والعاديين.

المراجع

أبو أسعد، أحمد. (2011). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين*. عمان: دار المسيرة.

أبو غزال، معاوية. (2007). *نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة.

بركات، زياد. (2005). تأثير التنشيط الذاتي للذاكرة في التحصيل العلمي: دراسة تجريبية لدى الطلبة باستخدام مساعدات التذكر وقادحات الذاكرة. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، 2، 35-45.

جروان، فتحي. (2012). *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*، ط(3). عمان: دار الفكر.

الجروشي، سماء. (2007). *مدى فاعلية الدعاء كبرنامج إرشادي نفسي ديني في خفض قلق السمة لدى طلبة كلية الآداب*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من أكتوبر، مصراته، ليبيا.

الحو، محمد (2001). *علم النفس التربوي (نظرة معاصرة)*. (ط 2). غزة: دار المقداد للطباعة.

حمادنة، برهان. (2014). *المرشد إلى الموهبة والإبداع*. إربد: عالم الكتب الحديث.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشار له حمادنة (2014) حول أهمية الإرشاد الجماعي؛ إذ تؤثر فنيات الإرشادي الجماعي في صحة الأفراد النفسية، وجعلهم قادرين على التوافق والتكيف مع مواقف الحياة المختلفة، كما تساعدهم في تعلم كيفية تغيير أنماط تفكيرهم التقليدية، والتعامل مع المواقف بإيجابية بتفكير منطقي وعلمي.

وعليه، أسهمت فنيات الإرشاد الجماعي المستخدمة في البرنامج الحالي في تدريب الطلاب المتفوقين على كيفية التعامل مع موقف الاختبارات وكيفية التغلب على القلق المصاحب لها، وفي تحسين استخدامهم عادات الاستذكار قبل الاختبارات، وكانت مصدراً لتعريف الطلاب أن الاستعداد المناسب للاختبارات هو طريق مستقبلهم وتقديمهم وتحصيلهم المرتفع.

وفي الصدد نفسه، يرى الباحث أن الفنيات المستخدمة في جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي عملت على زيادة ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال تدريبهم على كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبارات على اختلاف أنواعها، فضلاً عن التدريب على استراتيجيات خفض مستوى قلق الاختبار، والتحكم بأعراضه، والسيطرة عليها كضبط النفس، وخفض الحساسية التدريجية والاسترخاء والوعي بالانفعالات السلبية المرافقة للاختبارات. وعليه، فإن مستوى القلق المنخفض وأعراضه أسهم في التذكر واستدعاء المعلومات لدى الطلبة أثناء الاختبار. وقد أكدت دراستنا سابحي (2004)، ونصير (2005) أن ضبط قلق الاختبار وخفض مستواه يؤثران إيجاباً في التحصيل الدراسي.

ويمكن عزو تلك النتيجة أيضاً إلى أن جلسات البرنامج الإرشادي الجماعي وفرت للطلاب آليات داعمة ساعدتهم على توفير البيئة الآمنة لهم، والتركيز على الدراسة لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز الأكاديمي. وبذلك انعكست الفنيات المستخدمة في البرنامج على سلوكيات الطلاب وأفكارهم؛ ما أدى بهم إلى تفعيل قدراتهم التي أشعرتهم بالثقة بالنفس، والوعي بأنفسهم، وكيفية استثمار عادات الاستذكار استعداداً للاختبارات، كمهارة معالجة المعلومات التي ساعدتهم على إيجاد تنظيمات وتحليلات تخيلية ولفظية سهلت عليهم سرعة الفهم والاسترجاع للمحتوى الدراسي، وأعطتهم معنى وتنظيماً لما يحاولون تعلمه. وينطبق ذلك على انتقاء الأفكار الرئيسة التي ساعدتهم على انتقاء المعلومات المهمة كي يركزوا عليها أكثر من غيرها، وجميع ذلك أدى إلى المراجعة، والاختبار الذاتي، واستثمار وقتهم، والتركيز والانتباه إلى عملية تقويم وتقديرهم لمدى فهمهم للمادة الدراسية.

وبناء على ما تقدم، يمكن القول بأن هذه النتائج جاءت مكملية لنتائج الدراسات السابقة، ومؤكدة على أهمية الإرشاد للطلبة بشكل عام، وللمتفوقين بشكل خاص. ويلاحظ أن النتائج الحالية قد اتفقت مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة الجروشي (2007)، ودراسة عبدالوهاب (2010)، ودراسة الخواجة (2012)، ودراسة الشحات والبلال (2013) التي بينت جميعها وجود أثر للبرامج الإرشادية في خفض مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة. وكذلك دراسة علي

- حمادة، نعمان. (2013). *دلالات الصدق والثبات لمقياس قلق الطالب في الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، إربد، الأردن.
- خطبا، محمود. (2012). *مساعدات التذكر لدى الطلبة وعلاقتها بأنماط تعلمهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الخواجة، عبدالفتاح. (2012). *فاعلية برنامجي إرشاد جمعي في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من الطلبة الذكور بجامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة البحرين*، 14(3)، 471-494.
- الداهري، صالح. (2008). *مبادئ علم النفس الارتقائي*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الزغول، عماد؛ طلافحة، فؤاد؛ المحاميد، شاكر. (2012). أثر استخدام استراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين. *مجلة جامعة رمشق*، 28 (1)، 393-417.
- سايجي، سليمة. (2004). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي*، رسالة ماجستير. جامعة ورقلة، الجزائر.
- الشحات، مجدي؛ البلاح، خالد. (2005). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق الاختبار وأثره في الثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة*. *مجلة كلية التربية ببها- مصر*. 94 (ج1)، 207-267.
- الشلوي، بزعا. (2011). *عادات الاستدكار وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى عينة من طالبات جامعة الطائف*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية.
- عبدالوهاب، طارق. (2010). *فاعلية العلاج النفسي الجماعي في خفض درجة قلق الاختبار لدى طلاب كلية التربية بنزوى*. *مجلة علم النفس*، 23 (87)، 30-54.
- علي، آيات. (2002). *أثر استخدام برنامج إرشادي على تنمية بعض عادات الاستدكار لدى طالبات كلية التربية للبنات بمكة المكرمة*. *مجلة علم النفس*، 16 (62)، 32-49.
- العواوي، إيمان. (2004). *أثر برنامج إرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات الصف الثالث الثانوي علمي في صنعاء*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.
- عودة، أحمد؛ ملكاوي، فتحي. (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته*. إربد: مكتبة الكتاني.
- قطامي، يوسف. (2005). *نظريات التعلم والتعليم*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- مطاوع، ضياء؛ الخليفة، حسن. (2014). *مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية*. الرياض: مكتبة المتنبّي.
- ملحم، سامي. (2004). *علم نفس النمو: دورة حياة الإنسان*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- نصير، دلال. (2005). *العلاقة بين قلق الاختبار ومتغيرات التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالجوف*. *مجلة كلية المعلمين- الرياض*، 5 (1)، 6-23.
- Arafat , M. (2006). *Study Skills Principles & Practices : How to be a Successful Learner*. Amman: Al-Falah Bookstore.
- Dear, B. Titov, N., Sunderland, M., McMillan, D., Anderson, T., Lorian, C & Robinson, E. (2011). Psychometric comparison of the generalized anxiety disorder scale-7 and the penn state worry questionnaire for measuring response during treatment of generalised anxiety disorder. *Cognitive Behavior Therapy*, 40 (3), 216-227.
- Nordmo, I & Samara, A. (2009). The study experiences of the high achievers in a competitive academic environment: A cost of success. *Issues in Educational Research*, 19 (3), 255-270.
- Reidy, J. (2002). Trait anxiety, trait depression, worry and memory. *Behavior Research and Therapy*. 42(8), 937-948.

TABLE OF CONTENTS

Volume 13, No. 1, Jumada 2, 1438 H, March 2017

Articles in Arabic

•	Cognitive Biases Among Yarmouk University Students in Reaction to Gender and Academic Achievement	1
	Firas Al-Hamouri	
•	The Effectiveness of a Relational Needs Training Program in Reducing Bullying Behavior and Promoting Social Interest Among a Sample of Adolescent Students	15
	Fadi Nazih Hamdi and Hussein Al Sharah	
•	The Effect of Group Counseling Program In Decreasing Anxiety And Depression Among Children of Mothers with Chronic Illness	31
	Jehad Alaedein and Amal Quzq	
•	The Effect of Using Bybee's Constructive Model on the Acquisition of Jurisprudence Concepts, Developing Habits of Mind and Self Learning Motivation in Islamic Education Course Among Eighth Basic Grade Female Students in Jordan	47
	Sahar Hasan and Khalid Al-Saudi	
•	The Effectiveness of a Counseling Program Based on Adlerian Approach in Improving Self-Disclosure and Conflict Management Among a Sample of Engaged Male Teachers in Zarqa District	63
	Ziad M. Alkhazaleh and Mohammad Bani Younes	
•	The Effectiveness of a Training Program Based on Meichenbaum Model in Reducing the Desire for Drugs and Psychotropic Substances Level Among Addicts	85
	Jalal Al Mukhaini and Nazih Hamdi	
•	The Effectiveness of Using Flipped Classroom Strategy Program in the Development of Evaluation Competencies and Habits of Mind for the Student-Teacher in Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University	99
	Ilham Shalabi	
•	The Effectiveness of a Group Counseling Program on Reducing Test Anxiety and Improving Study Habits Among a Sample of High Achievers at the Faculty of Education- Najran University	119
	Burhan Hamadneh	

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 or JJes_journal@yahoo.com. Manuscripts should be computer-typed and double 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 13, No. 1, Jumada 2, 1438 H, March 2017

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Mohammed Al-Baili

United Arab Emirates University, UAE

Prof. Bader Al-Saleh

King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Prof. Ahmad Audeh

Yarmouk University, Irbid, Jordan

Prof. Suliman Rihani

The University of Jordan, Amman, Jordan

Prof. Ahmad Hariri

Duke University, USA

Prof. Amany Saleh

Arkansas State University, USA

Prof. Adnan Al-Jadiri

Amman Arab University, Amman, Jordan

Prof. Mohammed Hammoud

University of Damascus, Damascus, Syria

Prof. Said Al-Tal

Amman Arab University, Amman, Jordan

Prof. Hamdan Nusser

The World Islamic Sciences and Education
University, Jordan

Prof. Yaser Suliman

University of Cambridge, UK

Dr. Mohammed Al-Khawaldeh, **Arabic Language Editor**

Dr. Lamia K. Hammad, **English Language Editor**

Fatima Yousef Atrooz, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

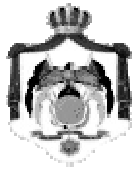
Prof. Shadia Al-Tel, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan

Tel. 00 962 2 7211111 Ext. 3208

E-mail: jjes@yu.edu.jo or JJes_journal@yahoo.com

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>

Website: <http://journals.yu.edu.jo/jjes>



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 13, No. 1, Jumada 2, 1438 H, March 2017

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 13, No. 1, Jumada 2, 1438 H, March 2017

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research support Fund, Ministry of Higher Education and Scientific Research, 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.

EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Amani Mansour

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan

Prof. Mohammad Tawalbeh

Faculty of Education, Arab Open University

Prof. Amal Khasawneh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Prof. Rafe'a Al-Zguol

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan

Prof. Suleman Al-Qadere

Faculty of Educational Sciences, Al-Albayt University, Jordan

Prof. Mahmoud Al-Weher

Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Jordan

Prof. Na'el Shra'ah

Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan, Jordan



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 13, No. 1, Jumada 1, 1438 H, February 2017