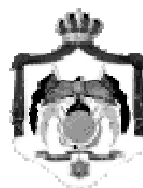




جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

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

المجلد (13)، العدد (2)، رمضان 1438هـ / حزيران 2017 م

# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (13)، العدد (2)، رمضان 1438هـ / حزيران 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، عمان، 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 (2)، رمضان 1438هـ / حزيران 2017 م

# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (13)، العدد (2)، رمضان 1438هـ / حزيران 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. رائد خضير

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](mailto:jjes@yu.edu.jo)

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، حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة (سطر ونصف)، 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 وسياستها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
  - 9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
  - 10- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (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](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 (2)، رمضان 1438هـ / حزيران 2017م

### البحوث باللغة العربية

133	• نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن رامي طشطوش ومحمد القشار
153	• تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة محمد الخوالدة وبايق الشمري
171	• فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة صلاح الدين الضامن وقاسم سمور
193	• أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مستويات تحصيلهم لانا عرفة وأحمد المقدادي
209	• اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء علاقتها ببعض المتغيرات خليل الفيومي
223	• دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات أمجد درادكة وهدى المطيري
239	• قلق المستقبل الزوجي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين نبيل الجندي ودعاء دسوقي

### البحوث باللغة الإنجليزية

251	• تحليل كتاب الرياضيات المطور للصف الأول في الاردن في ضوء معايير NCTM ابتسام ربابعة وربى مقدادي
-----	--





## نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن

رامي طشطوش\* محمد القشار\*\*

تاريخ تسلم البحث 2016/8/31

تاريخ قبوله 2016/12/29

### Quality of Life and Self-Esteem Among Diabetic Patients in Jordan.

Rami Tashtoush, Dep. of Counseling & Educational Psychology, Yarmouk University, Irbid, Jordan.  
Mohammed Kechar, Algeria.

**Abstract:** This study aimed to reveal the quality of life and self-esteem levels and the relationship between them among diabetics in Jordan. The sample of the study consisted of (360) male and female diabetic patients type II. To achieve the aims of the study, the researchers used the World Health Organization Quality of Life and Rosenberg's self-esteem scale. Results revealed a high level on both of life quality and self-esteem for diabetic patients, and statistically significant differences in the quality of life due to the variables of gender, educational qualification, and the duration of the disease. While there were no statistically significant differences in the quality of life due to the variable of age. Also, the results of the study showed that there are statistically significant differences in the self-esteem due to the variables of gender and educational qualification. While there were no statistically significant differences in self-esteem due to the variables of age and the duration of the disease. Finally, the study showed statistically positive relationship between quality of life and self-esteem

(**Keywords:** Quality of Life, Self-Esteem, Diabetics).

في حين عرّفت منظمة الصحة العالمية (2013) مرض السكري بأنه: مرض مزمن يحدث عندما يعجز البنكرياس عن إنتاج الأنسولين بكمية كافية، أو عندما يعجز الجسم عن الاستخدام الفعال للأنسولين الذي ينتجه، والأنسولين هو هرمون ينظم مستوى السكر في الدم. ويُعد فرط سكر الدم أو ارتفاع مستوى السكر في الدم من الآثار الشائعة التي تحدث جراء عدم السيطرة على مرض السكري، مما يؤدي مع الوقت إلى حدوث أضرار وخيمة في العديد من أجهزة الجسم، خصوصاً في الأعصاب والأوعية الدموية.

أما التعريف العلمي لمرض السكر فهو اختلال في عملية أيض السكر الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى السكر (الجلوكوز) في الدم بصورة غير طبيعية لأسباب مختلفة قد تكون نفسية، أو عضوية، أو بسبب الإفراط في تناول السكريات، أو بسبب عوامل وراثية. ويحدث نتيجة خلل إفراز الأنسولين في البنكرياس، فقد تكون كمية الأنسولين التي يتم إفرازها أقل من المطلوب، أو يكون هناك توقف تام عن إنتاجه، ويطلق على هذه الحالة "قصور الأنسولين"، أو أن الكمية المفرزة كبيرة في بعض الحالات كالأفراد المصابين بالسمنة، ولكن هناك مقاومة من الأنسجة والخلايا بالجسم تعوق وظيفة الأنسولين، ويطلق على هذه الحالة "مقاومة الأنسولين" (الحמיד، 2007).

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى نوعية الحياة ومستوى تقدير الذات والعلاقة بينهما لدى مرضى السكري في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (360) مريضاً ومريضة من المصابين بمرض السكري النوع الثاني. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس نوعية الحياة المختصر لمنظمة الصحة العالمية (The World Health Organization Quality of Life)، ومقياس تقدير الذات "لروزنبرغ" (Rosenberg Self-Esteem Scale). أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري جاء ضمن المستوى المرتفع، وأن هناك فروقاً دالة إحصائية في مستوى نوعية الحياة تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، ومدة الإصابة بالمرض، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائية في مستوى نوعية الحياة تبعاً لمتغير العمر. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تبعاً لمتغيري: الجنس، والمؤهل العلمي، بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائية في تقدير الذات تبعاً لمتغيري: العمر، ومدة الإصابة بالمرض. وأخيراً، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائية بين مستوى نوعية الحياة ومستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن. (الكلمات المفتاحية: نوعية الحياة، تقدير الذات، مرضى السكري).

**مقدمة:** يُعد مرض السكري في الوقت الحاضر من أكثر الأمراض انتشاراً في العالم أجمع، المتقدم منه والنامي، ويصيب الأغنياء والفقراء، الصغار والكبار، الرجال والنساء. وقد أظهرت الدراسات العلمية أن ما يقارب من 5-8% الأفراد مصابون بمرض السكري، وكثير من المرضى لا تظهر عليهم أعراض المرض، ولا يعرفون أنهم مصابون بمرض السكري. وربما يكون وراء الانتشار الكبير لهذا المرض تغير نوع الطعام، والسمنة، والرفاهية، والقلق، والتوترات النفسية، والإصابة ببعض الفيروسات، وغيرها من الأسباب (الحמיד، 2007).

وفي تقرير لمنظمة الصحة العالمية (2015) فإن عدد المصابين بهذا المرض يقارب (347) مليون شخص على مستوى العالم. كما أن هذا العدد في ازدياد، ويتوقع أن يتضاعف بحلول العام 2030م؛ بسبب زيادة السمنة، التي تؤدي إلى خلل في إفراز هرمون الأنسولين، وكذلك ارتفاع المعدل العمري للأشخاص في الدول المتقدمة.

وقد أظهرت دراسة صوالحة (2014) أن الأردن من أعلى عشر دول في معدلات الإصابة بمرض السكري؛ نظراً لإصابة العديد ممن لا تظهر لديهم أعراضه الكامنة، كما أشارت الدراسة إلى أن (36%) من الأردنيين فوق سن (25 سنة) مصابون بمرض السكري، فيما تقدر وزارة الصحة (2015) أن عدد مرضى السكري بالأردن بلغ (566.356) مريضاً ومريضة، حيث بلغ عدد الإناث (292.609)، وعدد الذكور (273.747)، وهي أرقام قابلة للارتفاع والزيادة في السنوات القادمة.

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

\*\* الجزائر.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

من خلالها إلى تحقيق طموحاته في الحياة، بدلاً من الانشغال الدائم بمرضه. وهذا ما دفع الباحثين لدراسة نوعية الحياة وتقدير الذات لدى المرضى المصابين بمرض السكري من النوع الثاني، إذ تمثل نوعية الحياة مفهوماً واسعاً يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية المرتبطة بالحالة النفسية للفرد، ومدى الاستقلال الذي يتمتع به، والعلاقات الاجتماعية التي يكونها فضلاً عن علاقته بالبيئة التي يعيش فيها (Bonomi, Patrik & Bushnel, 2002).

وقد عرفت منظمة الصحة العالمية (2013) نوعية الحياة بأنها: إدراك الفرد لموقفه في الحياة في سياق الثقافة والقيم التي يعيش فيها، وربطها مع أهدافه الخاصة وتوقعاته ومعتقداته واهتماماته، فمفهوم نوعية الحياة مفهوم واسع النطاق يتأثر بحالة الفرد النفسية والبدنية وعلاقاته الاجتماعية.

بينما يعرف كتلو وتيسير (2011) نوعية الحياة بأنها: إدراك الفرد لموقعه في الحياة في سياق الثقافة والقيم التي يعيش فيها، وربطها مع أهدافه الخاصة وتوقعاته ومعتقداته. ويُعرف الباحثان نوعية الحياة بأنها: شعور الفرد بالسعادة والرضا عن الحياة، من خلال تحقيق التوازن بين الجوانب الصحية، والنفسية والاجتماعية والدراسية والبيئية والاقتصادية، ودرجة توافقه مع ذاته ومع الآخرين.

وتتضمن نوعية الحياة حسب منظمة الصحة العالمية (2015) أربعة أبعاد، هي: أولاً، البعد الجسمي: ويوضح هذا البعد كيفية التعامل مع الألم وعدم الراحة، والنوم، والتخلص من التعب، ثانياً، البعد النفسي: ويتكون من المشاعر الإيجابية، والسلوكيات الإيجابية، وتركيز الانتباه، والرغبة في التعلم والتفكير والتذكر، وتقدير الذات، واهتمام الإنسان بمظهره، وصورة الجسم، ومواجهة المشاعر السلبية. ثالثاً، البعد الاجتماعي: ويتضمن هذا البعد العلاقات الشخصية والاجتماعية والدعم الاجتماعي، والزواج الناجح. ومن الواضح أن الإنسان لديه حاجات خاصة للانتماء، منها: القبول الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والولاء الاجتماعي. رابعاً، البعد البيئي: ويتضمن ممارسة الحرية بالمعنى الإيجابي، والشعور بالأمن والأمان في الجوانب البيئية وبيئة المنزل، ومصادر الدخل والابتعاد عن التلوث والضوضاء.

في حين قسم عبد المعطي (2005) أبعاد نوعية الحياة إلى ثلاثة أبعاد، هي: نوعية الحياة الموضوعية، وهي ما يوفره المجتمع لأفراده من إمكانيات مادية، بجانب الحياة الاجتماعية الشخصية. ونوعية الحياة الذاتية: وهي كيفية شعور كل فرد بالحياة التي يعيشها، أو مدى الرضا عن الحياة والسعادة والرضا بها. ونوعية الحياة الوجدانية: وهي مستوى عمق الحياة الجيدة لكل فرد، والتي من خلالها يمكن للفرد أن يعيش حياة متناغمة، ويتمكن من إشباع احتياجاته بصورة كافية، بالإضافة إلى توافقه مع الأفكار والقيم الروحية والدينية السائدة في المجتمع.

ويصنف مرض السكر إلى نوعين، هما: أولاً، مرض السكري النوع الأول (Type1): وهو السكر المعتمد على الأنسولين، وعادة ما يصيب الأطفال صغار السن والشباب ما دون (20) سنة، وهو يحدث نتيجة لخلل في الجهاز المناعي بحيث يعجز البنكرياس عن إفراز الأنسولين. وثانياً، مرض السكري النوع الثاني (Type2): وهو النوع الأكثر شيوعاً، ويشكل (90%) من مرضى السكري، ويسمى هذا النوع من مرض السكري غير المعتمد على الأنسولين، وهو النوع الأكثر انتشاراً في الكبار فوق (40 سنة)، أو المصابين بزيادة الوزن، كما يصيب أحياناً الأطفال فوق العاشرة، وهو يحدث نتيجة عدم قدرة الجسم على إفراز كمية كافية من هرمون الأنسولين، أو وجود كمية كافية من الأنسولين ولكنها غير فعالة مما ينتج عنه ارتفاع السكر في الدم (وزارة الصحة، 2015).

ومرض السكري من الأمراض المزمنة، التي ترافق الفرد طيلة حياته، ويصيب هذا المرض مختلف الأعمار، فالأشخاص الذين يعانون من مرض السكري أحياناً يشعرون بالتحدي نتيجة مرضهم، والتعامل اليومي معه، والمتطلبات الناشئة عنه؛ وذلك لأن هذا المرض يُعد من الأمراض المزمنة التي ترافق المريض طيلة حياته، فطبيعة المرض طويل المدى تؤثر على نوعية حياة المصاب، وتحدث في نفس المريض مشاعر القلق والخوف، وتجعله ينظر إلى كل خطوة من خطوات العلاج بمزيد من اليأس وعدم الرضا، خصوصاً إذا شعر المريض بعدم قدرته على القيام بوظائفه ومسؤولياته المعتادة أو عيش حياته بصورة طبيعية، مما ينعكس سلباً على مفهوم الذات لديه (المرزوقي، 2008).

كما تؤدي الإصابة بمرض السكري إلى صدمات نفسية، والشعور بالضغط النفسي الناتج عن تغيير نمط الحياة؛ مما يدفع بالفرد المصاب إلى استجابات سلوكية مضطربة مثل العدوانية، أو الاكتئاب، أو صعوبات في التفاعل مع الآخرين؛ مما ينجم عنه غالباً الانطواء حول النفس، وتدن في مستوى تقدير الذات. وتجدر الإشارة إلى أنه كلما كان الوسط العائلي والمحيط الاجتماعي غير متفهم للظروف التي يعيشها المريض بالسكري، زاد من حدة المرض ومعاناة المريض.

وهنا يأتي الدور المهم والفعال للأطباء والمتخصصين في مجال الإرشاد النفسي، إلى مساعدة هذه الفئة لتحسين نوعية حياتهم، مما يساعدهم على زيادة القدرة على التحكم بمرضهم، لأن ارتفاع سكر الدم يسبب ضرراً شديداً للأنسجة، ويترافق مع مضاعفات طويلة الأمد، فيمكن أن يؤدي مع مرور الوقت إلى إلحاق الضرر بالقلب والأوعية الدموية والعينين والكليتين والأعصاب، وهذا قد يتسبب في حدوث مشاكل مزمنة وفي الوفاة المبكرة (الاتحاد الدولي لمرض السكري، 2013).

مما سبق يتبين أن تحسين الحالة النفسية لمريض السكري يُعد أمراً في غاية الأهمية؛ لأنه يزيد من تقبل المريض لمرضه ووضعه الصحي، ويعطيه أملاً في الحياة، لينعم بحياة حسنة، ويسعى

المختلفة، وهم الأكثر إنتاجية وسعادة ورضا بحياتهم (كفاي، 2009).

أما الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض فيشعرون أنهم غير مؤهلين وغير أكفاء في إنجاز المهمات والمتطلبات الموكلة إليهم، وينظرون إلى أنفسهم بشكل سلبي، ويصدرون تعليقات وعبارات تدل على عدم محبتهم لأنفسهم، أو تدل على وصف أنفسهم بعدم الفائدة أو عدم القيمة، ويرون أنفسهم غير محبوبين (الخطيب، 2004).

ويرى جرادات (2006) أن تقدير الذات يتكون من ثلاثة مكونات رئيسة: الشعور بالانتماء، ويعني أن ينتمي الفرد إلى جماعة، ويكون مقبولا فيها ولديه انسجام وتوافق متبادل مع أفراد هذه الجماعة، والشعور بالكفاءة ويتوقف على المستوى الذي يستطيع فيه الفرد تحقيق أهدافه التي تحدد سلوكه، والكفاح من أجل تحقيق هذه الأهداف وإنجازها. والشعور بالقيمة، وهي إحساس الفرد بقيمته من خلال تفاعله مع الآخرين، فشعور الفرد بالاهتمام والتقبل من قبل الآخرين؛ يولد لديه إحساساً بالقيمة على نحو يرفع من تقديره لذاته.

وقد حاول عدد من الباحثين دراسة نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري، وضمن هذا السياق أجرى تشيكايا ولورنتز ودمارست وبيزبل وفاجنر (Tchicaya, Lorentz, Demarest, Beissel, & Wagner, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات وعلاقته بنوعية الحياة لدى مرضى السكري في لوكسمبروغ (Luxembourg). تكونت عينة الدراسة من (319) مريضاً ومريضة مصاب بمرض السكري متوسط أعمارهم (70) عاماً ويشكل الرجال حوالي (72.7%) من أفراد العينة، ممن يقومون بزيارة المعهد الوطني لراحة القلب وأمراض الشرايين في لوكسمبروغ في الفترة الزمنية من 2013-2014م. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقدير الذات كان أفضل لدى مرضى السكري الذين فقدوا وزنهم مقارنة مع المرضى الذين لم يفقدوا وزنهم. كما أشارت النتائج إلى أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري الأعلى تعليمياً أفضل من مرضى السكري الأقل تعليمياً. إضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى تقدير الذات ومستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى تقدير الذات والوضع الاقتصادي.

وأجرى ريثمر ولدويغ وكرايسر وتامايو (Reitmeir, Ladwig, Greiser & Tamyo, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري (النوع الثاني) تبعاً لمتغير الجنس في ألمانيا. تكونت عينة الدراسة من (846) مريضاً ومريضة من مرضى السكري، تراوحت أعمارهم ما بين (50-63 سنة). أما متوسط مدة الإصابة فتراوحت ما بين (8 إلى 10 سنوات)، وبلغت نسبة النساء (47%). أظهرت النتائج أن هناك

وقد قسم المشعان والحويلة (2013) مجالات نوعية الحياة أربعة مجالات على النحو الآتي: أولاً، مجال الصحة الجسمية: ويشتمل على إدراك الفرد لنوعية حياته من ناحية جوانب محددة، أهمها: النشاط أو الطاقة، والتعب، والألم، وعدم الراحة، والنوم. ثانياً، مجال الصحة النفسية: ويتضمن هذا المجال تقدير الفرد لنوعية حياته في عدد من الجوانب، أهمها: المظهر وصورة الجسم، وتقدير الذات والتفكير والتعلم والذاكرة والتركيز والانتباه. ثالثاً، المجال الاجتماعي: ويشمل العلاقات الشخصية، والدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الفرد. رابعاً، المجال البيئي: ويشمل الحرية والأمان الشخصي والجسمي، والرعاية الصحية، وبيئة المنزل، ونشاط وقت الفراغ، والتلوث والضوضاء، والطقس، ووسائل المواصلات.

ومن أهم المتغيرات التي تساعد الفرد على تحقيق قدر مناسب من الصحة النفسية، والتوافق النفسي تقديره لذاته، فقد عدّ ماسلو (Maslow) الحاجة إلى تقدير الذات من الحاجات الأساسية للإنسان، وصنفها في نظريته "سلم الحاجات" ضمن الحاجات الفردية المعنوية العليا بعد الحاجات الأساسية وحاجة الانتماء، كما بيّن أن درجة تقدير الفرد لذاته تؤثر في مختلف جوانب ومجالات حياته (مجلي، 2013).

بينما يرى هول وكوهين (Hall & Cohn, 1993) أن كلمة الذات في علم النفس تحمل معنيين، الذات كموضوع: وهي اتجاهات الشخص ومشاعره ومدرّكاته وتقييمه لنفسه. والذات كعملية: وهي مجموعة أنشطة من العمليات السيكلوجية كالتفكير والتذكر والإدراك التي تحمل السلوك والتوافق.

ويُعرّف أورث وتريزنيوسكي وربنز (Orth, Trzesniewski & Robins, 2010) تقدير الذات بأنه: حكم ذاتي على جدارة الشخص، يُعبّر عنه باتجاهاته نحو نفسه. أما روزنبرغ (Rosenborg) فيُعرّف تقدير الذات بأنه: الشعور بالقيمة، حيث يرى أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، إما أن يكون إيجابياً أو سلبياً، يتمثل بشعور الفرد بأنه ذو قيمة، ويحترم ذاته لما هي عليه (أبو أسعد، 2009). ويُعرف الباحثان تقدير الذات بأنه: الحكم السلبي أو الإيجابي، الذي يصدره الفرد على نفسه، والتقييم الذي يضعه الفرد لنفسه، وذلك من خلال نظريته لنفسه أو نظرة الآخرين له.

ويُعدّ مفهوم تقدير الذات حاجة أساسية وعنصراً هاماً جداً في شخصية الفرد، ولتوضيح أهمية تقدير الذات في سلوك وشخصية الفرد، لا بد من الإشارة إلى الخصائص والسمات التي تصاحب الأفراد ذوي التقدير المرتفع والأفراد ذوي التقدير المنخفض، فنجد أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع يميلون إلى أن يكونوا واثقين من أنفسهم، ومتحمّلين للمسؤولية، ومتفهمين ومتفانلين بما سوف تأتي به الحياة، ويتسمون بالمرونة والقدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية، ولديهم حساسية لحاجاتهم وحاجات الآخرين، ويتصرفون باستقلالية في المواقف

مصاباً بمرض السكري، و(33) مريضاً مصاباً بمرض سرطان الدم. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري كان متوسطاً مقارنة مع المستوى المنخفض لتقدير الذات لدى مرضى سرطان الدم، كما أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري الإناث أفضل من مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري الذكور، كما أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري الأكثر تعليماً أفضل من مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري الأقل تعليماً.

كما قام زشيخينا وهاقلوف (Zashikhina & Hagglof, 2014) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى المراهقين الذين يعانون من الأمراض المزمنة؛ مرض السكري والربو والصرع في روسيا، والتعرف إلى العلاقة بين مستوى الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومستوى تقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من (148) مريضاً مصاباً بأمراض مزمنة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري كان مرتفعاً، بينما كان مستوى تقدير الذات لدى المصابين بالصرع والربو منخفضاً. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى المرضى تعزى لكل من العمر ولصالح الأقل عمراً، والجنس ولصالح الذكور. كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الوضع الاجتماعي والاقتصادي لدى المرضى المصابين بمرض السكري وبين مستوى تقدير الذات.

في حين أجرى غولامي وبورجي وشيرازي وأزيني (Gholami, Borji, Shirazi & Azini, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى نوعية الحياة لدى المرضى المصابين بمرض السكري بالمناطق الريفية في نيشابور بشمال شرق إيران. تكونت عينة الدراسة من (1847) مريضاً ومريضة من مرضى السكري (النوع الثاني)، تراوحت أعمارهم ما بين (30- 97 سنة). كشفت نتائج الدراسة أن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري كان منخفضاً. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تعزى لكل من العمر ولصالح الأقل عمراً، كما أن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري يزداد بزيادة المؤهل العلمي.

وهدف دراسة ماجيلا ودوناتا وبلانس وماساكو (Magela, Donata, Blanes, & Masako, 2011) إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى المرضى المصابين بمرض السكري وقرحة القدم بالبرازيل. تكونت عينة الدراسة من (110) مريضاً ومريضة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري كان مرتفعاً، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى المصابين بالسكري تعزى لمتغير العمر ولصالح الأقل عمراً.

فروقاً في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تعزى للجنس ولصالح الذكور. كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تعزى لمدة الإصابة ولصالح الأقل مدة. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العوامل الاجتماعية، والاقتصادية وعوامل الخطر وبين مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري.

كما هدفت دراسة يوسيل وإك وجولر (Yücel, AK, & Güler, 2015) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى نوعية النوم ومستوى نوعية الحياة والقلق والاكتئاب لدى مرضى السكري (النوع الثاني) في تركيا. تكونت عينة الدراسة من (300) مريض ومريضة مصابين بمرض السكري. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى نوعية النوم ومستوى نوعية الحياة كان متوسطاً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى نوعية النوم والقلق والاكتئاب وبين مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري، فالمرضى الذين لديهم تدهور في نوعية النوم يعانون من الأرق، مما يؤدي بهم إلى الإحساس بالقلق والاكتئاب؛ وهذا ينعكس سلباً على نوعية الحياة لديهم.

بينما أجرى ميامن والتكماجي (Miamin & Al-Tukmagi, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري من النوع الثاني في العراق. تكونت عينة الدراسة من (100) مريض ومريضة، من مراجعي العيادات الخارجية للسكري في مستشفى مرجان التعليمي في مدينة حلبجا. كشفت النتائج أن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تعزى للمستوى التعليمي ولصالح الأقل تعليماً.

وضمن الإطار ذاته، قام سباسيك وفيلكوفيك ودورفيك ونيكولا وتاتيانا (Spasic, Velickovic, Dordevic, Nikola & Tatjana, 2014) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري (النوع الثاني) والعوامل المؤثرة به. تكونت عينة الدراسة من (86) مريضاً ومريضة من مرضى السكري في مدينة نيش الصربية، وكان متوسط مدة الإصابة بمرض السكري من (8- 12) سنة. أظهرت النتائج أن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري كان مرتفعاً لدى المرضى الذين مدة إصابتهم بالسكري أقل من 10 سنوات، والذين تقل أعمارهم عن 65 عاماً. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري الذكور أفضل من مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري الإناث، بينما لم يكن هنالك فروق دالة إحصائية في مستوى نوعية الحياة تبعاً لمتغير المؤهل التعليمي.

بينما هدفت دراسة جافوسغلو (Gavusoglu, 2014) إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى المرضى المصابين بمرض السكري وسرطان الدم بتركيا. تكونت عينة الدراسة من (22)

الغذائي، أو الإهمال في علاج المرض، أو عدم تناول الأدوية كأنما يتحدى نفسه. وهناك أيضاً التمرد على العلاج وهو جانب من جوانب الرفض، أو قد ينشأ خوف شديد من المرض وأثاره كرد فعل عند بعض المرضى، وإذا زاد الخوف عن حده فإنه يسبب للمريض اكتئاباً يحول حياته إلى حياة منعزلة منطوية، وأخيراً هناك الشعور بالذنب الذي يحدث عند وجود المرض في أسرة واحدة، حيث ينتاب المريض شعور بأن المرض عقاب له بسبب معاصي ارتكبت في الماضي، الأمر الذي يؤدي بالمريض إلى حالة من الإحباط (ابراهيم، 1993).

ويعد تقدير الذات بنية أساسية يجب أن يقوم عليها البناء النفسي لشخصية الفرد، ولا شك أن ما يسبب للفرد نقص تقدير الذات هي مشكلات لها أسباب متنوعة مثل: الظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والضغوطات النفسية والعوامل الصحية التي تعتبر - هذه الأخيرة- من أكبر المعضلات التي قد تواجه الإنسان في حياته، وعلى وجه الخصوص الأمراض المزمنة مثل مرض السكري. ومن المتوقع أن يتغير تقدير الذات بتغير الأفراد والمواقف، فالمريض يتوق إلى الصحة ويرى فيها الحياة، والمعوق بصرياً يتمنى زوال إعاقته ورؤية الأشياء من حوله، ويرى في ذلك الحياة، ويتفق هذا مع ما يراه كومنز (Cummins, 1996) في أن مفهوم نوعية الحياة يشير إلى الصحة الجيدة، أو السعادة، أو تقدير الذات، أو الرضا عن الحياة، أو الصحة النفسية.

وفي ضوء الاتجاهات المتعددة لدراسة مفهوم نوعية الحياة يرى دونفان (Donvan, 1998) أن نوعية الحياة تتضمن الوظائف الجسمية المتمثلة في إنجاز الأنشطة اليومية، والوظائف النفسية المتمثلة في الأفكار والانفعالات، والنشاط الاجتماعي والبيئي، والرضا عن الحياة بشكل عام.

ومن هنا تنبثق مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى نوعية الحياة ومستوى تقدير الذات والعلاقة بينهما لدى مرضى السكري، ومدى تأثير نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري باختلاف جنس المرضى، وأعمارهم، ومدة الإصابة بالمرض، والمؤهل العلمي للمرضى. وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري في الأردن؟
2. ما مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في نوعية الحياة لدى مرضى السكري تعزى لكل من: الجنس، والعمر، ومدة الإصابة، والمؤهل العلمي؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في تقدير الذات لدى مرضى السكري تعزى لكل من: الجنس، والعمر، ومدة الإصابة، والمؤهل العلمي؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن؟

وأخيراً، أجرى صفافي وصمادي ومحمودي (Safavi, Samadi & Mahmoodi, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى نوعية الحياة ومستوى تقدير الذات لدى المرضى المصابين بمرض السكري (النوع الثاني)، ومعرفة العلاقة بين مستوى نوعية الحياة ومستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري في إيران. تكونت عينة الدراسة من (123) مريضاً ومريضة بمرض السكري، تراوحت أعمارهم ما بين (30-70) سنة. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى تقدير الذات للأفراد كان منخفضاً، ومستوى نوعية الحياة كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى نوعية الحياة ومستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري.

يلاحظ أن بعض نتائج الدراسات (Tchicaya, Lorentz, Demarest, Beissel, & Wagner, 2015; Gavusoglu, 2014; Zashikhina & Hagglof, 2014; Magela, Donata, Blanes, & Masako, 2011) أظهرت أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري يختلف تبعاً لمتغيرات: الجنس، ومدة الإصابة، والمؤهل العلمي، والعمر. كما أشارت نتائج بعض الدراسات (Reitmeir, Ladwig, Greiser & Tamyo, 2015; Miamin & Al-Tukmagi, 2014; Spasic, Velickovic, Dordevic, Nikola & Tatjana, 2014; Gholami, Borji, Shirazi & Azini, 2013) أن مستوى نوعية الحياة يختلف تبعاً لمتغيرات: الجنس، ومدة الإصابة، والمؤهل العلمي، والعمر. في حين أظهرت نتائج بعض الدراسات كدراسة (Tchicaya, Lorentz, Demarest, Beissel, & Wagner, 2015; Safavi, Samadi & Mahmoodi, 2011) وجود علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات ومستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري.

ومن الجدير بالذكر أن الباحثين استفادوا من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري، والإجراءات التي اتبعتها، والأدوات التي استخدمتها، ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، علماً بأن الدراسة الحالية تناولت العلاقة المباشرة بين الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن؛ هذه العلاقة لم تتناولها الدراسات السابقة حسب حدود اطلاع الباحثين ومعرفتهما، ولعل هذا أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

مرض السكري من الأمراض المزمنة المنتشرة بشكل كبير في المجتمع العربي بشكل عام، والأردن بشكل خاص. وهذا راجع إلى عدة أسباب، إلا أن الفرد المصاب غالباً ما يشعر بتغير في نمط حياته بسبب المرض، فالمرضى هنا يمثل حالة طويلة الأمد، كما أنه يحمل دلالات مهددة للحياة نفسها، وقد يكون رد الفعل النفسي عند اكتشاف المرض سبباً للتوتر وللضغوط النفسية وللقلق والخوف من المستقبل بسبب مضاعفات المرض الضارة. فردود الفعل النفسية تختلف من مريض لآخر، وتتمثل في الرفض والإنكار وهو رد الفعل الشائع، كما أن بعض المرضى قد يعتمدون عدم اتباع النظام

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على هذه الشريحة من المجتمع لكثرة المصابين بهذا المرض؛ لأن هذا المرض أصبح داء العصر، يعاني منه الكثير من الناس، ومعرفة حقيقة المعاناة المرة التي تعيشها هذه الشريحة ومدى تقبلهم لمرضهم، فهم يقومون بمقارنة أنفسهم مع الآخرين (العاديين)، إضافة إلى الكشف عن المشكلات النفسية والاجتماعية لهذه الفئة. فمرض السكري المزمن يجعلهم ينزلون عن الآخرين المحيطين بهم بسبب حالتهم النفسية المتدهورة، ويعود ذلك لأنهم يؤمنون بفكرة أن هذا مرض مزمن، يدوم مدى الحياة.

ومن خلال اطلاع الباحثين على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بنوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري، لاحظنا أنه لم يتم العثور على دراسة تناولت هذه الظاهرة بالبحث والتحليل في المجتمعات العربية. ولذا، توفر الدراسة الحالية إطاراً نظرياً تنطلق منه الدراسات الأخرى المهمة بهذا المجال البحثي. وتبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تسلط الضوء على مستوى نوعية الحياة ومستوى تقدير الذات والعلاقة بينهما لدى مرضى السكري في الأردن، إضافة إلى أن هذه الدراسة تساهم في إثراء المكتبة العربية عامة، والمكتبة الأردنية بخاصة، برصيد معرفي يكون مرجعاً للمتخصصين والباحثين في هذا المجال.

وتبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها تتناول اعتقادات الفرد، وكيفية إدراكه للمواقف التي يواجهها في حياته، وكيفية تفسيره لنتائج هذه الاعتقادات، ومدى ثقته في قدراته، فمثل هذه الاعتقادات قد تبطن من عملية العلاج والشفاء، خاصة لدى المرضى المزمنين، فالمرض بالنسبة لهم ملازم لهم طوال حياتهم. لذلك تكمن أهمية هذه الدراسة بأنها تساهم ولو جزئياً في البحث عن العوامل التي تساهم في تنمية القدرات الذاتية والمهارات السلوكية للفرد وتغيير اعتقاده نحو الموضوعات بطريقة ايجابية لمواجهة الأحداث والمواقف المتعددة، خاصة الصحية منها.

كما تظهر الأهمية لهذه الدراسة فيما يترتب على نتائج هذه الدراسة من فوائد في هذا المجال من خلال العمل على توعية القائمين والعاملين في المستشفيات من كادر إرشادي وطبي وتمريضي في كيفية التعامل مع مرضى السكري، إضافة إلى أن هذه الدراسة طبقت مقياس نوعية الحياة بصورته المختصرة لمنظمة الصحة العالمية، الذي قام الباحثان بترجمته إلى اللغة العربية، وتطبيقه على البيئة الأردنية، وإيجاد دلالات صدق وثبات مناسبة لأغراض الدراسة؛ مما يزيد من أهمية هذه الدراسة. كما أن هذه الدراسة تمهد الطريق للباحثين في مجال علم النفس لدراسة نوعية الحياة، وتقدير الذات لدى مرضى السكري بشكل أعمق، وإعداد برامج إرشادية تساهم في تحسين نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري.

## التعريفات الإجرائية

**نوعية الحياة:** عرفت منظمة الصحة العالمية (2013) بأنها: إدراك الفرد لموقعه في الحياة، وصحة الفرد وسعادته وإشباع حاجاته ورغباته، وتقدير ذاته في سياق الثقافة، والقيم التي يعيش فيها، وربطها مع أهدافه الخاصة وتوقعاته واهتماماته ومعتقداته. وتُعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس نوعية الحياة المستخدم في الدراسة.

**تقدير الذات:** هو تقييم المرء لذاته إما بطريقة إيجابية أو بطريقة سلبية، وهو شعور المرء بكفاءته الذاتية وبقيمته (ذيب، 2011). ويُعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس تقدير الذات المستخدم في الدراسة.

**مرضى السكري:** هم الأفراد المصابون بمرض السكري من النوع الثاني (Type 2)، بسبب عجز البنكرياس في الجسم على إفراز مادة الأنسولين بالكميات المطلوبة، أو عدم استخدام هذه المادة بالطريقة السليمة وبالشكل الفعال (الجمعية الأمريكية لمرض السكر، 2004). ويُعرف مرضى السكري إجرائياً: بأنهم المرضى المصابين بمرض السكري من النوع الثاني (Type-2)، والذين يقومون بمراجعة مستشفى الأميرة بسمة التعليمي لطلب المساعدة والعلاج.

## محددات الدراسة

- تقتصر الدراسة على جميع المرضى المصابين بمرض السكري من النوع الثاني (Type-2)، المراجعين لمستشفى الأميرة بسمة التعليمي، والذين يقومون بزيارة المستشفى من أجل طلب المساعدة والعلاج، وذلك خلال الفترة الواقعة ما بين شهر أيار إلى شهر تموز عام (2015).

- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء ما تتمتع به أدوات الدراسة من صدق وثبات.

## الطريقة والإجراءات

## مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرضى المصابين بمرض السكري لدى مستشفى الأميرة بسمة التعليمي، والذين قاموا بمراجعة المستشفى من أجل طلب المساعدة والعلاج، خلال عام (2015) والذين بلغ عددهم (5318) مريضاً ومريضة، وذلك حسب إحصائيات سجلات مستشفى الأميرة بسمة التعليمي، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الجنس	العدد
ذكور	2559
إناث	2759
المجموع	5318

## عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (530) مريضاً ومريضة، منهم (254) من الذكور، و(276) من الإناث، حيث تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة الكلي بنسبة (10%). وقد تم استبعاد (170) استبانة، لنقص المعلومات فيها أو لعدم رغبة المريض في إكمال الاستبانة. فأصبح عدد أفراد الدراسة (360) مريضاً ومريضة يشكلون (7%) من مجتمع الدراسة الكلي. ويوضح الجدول (2) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتها.

جدول (2): توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

الجنس	الفئات	التكرار	النسبة
ذكر	ذكر	141	39.2%
	أنثى	219	60.8%
العمر	30 سنة فما دون	25	6.9%
	31-60	197	54.7%
	61 سنة فما فوق	138	38.3%
المؤهل العلمي	توجيهي فأقل	218	60.6%
	بكالوريوس	91	25.3%
	ماجستير فأعلى	51	14.2%
مدة الإصابة	5 سنوات فما دون	122	33.9%
	6-15	153	42.5%
	16 سنة فما فوق	85	23.6%
	المجموع	360	100.0%

## أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياسين، هما: مقياس نوعية الحياة، ومقياس تقدير الذات. وفيما يلي وصف لكلا المقياسين:

**أولاً: مقياس نوعية الحياة:** للتعرف إلى مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري، قام الباحثان بالرجوع إلى مقياس نوعية الحياة المختصر (Quality of life Scale-BRIEF-WHOQOL) والمعد من قبل منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2004). إن قامت منظمة الصحة العالمية بالمشروع العالمي لنوعية الحياة، وأنشأت مقياساً عالمياً يتكون من 100 فقرة (WHOQOL-100) ضمن ستة مجالات هي: الصحة الجسدية، والنفسية، والعلاقات الاجتماعية أو البيئة ومستوى الاستقلالية والصحة الروحية، والذي اختصر فيما بعد إلى (Bref-WHOQOL) والمكون من (26) فقرة ضمن أربعة مجالات هي: الصحة الجسدية، والنفسية، والعلاقات الاجتماعية، والبيئة، وهذا المقياس يستخدم مع الأشخاص العاديين والمرضى كمرضى السرطان والسكري والقلب

وارتفاع الضغط الشرياني، وقد تم تقدير الخصائص السيكومترية لهذا المقياس على عينات غير متجانسة من المرضى والأسوياء عبر ثلاثة وعشرين مركزاً تابعاً للمنظمة في بلدان مختلفة، وأظهرت نتائج التحليلات الإحصائية أن قيمة الاتساق الداخلي لمجالات المقياس تراوحت بين (0.68-0.82)، كما أن مؤشرات صدق البناء والصدق التمييزي كانت مرضية ودالة، مما يعني أن المقياس يتميز بخصائص سيكومترية عالية جداً (Skevington, Lotfy & O'Connell, 2004).

ولأغراض الدراسة الحالية تمت ترجمة فقرات المقياس وإعادة صياغة فقراته، والتوصل إلى مقياس مكون من (26) فقرة في صورته الأولية، موزعة على أربعة مجالات، لها علاقة بمستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري وهي: مجال الصحة الجسدية وله (8) فقرات، ومجال الصحة النفسية وله (7) فقرات، ومجال العلاقات الاجتماعية وله (3) فقرات، ومجال البيئة وله (8) فقرات.

## دلالات صدق وثبات مقياس نوعية الحياة

**صدق المحتوى:** تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس وفقراته بعرضه على مجموعة مكونة من (12) محكماً، وهم أساتذة من جامعة اليرموك، من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، حيث طُلب إليهم إبداء الرأي في دقة وصحة محتوى الأداة، من حيث سلامة الترجمة، ووضوح الفقرات والصياغة اللغوية، ومناسبتها لمقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسباً على المجالات أو الفقرات. وفي ضوء آراء المحكمين أجريت تعديلات على مقياس نوعية الحياة، وأعيدت صياغة بعض الفقرات لتصبح أكثر وضوحاً ومباشرة. ولقد تمت المحافظة على جميع فقرات المقياس، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المجالات الأربع، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات هو حصول الفقرة الواحدة على موافقة (80%) من المحكمين للإبقاء عليها.

**صدق البناء:** بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) مريضاً ومريضة من مرضى السكري من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، و معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، والجدول (3) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (3): قيم معاملات الارتباط البيئية لفقرات ومجالات مقياس نوعية الحياة

المجال	الرقم	اتجاه الفقرة	الفقرة	الارتباط مع:	المجال	المقياس
مجال الصحة الجسدية	1	سالية	أشعر بأن مرضي يمنعني من القيام بالأعمال التي أريدها	0.88	0.84	
	2	سالية	أحتاج للعلاجات الدوائية كي أقوم بأعمالي اليومية	0.84	0.80	
	3		أمتلك ما يكفي من الطاقة للقيام بواجبات الحياة اليومية	0.92	0.87	
	4		أستطيع التكيف مع حالتي الصحية	0.89	0.87	
	5		أشعر بالرضا عن نمومي	0.88	0.83	
	6		أشعر بالرضا عن قدرتي على أداء النشاطات اليومية	0.72	0.70	
	7		أشعر بالرضا عن طاقتي في العمل	0.91	0.86	
	8		أشعر بالرضا عن حالتي الصحية	0.87	0.84	
مجال الصحة النفسية	9		أشعر بالاستمتاع بحياتي	0.84	0.80	
	10		أشعر بأن لحياتي معنى	0.85	0.74	
	11		أمتلك القدرة على التركيز	0.83	0.81	
	12		أشعر بالرضا عن شكل جسمي الخارجي	0.82	0.79	
	13		أشعر بالرضا عن نفسي	0.81	0.71	
	14	سالية	أشعر بمشاعر سلبية مثل: المزاج السيء، والقلق، والاكتئاب	0.78	0.71	
	15		أشعر بالرضا عن حياتي	0.80	0.79	
مجال العلاقات الاجتماعية	16		أشعر بالرضا عن علاقتي الشخصية	0.85	0.73	
	17		أشعر بالرضا عن حياتي الجنسية	0.65	0.46	
	18		أشعر بالرضا عن الدعم الذي أحصل عليه من أصدقائي	0.75	0.71	
مجال البيئة	19		أشعر بالأمن في حياتي	0.71	0.67	
	20		أشعر بأن البيئة المحيطة بي صحية	0.62	0.51	
	21		أمتلك المال الذي يلبي احتياجاتي	0.80	0.76	
	22		تتوافر المعلومات التي أحتاجها في حياتي اليومية	0.75	0.63	
	23		تتوفر لدي الفرصة للراحة وممارسة الأنشطة الترفيهية	0.65	0.53	
	24		أشعر بالرضا عن حياتي الخاصة	0.69	0.57	
	25		أشعر بالرضا عن الخدمات الصحية المقدمة	0.70	0.64	
	26		أشعر بالرضا عن وسائل التنقل التي استخدمها	0.80	0.79	

يلاحظ من خلال الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها تراوحت بين (0.62-0.92)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل ما بين (0.46-0.87) وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه والمقياس ككل عن (0.30) كما

جدول (4): قيم معاملات الارتباط البيئية لمجالات مقياس نوعية الحياة وارتباط المجالات بالمقياس ككل

العلاقة مع:	الإحصائي	الصحة الجسدية	الصحة النفسية	العلاقات الاجتماعية	البيئة
الصحة النفسية	معامل الارتباط	0.86			
	الدلالة الإحصائية	0.000			
العلاقات الاجتماعية	معامل الارتباط	0.75	0.68		
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000		
البيئة	معامل الارتباط	0.82	0.77	0.71	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	
المقاييس الكلي	معامل الارتباط	0.91	0.89	0.85	0.92
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000



الداخلي للمقياس (0.88) وقيمة معامل ارتباط الاختبار وإعادة الاختبار (0.85).

#### دلالات صدق وثبات مقياس تقدير الذات

- **صدق المحتوى:** تم التحقق من صدق المحتوى للمقياس وفقراته بعرضه على مجموعة مكونة من (12) محكما من ذوي الخبرة والاختصاص في علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك، طلب إليهم إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى الأداة، من حيث سلامة الترجمة، ووضوح الفقرات والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً في الفقرات. وفي ضوء آراء المحكمين أجريت بعض التعديلات على مقياس تقدير الذات، وأعيدت صياغة بعض فقراته لتصبح أكثر وضوحاً ومباشرة، وتم تغيير الفقرات التي كانت ذات اتجاه سالب لتصبح ذات اتجاه موجب بعد التعديل. وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات هو حصول الفقرة الواحدة على موافقة (80%) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها، ولم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس.

- **صدق البناء:** بهدف التحقق من صدق البناء للمقياس، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) مريضاً ومريضة من مرضى السكري من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، و معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، والجدول (6) يوضح نتائج التحليل.

يلاحظ من خلال الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات المقياس قد تراوحت بين (0.68-0.86)، كما أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات والمقياس ككل كانت مرتفعة وتراوحت بين (0.85-0.92)، وهذه المؤشرات تؤكد بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

**ثبات الأداة:** تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) مريضاً ومريضة من مرضى السكري من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك في فترة زمنية خلال 15 يوماً. كما حسب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول (5) نتائج معاملات الاتساق الداخلي وثبات إعادة مجالات الدراسة والمقياس ككل.

#### جدول (5): نتائج معاملات الاتساق الداخلي وثبات إعادة مجالات الدراسة والدرجة الكلية لمقياس نوعية الحياة

المجال	معاملات ثبات	معاملات الاتساق
	إعادة	الداخلي
مجال الصحة الجسدية	0.84	0.87
مجال الصحة النفسية	0.87	0.92
مجال العلاقات الاجتماعية	0.86	0.93
مجال البيئة	0.96	0.98
مقياس نوعية الحياة ككل	0.90	0.95

**ثانياً- مقياس تقدير الذات:** قام الباحثان بالرجوع إلى مقياس تقدير الذات لروزنبرغ (Rosenberg, 1965)، حيث تمت ترجمة فقرات المقياس وإعادة صياغة فقراته، والتوصل إلى مقياس مكون من (10) فقرات في صورته الأولى، وهذا المقياس بصورته الأولى يتمتع بدلالات صدق وثبات عالية فقد بلغت قيمة الاتساق

#### جدول (6): قيم معاملات الارتباط البينية لفقرات مقياس تقدير الذات مع المقياس ككل

الرقم	الفقرة	الارتباط مع المقياس
1	أشعر بالرضا عن نفسي	0.78
2	أعتقد أنني شخص جيد	0.81
3	أمتلك العديد من الصفات الإيجابية	0.83
4	أقدر على إنجاز الأعمال كالأشخاص الآخرين	0.72
5	أفتخر بما لدي من قدرات وإمكانات	0.68
6	أشعر بأنني مفيد في هذه الحياة	0.79
7	أشعر بأنني شخص له قيمة لا تقل عن الآخرين	0.81
8	أحترم ذاتي بشكل كبير	0.77
9	أعتقد أنني شخص ناجح في حياتي	0.62
10	أنظر لنفسي بشكل إيجابي	0.76

إليه والمقياس ككل عن (0.30) كما أشار كلفن (Kelvin, 2001)، وبناء على هذا المعيار تم قبول جميع الفقرات. وهذه المؤشرات تؤكد بأن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق لأغراض الدراسة الحالية.

يلاحظ من خلال الجدول (6) أن قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل تراوحت ما بين (0.62-0.83). وقد اعتمد معيار لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي كونه الأنسب لهذا النوع من الدراسات، وذلك للتعرف إلى مستوى نوعية الحياة ومستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري من النوع الثاني، وللكشف عن طبيعة العلاقة بينهما، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها للوصول إلى النتائج التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف البحث.

**متغيرات الدراسة:** اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).
- العمر: وله ثلاث فئات (30 سنة فما دون، 31 - 60 سنة، 61 سنة فما فوق).
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (توجيهي فأقل، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- مدة الإصابة: وله ثلاث فئات (5 سنوات فما دون، 6-15 سنة، 16 سنة فما فوق).
- مستوى نوعية الحياة: وله ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع).
- مستوى تقدير الذات: وله ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع).

#### المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤالين الثالث والرابع تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA). وللإجابة عن السؤال الخامس حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson).

#### نتائج الدراسة

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: "ما مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري في الأردن؟"**  
للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس نوعية الحياة لدى مرضى السكري في الأردن، والجدول (7) يوضح ذلك.

**جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مجالات مقياس نوعية الحياة**

المرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	مجال البيئة	3.95	0.679	مرتفع
2	2	مجال الصحة النفسية	3.73	0.624	مرتفع
3	3	مجال العلاقات الاجتماعية	3.57	0.796	متوسط
4	1	مجال الصحة الجسدية	3.50	0.514	متوسط
		نوعية الحياة ككل	3.71	0.485	مرتفع

بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.796) وبمستوى متوسط، تلاه في المرتبة الرابعة والأخيرة مجال الصحة الجسدية بمتوسط حسابي بلغ (3.50) وانحراف معياري (0.514) وبمستوى متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمجالات نوعية الحياة (3.71) وانحراف معياري (0.485) وبمستوى مرتفع.

**ثبات الأداة:** تم التأكد من ثبات مقياس تقدير الذات باستخدام طريقتي الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، وحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha). وقد بلغت قيمة معامل ثبات إعادة (0.89)، وقيمة معامل الاتساق الداخلي (0.75).

#### طريقة تصحيح مقياسي نوعية الحياة وتقدير الذات

تكون مقياس نوعية الحياة من (26) فقرة موزعة على أربعة مجالات، كما تكون مقياس تقدير الذات من (10) فقرات، وتكون الإجابة لهذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت (Likert) ذي التدرج الخماسي ويشمل البدائل الآتية: تنطبق بدرجة كبيرة جداً ولها (5) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة ولها (4) درجات، تنطبق بدرجة متوسطة ولها (3) درجات، تنطبق بدرجة قليلة ولها (2) درجات، تنطبق بدرجة قليلة جداً ولها (1) درجة واحدة، وتعكس في حالة الفقرات السلبية لمقياس نوعية الحياة، وتراوحت درجات مقياس نوعية الحياة ككل بين (26-130) ودرجات مقياس تقدير الذات ككل بين (10-50)؛ بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً إلى أن المفحوص لديه مستوى مرتفع من نوعية الحياة وتقدير الذات.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى نوعية الحياة وتقدير الذات لدى المرضى المصابين بالسكري تم تحويل العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: عالية ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: القيمة العليا ناقص القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$\frac{(1-5)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33 \text{ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.}$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض لنوعية الحياة وتقدير الذات لدى المرضى المصابين بالسكري من  $1 + 1.33 = 2.33$ ، ويكون المستوى المتوسط من  $2.34 + 1.33 = 3.67$ ، ويكون المستوى المرتفع لنوعية الحياة وتقدير الذات من  $3.68 - 5$ .

#### منهجية الدراسة

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (7) بأن مجال البيئة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وانحراف معياري (0.679) وبمستوى مرتفع، تلاه مجال الصحة النفسية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (0.624) وبمستوى مرتفع، تلاه في المرتبة الثالثة مجال العلاقات الاجتماعية

المعيارية لمقياس تقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن،  
والجدول (8) يوضح ذلك.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: "ما  
مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن؟"  
للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	أنظر لنفسي بشكل إيجابي	4.36	0.67	مرتفع
2	9	أعتقد أنني شخص ناجح في حياتي	4.32	0.68	مرتفع
3	8	احترم ذاتي بشكل كبير	4.31	0.69	مرتفع
4	7	أشعر بأنني شخص له قيمة لا تقل عن الآخرين	4.26	0.75	مرتفع
5	2	أعتقد أنني شخص جيد	4.16	0.68	مرتفع
6	6	أشعر بأنني مفيد في هذه الحياة	4.16	0.85	مرتفع
7	3	أمتلك العديد من الصفات الإيجابية	4.15	0.70	مرتفع
8	1	أشعر بالرضا عن نفسي	4.06	0.76	مرتفع
9	5	أفتخر بما لدي من قدرات وإمكانات	4.01	0.96	مرتفع
10	4	أقدر على إنجاز الأعمال كالأشخاص الآخرين	3.78	1.00	مرتفع
مقياس تقدير الذات ككل			4.157	0.65	مرتفع

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصه: "هل  
توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نوعية الحياة لدى مرضى  
السكري تعزى لكل من: الجنس، والعمر، ومدة الإصابة،  
والمؤهل العلمي؟". للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات  
الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس  
نوعية الحياة ومجالاتها تبعاً لمتغيرات الدراسة، والجدول (9)  
يوضح ذلك.

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (8) أن الفقرة التي تنص  
على "أنظر لنفسي بشكل إيجابي" جاءت في المرتبة الأولى  
بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.67) وبمستوى  
مرتفع، وجاءت الفقرة التي تنص على "أقدر على إنجاز الأعمال  
كالأشخاص الآخرين" في المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي  
(3.78)، وانحراف معياري (1.00) وبمستوى مرتفع، وقد بلغ  
المتوسط الحسابي الكلي لفقرات مقياس تقدير الذات (4.16)،  
وانحراف معياري (0.65) وبمستوى مرتفع.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس نوعية الحياة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	مجال الصحة الجسدية	مجال الصحة النفسية	مجال العلاقات الاجتماعية	مجال البيئة	نوعية الحياة ككل
الجنس	ذكر	س 3.60	3.83	3.86	4.04	3.83
		ع 0.512	0.680	0.754	0.709	0.492
	أنثى	س 3.43	3.66	3.38	3.89	3.50
		ع 0.505	0.578	0.767	0.655	0.465
العمر	30 فما دون	س 3.55	3.80	3.60	3.78	3.69
		ع 0.263	0.527	0.844	0.808	0.361
	31-60	س 3.63	3.69	3.84	3.88	3.75
		ع 0.554	0.708	0.774	0.739	0.558
	61 فما فوق	س 3.31	3.76	3.18	4.08	3.65
		ع 0.422	0.501	0.652	0.532	0.378
المؤهل العلمي	توجيهي فما دون	س 3.39	3.65	3.51	3.79	3.60
		ع 0.437	0.635	0.862	0.675	0.494
	بكالوريوس	س 3.68	3.81	3.76	4.20	3.88
		ع 0.590	0.600	0.603	0.643	0.422
	ماجستير فأعلى	س 3.62	3.90	3.48	4.16	3.79
		ع 0.561	0.573	0.764	0.572	0.431

المتغير	فئات المتغير	مجال الصحة الجسدية	مجال الصحة النفسية	مجال العلاقات الاجتماعية	مجال البيئة	نوعية الحياة ككل
مدة الإصابة	5 سنوات فما دون	3.48	3.77	3.69	4.01	3.75
	ع	0.487	0.595	0.810	0.554	0.381
	6-15	3.60	3.79	3.61	3.94	3.76
	ع	0.535	0.638	0.757	0.730	0.536
	16 سنة فما فوق	3.34	3.54	3.33	3.87	3.56
	ع	0.473	0.611	0.805	0.744	0.498

س = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

الإحصائية بين متوسطات استجابات مرضى السكري على مجالات مقياس نوعية الحياة تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي، فقد أجري تحليل التباين الرباعي عديم التفاعل (4-WAY ANOVA)، والجدول (10) يوضح نتائج ذلك التحليل.

يتضح من الجدول (9) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس نوعية الحياة في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة الجنس، والعمر، ومدة الإصابة، والمؤهل العلمي. وللكشف عن دلالة الفروق

جدول (10): نتائج تحليل التباين الرباعي (4-WAY ANOVA) لمقياس نوعية الحياة تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والمؤهل العلمي ومدة الإصابة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.454	1	2.454	11.826	*0.001
العمر	0.264	2	0.132	0.635	0.531
المؤهل العلمي	5.420	2	2.710	13.058	*0.000
مدة الإصابة	1.598	2	0.799	3.849	*0.022
الخطأ	73.056	352	0.208		
الكلي	82.792	359			

\* دالة عن مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ )

حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات الأفراد تعزى لأثر العمر.

ولتحديد مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للمؤهل العلمي ومدة الإصابة لاستجابات أفراد العينة على مقياس الحياة، فقد تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (11) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات الأفراد تعزى لأثر الجنس، حيث جاء مستوى نوعية الحياة لدى الذكور أعلى من مستوى نوعية الحياة لدى الإناث. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استجابات الأفراد تعزى لمتغيري المؤهل العلمي ومدة الإصابة، في

جدول (11): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المؤهل العلمي ومدة الإصابة على مقياس نوعية الحياة

المتغير	المتوسط الحسابي	توجيهي فما دون	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
المؤهل العلمي	3.60	توجيهي فما دون		
	3.88	بكالوريوس	*0.02	
	3.85	ماجستير فأعلى	*0.30	0.41
مدة الإصابة	المتوسط الحسابي	5 فما دون	15-6	16 ما فوق
	3.75	5 فما دون		
	3.76	15-6	*0.01	
	3.56	16 فما فوق	*0.02	0.2

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

بين مدة الإصابة (5 فما دون) و(6-15) من جهة و(16 فما فوق) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (5 فما دون) و(6-15).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى مرضى

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المستوى العلمي (توجيهي فما دون) من جهة وبين ذوي المستوى العلمي (بكالوريوس) و(ماجستير فأعلى) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح ذوي المستوى العلمي (بكالوريوس) و(ماجستير فأعلى). كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية

السكري تعزى لكل من: الجنس، والعمر، ومدة الإصابة،  
والمؤهل العلمي؟". للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات تبعا لمتغيرات الدراسة، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	4.43	0.554	141
أنثى	3.98	0.651	219
العمر	4.22	0.538	25
30 فما دون	4.08	0.733	197
60-31	4.25	0.524	138
60 فما فوق	4.13	0.551	218
المؤهل العلمي	4.07	0.841	91
توجيهي فما دون	4.44	0.597	51
بكالوريوس	4.21	0.499	122
ماجستير فأعلى	4.10	0.780	153
مدة الإصابة	4.17	0.585	85
5 فما دون			
15-6			
16 فما فوق			

الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، فقد أجري تحليل التباين الرباعي عديم التفاعل (4-WAY ANOVA) والجدول (13) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (12) وجود تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات في ضوء توزيعها حسب مستويات متغيرات الدراسة؛ الجنس، والعمر، ومدة الإصابة، والمؤهل العلمي. وللكشف عن دلالة

جدول (13): نتائج تحليل التباين الرباعي (4-WAY ANOVA) لمقياس تقدير الذات تبعا لمتغيرات الجنس، والعمر، ومدة الإصابة، والمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	14.783	1	14.783	40.234	*0.000
العمر	2.099	2	1.049	2.856	0.059
المؤهل العلمي	2.371	2	1.185	3.226	*0.041
مدة الإصابة	1.598	2	0.799	2.175	0.115
الخطأ	129.332	352	0.367		
الكلي	152.323	359			

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري العمر ومدة الإصابة.

ولتحديد مواقع الفروق بين المتوسطات الحسابية للمؤهل العلمي على تقديرات الذات، فقد تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه (14) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، حيث جاء مستوى تقدير الذات لدى الذكور أعلى من مستوى تقدير الذات لدى الإناث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي. في حين لم تظهر النتائج

جدول (14): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المؤهل العلمي على تقدير الذات

المتوسط الحسابي	توجيهي فما دون	بكالوريوس	ماجستير فأعلى
تقدير الذات	4.13	4.07	4.44
توجيهي فما دون	0.06		
بكالوريوس		*0.01	
ماجستير فأعلى			*0.03

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

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي نصه:  
"هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن؟". للإجابة عن هذا السؤال حُسب معامل

يتضح من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المستوى العلمي (ماجستير فأعلى) من جهة وكل من ذوي المستوى العلمي (توجيهي فما دون) و(بكالوريوس) من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح ذوي المستوى العلمي ماجستير فأعلى.

والنفسية لهذه الفئة من أجل الرفع من معنوياتهم وتحسين نوعية حياتهم.

أما بالنسبة لحصول مجال الصحة النفسية على المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع، فهذا عائد إلى أهمية الجانب النفسي الذي يلعب دوراً هاماً في الحالة النفسية للمريض. ويعمل الباحثان النتيجة إلى تقبل المريض لمرضه؛ لأن هذا سينعكس إيجاباً على حالته النفسية، مما يجعل المريض راضياً عن نفسه وعن مظهره الخارجي. إضافة إلى الدور الفعال الذي يقوم به الأطباء والمتخصصون النفسيون داخل المستشفيات وفي العيادات الخاصة، من خلال تعاملهم الحسن مع المرضى وتقديمهم النصائح والإرشادات التي تعود عليهم بالنفع، مما يساعد المريض على تحقيق أهدافه في الحياة، كما تزرع فيه الأمل والتفاؤل نحو الحياة، وتحقيق التوافق النفسي.

في حين جاء مجال العلاقات الاجتماعية في المرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، فالإنسان اجتماعي بطبعه ولا يستطيع العيش بمفرده بعيداً عن الآخرين، فهو بحاجة إلى أن يتفاعل مع المجتمع ومع الآخرين ممن حوله حتى يشعر بالانتماء وليتمكن من ممارسة أعماله وأنشطته اليومية بشكل طبيعي، ومن وجهة نظر الباحثين فإن هذه النتيجة متوقعة، لأن الفرد المصاب يمثل هذه الأمراض المزمنة يحتاج إلى الرعاية والاهتمام وخصوصاً من الأشخاص المحيطين به، فشعور الفرد بالرعاية والانخراط في الأنشطة الاجتماعية، إضافة إلى الدعم الذي يتلقاه من الأسرة والأصدقاء كالتعاطف معه والاهتمام به وتقبل مرضه والرعاية الصحية المقدمة له، ومساعدته في حل مشاكله، كل هذا يساهم في التقليل من الضغوطات النفسية لدى مريض السكري، كما يقلل من ظهور مضاعفات المرض، ويساهم في تحسين نوعية حياة المريض. كما يرى الباحثان أن مثل هذه العلاقات تساعد المريض في التغلب على الضغوطات الاجتماعية، وبالتالي تساهم بشكل إيجابي في تحسين نوعية حياته، وعلى العكس من ذلك فعدم اهتمام الأسرة وإهمالها للمريض، وعدم تقبل المجتمع له، قد يساهم بشكل كبير في تفاقم حالة المريض النفسية والجسدية مما ينعكس سلباً على أسلوب حياته.

أما بالنسبة لمجال الصحة الجسدية فقد جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة، وقد يبرر الباحثان النتيجة إلى الأعراض والمضاعفات التي يُخلفها مرض السكري على الصحة الجسدية للمريض، فعند ضبط مستوى السكر في الدم تصبح أعراض هذا المرض أقل ظهوراً، ويشعر المصاب بالسكري بتحسّن في حالته، وبزيادة في طاقته ونشاطه الجسدي. أمّا إذا لم يتقيّد المصاب بالسكري بالنظام الغذائي الذي نصّح باتباعه، ولم يمارس التمارين الرياضية، أو لم يقس مستوى السكر في دمه، فإنه سيتعرّض لمضاعفات خطيرة، كالتلف في الأعصاب والأوعية الدموية في الجسم، وقد يؤدي به الأمر إلى إلحاق الضرر بالكليتين، أو ظهور أمراض جلدية أو مشاكل في العظام وفي المفاصل.

ارتباط (بيرسون) بين نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن، والجدول (15) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول (15): معاملات الارتباط بين استجابات أفراد العينة على

مجالات نوعية الحياة والمقياس الكلي وتقدير الذات		
المجال	معامل الارتباط	تقدير الذات
الصحة الجسدية	0.166	معامل الارتباط
	0.201	الدلالة الإحصائية
	360	العدد
الصحة النفسية	0.455**	معامل الارتباط
	0.000	الدلالة الإحصائية
	360	العدد
العلاقات الاجتماعية	0.283**	معامل الارتباط
	0.000	الدلالة الإحصائية
	360	العدد
البيئة	0.462**	معامل الارتباط
	0.000	الدلالة الإحصائية
	360	العدد
نوعية الحياة ككل	0.464**	معامل الارتباط
	0.000	الدلالة الإحصائية
	360	العدد

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول (15) وجود علاقة إيجابية ذات دالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، باستثناء مجال الصحة الجسدية.

#### مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

الذي نصه: "ما مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري في الأردن؟". أشارت نتائج هذا السؤال إلى أن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري في الأردن جاء ضمن المستوى المرتفع على الأداة ككل، حيث جاء مجال البيئة في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، تلاه مجال الصحة النفسية في المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع، تلاه مجال العلاقات الاجتماعية في المرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، في حين جاء مجال الصحة الجسدية في المرتبة الرابعة والأخيرة وبمستوى متوسط.

ويعزو الباحثان حصول مجال البيئة على المرتبة الأولى، إلى أن البيئة المحيطة بمرضى السكري تتقبل صورة المريض، وترى أن مرض السكري يمكن التعايش معه، بحيث يمكن للمريض أن يعمل ويتمتع بكامل حقوقه في العيش مثل بقية الأفراد الآخرين، وأنه ليس مرضاً معدياً. إضافة إلى الدعم المعنوي الذي يتلقاه المريض من الكادر الطبي، سواء من الأطباء الذين يقدمون الدواء والعلاج لهذه الفئة، أو من المتخصصين النفسيين الذين يقدمون الدعم المعنوي

**ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث**  
الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى مرضى السكري في نوعية الحياة تُعزى لكل من: الجنس، والعمر، ومدة الإصابة، والمؤهل العلمي؟". أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تُعزى لمتغير العمر. ويُفسّر الباحثان نتيجة عدم وجود فروق في مستوى نوعية الحياة تبعاً لمتغير العمر أن الإصابة بمرض السكري أصبح شيئاً مألوفاً لدى المجتمع الأردني، ومرض السكري قد يكون ذكراً أو أنثى، كما أنه يمكن أن يكون صغيراً أو كبيراً، وأن المصاب بمرض السكري يقوم بوظيفته بطريقة عادية، ومواصلة حياته مثل بقية الناس الآخرين، ولكن عليه فقط أن يتقيد بأوامر ونصائح الطبيب، مع اتباع الحمية الغذائية وممارسة النشاط الرياضي. كما قد تعود هذه النتيجة إلى مساعدة الأسرة والمجتمع لمرضى السكري، والوقوف إلى جانبه بغض النظر عن عمره، كل هذا يعود بالأثر الإيجابي على مستوى نوعية حياة المرضى.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غولامي وبورجي وشيرازي وأزيني (Gholami, Borji, Shirazi & Azini, 2013)، التي أشارت إلى وجود فروق في مستوى نوعية الحياة لدى المصابين بالسكري تُعزى لمتغير العمر، ولصالح الأقل عمراً.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تبعاً لمتغير الجنس، حيث جاء مستوى نوعية الحياة لدى الذكور أفضل من مستوى نوعية الحياة لدى الإناث، ويعزو الباحثان النتيجة إلى أن طبيعة الذكر تختلف عن طبيعة الأنثى، فإصابة الذكر بمرض السكري قد لا يعوقه عن مواصلة حياته بطريقة عادية كأن يتزوج مثلاً، ويكون أسرة، على خلاف الأنثى المصابة بالسكري فقد يكون لها عائق لمواصلة حياتها وبناء علاقة مع شريك حياتها.

إضافة إلى التعب والإرهاق الذي يُصيب المرأة العاملة خارج البيت، فالمرأة التي تشتغل خارج البيت، تبذل جهداً كبيراً وطاقة في عملها اليومي، وعند دخولها البيت في المساء تجد عملاً آخر ينتظرها، من تربية للأبناء والاعتناء بزوجها وبيتها، ومن أعمال الطبخ والغسل إلى غير ذلك من الأشغال المنزلية، إضافة إلى المواعيد والفحوصات التي تُجرى في العيادة أو المستشفى لضبط مستوى السكري. ومع مرور الوقت تشعر المرأة بالإرهاق والتعب، وتقلبات في المزاج مما ينعكس على نفسيته، مما قد يساهم في ظهور مضاعفات السكري لديها، كل هذا قد يؤثر في مستوى نوعية الحياة لديها.

ويمكن إرجاع النتيجة إلى أن نسبة مرضى السكري لدى النساء أكثر منه لدى الذكور، وهذا راجع لعدة أسباب منها على سبيل المثال: ارتفاع نسبة السمنة وزيادة الوزن لدى الإناث، مقارنة بالذكور، كما أن فرص ممارسة الرياضة تقل لدى الإناث مقارنة

هذا إضافة إلى أن اتباع المريض للنظام الغذائي المقدم له، واتباعه لنصائح الطبيب وتناول الأدوية المقدمة له في الوقت المحدد والالتزام بالحمية الغذائية؛ كل ذلك له الدور الكبير في إحساس المصاب بالتكيف مع حالته الصحية والقدرة على القيام بنشاطاته اليومية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة التي أجراها سباسيك وفيلكوفيك ودورفيك ونيكولا وتاتيانا (Spasic, Velickovic, Dordevic, Nikola & Tatjana, 2014) التي توصلت إلى أن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري كان مرتفعاً. بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة يوسيل وأك وجولر (Yücel, AK, & Güler, 2015)، ودراسة ميامن والتكماجي (Miamin & Al-Tukmagi, 2014)، ودراسة صفاقي وصمادي ومحمودي (Safavi, Samadi & Mahmoodi, 2011)، التي أشارت إلى أن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري كان متوسطاً. كما لم تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غولامي وبورجي وشيرازي وأزيني (Gholami, Borji, Shirazi & Azini, 2013) التي توصلت إلى أن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري كان منخفضاً.

**ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني**  
الذي نصه: "ما مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن؟". أشارت النتائج إلى أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري جاء مرتفعاً، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأفراد المصابين بالسكري، ومع مرور الوقت، أصبحوا ينظرون إلى المرض بأنه جزء لا يتجزأ من حياته لا يمكن التخلص منه، فأصبح مرض السكري شيئاً روتينياً بالنسبة لهم، وقد اعتادوا عليه وعلى أسلوب التكيف معه، كل ذلك قد يؤدي به إلى إعطاء صورة إيجابية نحو ذاته. وقد يُعَلّل الباحثان النتيجة إلى نظرة المريض إلى المرض ذاته، فإذا عرّف أن مرض السكري لا يؤثر في مردوديته ولا يحد من طموحاته نحو تحقيق أهدافه في الحياة، وعرّف كيف يتعايش ويتكيف مع المرض، فإن هذا يُعزز لدى الفرد الإيجابية نحو ذاته.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة التي أجراها ماجيلا ودوناتا وبلانس وماساكو (Magela, Donata, Blanes & Masako, 2011) ومع نتيجة دراسة زشيخينا وهاكلوف (Zashikhina & Hagglof, 2014) اللتين أظهرتا أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري كان مرتفعاً. بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة التي أجراها جافوسغلو (Cavusoglu, 2014) التي بينت أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري كان متوسطاً. كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صفاقي وصمادي ومحمودي (Safavi, Samadi & Mahmoodi, 2011) التي أظهرت أن مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري كان منخفضاً.

بالرجال، كل هذا قد يكون له تأثير على مستوى نوعية الحياة لدى الإناث.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ريثمر ولدويغ وكرايسر وتامايو (Reitmeir, Ladwig, Greiser & Tamyo, 2015)، ونتيجة دراسة سباسيك وفيلكوفيك ودورفيك ونيكولا وتاتيانا (Spasic, Velickovic, Dordevic, Nikola & Tatjana, 2014) اللتين أظهرتا فروقا في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تعزى للجنس ولصالح الذكور.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تعزى لمتغير مدة الإصابة؛ إذ جاء مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري الذين تراوحت مدة إصابتهم بالمرض (5 سنوات فما دون)، أفضل من مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري الذين تراوحت مدة إصابتهم بالمرض (6-15 سنة)، ولصالح المرضى من ذوي مدة الإصابة (6-15 سنة) مقارنة بمن كانت مدة إصابتهم بالمرض (من 16 سنة فما فوق).

ويُفسّر الباحثان هذه النتيجة بأن الفرد المصاب حديثا بالسكري لا يزال يتمتع بصحة جيدة، وأن المرض لم يؤثر على جسمه بشكل ملحوظ، فالأعراض تكون في بدايتها بسيطة ثم تتفاقم مع مرور الوقت، كما يمكن القول بأن المرضى المصابين بالسكري حديثا لا يزالون يبحثون عن وسيلة للعلاج، ويحاولون استعمال أكبر قدر ممكن من الوقاية؛ حتى لا يتفاقم المرض لديهم ويتعرضون لمضاعفات السكر الخطيرة. إضافة إلى البيئة التي يعيش فيها مريض السكري، ومجهودات العاملين في قطاع الصحة من الأطباء الذين لهم الدور الكبير في مساعدة هذه الفئة من مرضى السكري حديثي الإصابة على التغلب على مضاعفات المرض من خلال توفير الأدوية والمتابعة العلاجية لحالتهم الصحية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ريثمر ولدويغ وكرايسر وتامايو (Reitmeir, Ladwig, Greiser & Tamyo, 2015) التي أظهرت وجود فروق في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تعزى لمدة الإصابة ولصالح الأقل مدة.

كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاء مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري ذوي مستوى البكالوريوس وماجستير فأعلى، أفضل من مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري ذوي مستوى التوجيهي فما دون.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عامل الثقافة والتعليم له دور كبير في تحسين مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري؛ لأن الفرد المثقف والمتعلم قادر على الاطلاع على كل ما يتعلق بمرضه وعن خطورته من خلال الكتب والمجلات المتخصصة في مجال الصحة، كما أنه قادر على الاطلاع على طبيعة المرض من خلال وسائل الإعلام والاتصال المختلفة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غولامي وبورجي وشيرازي وأزيني (Gholami, Borji, Shirazi & Azini, 2013) التي كشفت أن مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري يزداد بازدياد المؤهل العلمي. بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ميامن والتكماجي (Miamin & Al-Tukmagi, 2014) التي أظهرت وجود فروق في مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري تعزى للمستوى التعليمي ولصالح الأقل تعليميا.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الرابع الذي نصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى مرضى السكري تعزى لكل من: الجنس، والعمر، ومدة الإصابة، والمؤهل العلمي؟".

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وقد يفسر الباحثان نتيجة وجود أثر لمتغير الجنس على تقدير الذات، حيث جاء مستوى تقدير الذات لدى الذكور أعلى من مستوى تقدير الذات لدى الإناث، إلى طبيعة الاختلاف بين الجنسين، فالذكور يستخفون بالمشكلات المتعلقة بالمرض أكثر من الإناث، كذلك فإن إصابة الأنثى بمرض مزمن قد يجعلها تشعر بالتوتر والقلق وخيبة أمل من مستقبلها، فهي ترى بأن فرصها في الحياة وفي تكوين عائلة وعلاقة زوجية قد تتضاءل مقارنة بالرجل لتخوفها من عدم مقدرتها على أداء مهامها الزوجية. إضافة إلى الأعراض الجسمية التي تظهر لدى المرأة نتيجة ظهور مضاعفات السكري كنقصان الوزن الحاد أو شحوب البشرة وإصفرارها أو الإصابة ببتير أحد الأعضاء، أو الفشل الكلوي، أو انفصال في الشبكية؛ وهذا يؤدي إلى إصابتها بالتوترات النفسية أو الاكتئاب أو القلق والخوف مما يجعلها تشعر بنقص ثقتها بنفسها، والانفراد بنفسها مخافة السخرية والعييب، لأن المظهر الخارجي للمرأة له أثر كبير في شخصيتها، كما قد يُبرر الباحثان النتيجة إلى نظرة المجتمع للمرأة المصابة بالسكري بأنها امرأة لا يمكنها القيام بأعمال كغيرها من النساء.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة زشيكينا وهاكلوف (Zashikhina & Hagglof, 2014) التي أشارت إلى أن مستوى تقدير الذات لدى الذكور أفضل من الإناث. في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جافوسغلو (Cavusoglu, 2014) التي أظهرت وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

كما يُعلل الباحثان نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، إلى عامل الثقافة والتعليم الذي يُعد عاملاً مهماً في التأثير على مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري، لأن الفرد المتعلم والمثقف لديه إمكانية الاطلاع عن المرض من خلال المطالعة والإبحار في عالم الإنترنت، كما أنه قادر على معرفة مخاطر المرض



ويُفسّر الباحثان هذه النتيجة في أنه كلما ارتفع مستوى نوعية الحياة لدى مرضى السكري، زاد مستوى تقدير الذات، فالفرد عندما يتمتع بنوعية حياة جيدة، ويشعر بالراحة والاطمئنان في مختلف جوانبه، خاصة في مجال الصحة النفسية لما له من دور هام في حياة الفرد؛ لأن الشعور بالرضا عن النفس يُولد لدى الفرد الثقة بالنفس وإعطاء صورة إيجابية للذات، كما يساهم في التقليل من حدة التوتر والقلق الناتجة عن الإصابة بمرض السكري.

كما يُعيد الباحثان النتيجة إلى الجهود التي تبذلها الأسرة من أجل توفير بيئة سليمة خالية من التوترات والضغوطات، مما يساعد المريض على التكيف مع محيطه الخارجي بصفة جيدة. كل هذا له تأثير على مستوى نوعية حياته، كما أنه يساهم في الرفع من معنوياته وإحساسه بأنه جزء لا يتجزأ من مجتمعه، وله كل الحقوق والواجبات، ما يجعل المريض ينظر إلى مرضه بنظرة تفاؤل لا تشاؤم ويعزز لديه فرص التقدم والنجاح، كما يساهم في التخفيف من حدة ظهور مضاعفات السكري.

ويمكن إرجاع النتيجة إلى وفرة الكادر الطبي المتخصص في مرض السكري والغدد الصماء، مما يجعل نسبة تواجد الأدوية والرعاية النفسية والصحية لمرضى السكري عالية، فينعكس على جودة حياة المريض وعلى تقديره لذاته، أما عن مجال الصحة الجسدية فقد يعود إلى أن المريض قد يشعر بعدم الرضا عن نفسه، وذلك نتيجة للأعراض التي يخلّفها المرض على مظهره الخارجي، وبالأخص لدى الإناث أكثر منه لدى الذكور، كما قد يمنعه ذلك بالقيام ببعض الواجبات في حياته اليومية وتحقيق أهدافه، مما قد يُثير لدى المريض شعور بعقدة نقص، فيمكن أن يؤثر في مستوى تقديره لذاته، ويعزز لديه الشعور باليأس والرغبة الهروب وعدم الرضا عن نوعية حياته.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة تشيكايا ولورنتز ودمارست وفاغنر (Tchicaya, Lorentz, Demarest, & Wagner, 2015) وBeissel, & Wagner (2015) ونتيجة دراسة صفافي وصمادي ومحمودي (Safavi, Samadi & Mahmoodi, 2011) اللتين أظهرتا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى نوعية الحياة ومستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري.

#### التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، يمكن التوصية بما يلي:

1. زيادة اهتمام مؤسسات المجتمع بمريضات السكري وخاصة وزارة الصحة للاهتمام بنوعية الخدمات الصحية والنفسية المقدمة لمرضى السكري خاصة فئة الإناث، والعمل على تقديم الدعم والمساندة بكافة أشكالها وأبعادها من أجل تعزيز الثقة بالنفس، والوصول بهن إلى مستوى عالٍ من تقدير الذات والرضا عن الحياة.

الصحية والنفسية، فتجعله يُحافظ على سلامة جسمه واتخاذ كل سبل الوقاية التي من شأنها قد تساهم في تفادى المرض وظهور مضاعفاته. في حين أن الفرد المصاب الأقل تعلمًا لا يستطيع الاطلاع والقراءة وتتبع حالته الصحية، فتجده لا يحافظ على حميته الغذائية، أو عدم ممارسة تمارين رياضية للتخفيف من حدة المرض، أو شرب المشروبات الغازية التي تحتوي على كميات كبيرة من السكر، كل هذا بسبب جهل الفرد بمضاعفات السكري وعواقبه، وذلك من شأنه أن يؤثر على مستوى تقدير الذات لديه.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جافوسغلو (Cavusoglu, 2014) التي أظهرت وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الأكثر تعلمًا.

في حين كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى مرضى السكري تبعًا لمتغيري العمر ومدة الإصابة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المصاب بالسكري اعتاد المرض كما أنه يستطيع أن يقوم بأدواره في الحياة وله القدرة على تحقيق رغباته وتلبية حاجاته في الوسط الذي يعيش فيه. كما أن الأفراد المصابين بمرض السكري من فئة الصغار والشباب لا يزال لديهم طموح وأفاق مستقبلية مما جعلهم لا يستسلمون للأمر الواقع ويسيرون قدما نحو تحقيق أهدافهم في الحياة، كل هذا من شأنه أن يؤثر على مستوى تقدير الفرد لذاته. أما بالنسبة لذوي الأعمار المتقدمة فإن تعود المريض على مرض السكري وبحكم الخبرة وطول المدة تصبح لديه القدرة على التكيف والتعايش مع المرض.

ويُعمل الباحثان هذه النتيجة إلى دور الأطباء والمتخصصين الذين يبذلون مجهودات كبيرة لتوفير الراحة والطمأنينة من خلال المتابعة العيادية والنفسية للمريض، إضافة إلى الخدمات الصحية التي توفرها المستشفيات لصالح المرضى عامة ومرضى السكري خاصة، من أدوية وفحوصات، بغض النظر عن مدة إصابة المريض.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة زشيخينا وهاكلوف (Zashikhina & Hagglof, 2014) ونتيجة دراسة ماجيلا ودوناتا وبلانس وماساكو (Magela, Donata, Blanes, & Masako, 2011) اللتين كشفت نتائجهما وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى المرضى تعزى لمتغير العمر ولصالح الأقل عمراً.

#### خامسا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال

الخامس، الذي نصه: "هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن؟". كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين نوعية الحياة وتقدير الذات لدى مرضى السكري في الأردن في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية باستثناء مجال الصحة الجسدية.

عبد المعطي، حسن. (2005). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث للإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، جامعة الزقازيق، مصر، 13-23.

كتلو، كامل وتيسير، عبد الله. (2011). نوعية الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية. *علم النفس*، 24(88)، 64-89.

كفاقي، علاء الدين. (2009). *علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. عمان: دار الفكر.

مجلي، شايح. (2013). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة. *مجلة دمشق للعلوم التربوية*، 1(29)، 59-104.

المرزوقي، جاسم. (2008). *الأمراض النفسية وعلاقتها بمرض العصر السكر*. عمان: دار الإيمان للنشر والتوزيع.

المشعان، عويد والحويلة، أمثال. (2013). الفرق بين نوعية الحياة لدى طلبة جامعة الكويت وفق الجنس والحالة الصحية. *المجلة التربوية*، 26(104)، 15-57.

منظمة الصحة العالمية. (2013). التقرير الخاص بالصحة: بحوث التغطية الشاملة. استرجعت بتاريخ 15 نوفمبر، 2015، من الموقع <http://www.who.int>.

منظمة الصحة العالمية. (2015). *داء السكري*. صحيفة وقائع رقم 312. استرجعت بتاريخ 22 نوفمبر، 2015، من الموقع <http://www.who.int>.

وزارة الصحة، إحصائيات ومؤشرات صحية. (2015). المجموعات المرضية حسب الفئة العمرية والجنس. استرجعت بتاريخ 10 نوفمبر، 2015، من الموقع <http://www.moh.gov.jo>.

Bonomi, A., Patrick, D., & Bushnell, D. (2002). Validation of the United States version of World Health Organization, Quality Of Life (WHOQOL) Instrument. *Journal of Clinical Epidemiology*, 53(1), 1-12.

Cummins, R. (1996). The comprehensive quality of life scale: Instrument development and psychometric evaluation on college staff and student. *Educational & Psychological Measurement*, 54(2), 327-383.

Donvan, J. (1998). Reporting on quality of life in randomized controlled trials: Bibliographic Study. *British Medical Journal*, 317, 1191-1195.

Gavusoglu, H. (2014). Self-esteem in adolescence A comparison with diabetes mellitus and leukemia. *Continuing Education Series*, 27(4), 355-361.

2. مساعدة مرضى السكري على بناء تقدير ذاتي إيجابي؛ بمعنى مساعدتهم على الوصول إلى التحكم وإدارة الذات بحيث يصبح لهم رؤى وأهداف مستقبلية يسعون لتحقيقها. وبالتالي تكون لهم فعالية تجاه أنفسهم ومجتمعهم، تجعلهم يصلون إلى قمة التوافق النفسي والصحة النفسية، وبالتالي الصحة الجسدية.

3. إجراء دراسات أخرى تشتمل على عينة أكبر من مرضى السكري، وإدراج متغيرات أخرى ذات صلة بالموضوع، والتي قد يكون لها دور أكثر تأثيراً في مستوى تقدير الذات ونوعية الحياة لدى مرضى السكري كنوع العلاج، ونوع الإصابة بمرض السكري (النوع الأول، أو النوع الثاني).

## المراجع

ابراهيم، محمد. (1993). *السكر: أسبابه ومضاعفاته وعلاجه*. القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر.

أبو أسعد، أحمد. (2009). *دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية*. عمان: ديونو للطباعة والنشر.

الاتحاد الدولي لمرض السكري. (2013). *أطلس الاتحاد الدولي لداء السكري*. استرجعت بتاريخ 29 ديسمبر، 2015، من الموقع [www.idf.org](http://www.idf.org).

جردات، عبد الكريم. (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 3(1)، 143-153.

الجمعية الأمريكية لمرض السكر. (2004). *مرض السكري*. استرجعت بتاريخ 15 مارس، 2015، من الموقع <https://ar.wikipedia.org>.

الحميد، محمد. (2007). *مرض السكري: أسبابه، ومضاعفاته وعلاجه*. الرياض: جامعة الملك سعود.

الخطيب، بلال. (2004). *معايير تقدير الذات على مقياس مطور للبيئة الأردنية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

زيب، عايده. (2010). *الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة*. عمان: دار الفكر.

صوالحة، كوثر. (2014). *الغذاء الصحي للسكري*. جريدة الدستور يومية سياسية عربية. استرجعت بتاريخ 20 نوفمبر، 2015، من الموقع <http://www.addustour.com>.

- Yücel, C., AK, I. & Güler, E. (2015). Investigation of sleep quality, quality of life, anxiety and depression in patients with diabetes mellitus. *International Journal of Diabetes*, 35(1), 39-46.
- Zashikhina, A., & Hagglof, B. (2014). Self-esteem in adolescents with chronic physical illness vs. controls in northern Russia. *International Journal of Adolescents Medicine and Health*, 1(3), 1-7.
- Gholami, A., Borji, A., Shirazi, F., & Azini, E. (2013). Quality of life in patients with type 2 diabetes. *Shiraz E-Medical Journal*, 14(3), 162-171.
- Hall, S. & Cohn, L. (1993). *Self-Esteem Tools for Recovery*, Mishawaka: Better World Books
- Kelvin, L. (2001). *Multicomponent Model for Test Items Design*. Paper Presented at Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Perth, Dec., 2-6.
- Magela, S., Donata, M., Blanes, L., Masako, F. (2011). Self-esteem in patients with diabetes mellitus and foot ulcers. *Journal of Tissue Viability*, 20(3), 100-106.
- Miamin, A., & Tukmagi, H. (2014). Quality of life of diabetes with type 1 mellitus in Al- hilla city-Iraq. *Journal of Pharmaceutical Sciences*, 23(2), 99-103.
- Orth, U., Trzesniewski, K., & Robins, R. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(4), 645-658.
- Reitmeir, P., Ladwig, K.-H., Greiser, G., & Tamy, T. (2015). Health- related quality of life in women and men with 2 type diabetes: A comparison across treatment groups. *Journal of Diabetes and its Complications*, 1(2), 203-211.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Safavi, M., Samadi, N., & Mahmoodi, M. (2011). Effect of quality of life improvement on type 2 diabetes patients' self-esteem. *Saudi Medical Journal*, 32 (9), 3-7.
- Skevington, S., Lotfy, M. & O'Connell, K. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial: A Report from the WHOQOL Group. *Quality of Life Research*, 13, 299-310.
- Spasic, A., Velickovic, R., Dordevic, A., Nikola, S., & Tatjana, C. (2014). Quality of Life in type 2 diabetic patients. *Acta Facultatis Medicae Naissensis*, 31(3), 193-200.
- Tchicaya, A., Lorentz, N. Demarest, S., Beissel, J. & Wagner, D. (2015). Relationship between self-esteem weight change, educational status, and health-related quality of life in patients with diabetes in Luxembourg. *Health and Quality of Life Outcomes*, 13(149), 1-9.
- World Health Organization. (2004). *The world health organization quality of life (WHOQOL)-BREF*. Geneva: World Health Organization.



## تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة

محمد الخوالدة\* بايق الشمري\*\*

تاريخ تسلم البحث 2016/8/29

تاريخ قبوله 2016/12/29

### The Saudi First Classes Teachers' Perspectives About the Theoretical Models of Teaching Reading.

Mohammad Al-Khawaldeh, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Baeq Al-Shamari, Ministry of Education, Saudi Arabia.

**Abstract:** This study aimed at investigating the Saudi first classes teachers' perspectives about the theoretical models of teaching reading, if there any difference according to the variables of gender, experience, specialization, and qualification. To achieve the aims of the study (The Deford Theoretical Orientation To Reading Profile) was used, that consisted of (28) items distributed on three models (Phonics, Skills, and Whole language approach models). The sample of the study consisted of (344) first classes teachers randomly selected from the schools of Al-Qurrayat Governorate in Saudi Arabia during academic year 2015/2016. The results of the study revealed that the phonics model was the dominant belief of teaching reading theoretical models, followed by skills and whole language models respectively. The results also revealed no statistical significant difference in teachers' beliefs due to the variables of gender, educational experience, and qualification, and statistical significant difference in their beliefs about three models due to the variable of specialization in favor of the humanities field.

**(Keywords:** Perspective, First Classes Teachers, Teaching Reading Models).

وتهدف القراءة في المراحل الأولى من التعليم إلى إجادة الأطفال النطق السليم، وإدراك صوت الكلمة، وربط الأصوات بمدلولاتها، وتدريبهم على جودة النطق، وضبط مخارج الحروف، والحصول على المعاني والأفكار منها (عاشور والحوامدة، 2009). ومن أهم المهارات القرائية التي تعلم لطلبة المراحل الأولى من التعليم مهارة تعرف الرموز المكتوبة، مثل تعرف الكلمة كوحدة، وتعرف الشكل العام للكلمة، وتعرف الكلمة من خلال الصور، ومهارات التحليل الصوتي والتحليل البنائي من خلال السياق، وتشكل هذه المهارة الركن الأساسي الأول من مهارات القراءة التي ينبغي تعليم طلبة هذه المرحلة عليها، إضافة إلى مهارات التمييز السمعي، والتمييز البصري، والتمييز السمعي البصري، والمهارات البصرية الحركية (الجرف، 2002).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، وما إذا كانت تصوراتهم تختلف باختلاف متغيرات: الجنس، والخبرة التعليمية، والتخصص، والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس "ديفورد للتوجهات النظرية لتعليم القراءة". تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على ثلاثة نماذج لتعليم القراءة (النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحنى اللغة الكلي). تكونت عينة الدراسة من (344) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي 2015/2016م، اختبروا بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن النموذج السائد لدى المعلمين في تعليم القراءة هو النموذج الصوتي، يليه نموذج المهارات، ثم نموذج منحنى اللغة الكلي. وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في تصورات المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ووجود اختلاف دال إحصائياً في تصوراتهم باختلاف التخصص في النماذج الثلاثة لصالح ذوي التخصصات الإنسانية.

(الكلمات المفتاحية: التصور، معلمو الصفوف الأولية، نماذج تعليم القراءة).

**مقدمة:** تؤدي اللغة دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة اتصال الفرد بغيره، من خلالها يدرك حاجاته ومتطلباته، وهي أدواته للتعبير عن أفكاره ومشاعره وعواطفه، ومن خلالها يؤدي شعائره الدينية، ويحافظ على تراثه الثقافي، ويضمن استمراريته، ويتعرف ثقافات الشعوب الأخرى، وعاداتها المختلفة.

والقراءة من أهم المهارات اللغوية التي تعلم في المدرسة، تهدف إلى توثيق الصلة بين الطالب والمواد القرائية، وفي مقدمتها الكتاب، ليستقي منها الأفكار والمعلومات التي تنمي قدراته، وتجعله يستفيد مما يقرأ. ومن خلال القراءة تغرس القيم، وتنمي الاتجاهات والميول، وتشبع الحاجات النفسية، وتوثق الصلة بين القارئ والكلمة المطبوعة (مصطفى، 1995).

وللقراءة أهمية بالغة في التعلم، ودليل ذلك قوله تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق (\*) خلق الإنسان من علق﴾ (العلق: 1-2). فأول كلمة في الخطاب الإلهي الموجه للبشرية هي كلمة (اقرأ)، كما أن القراءة هي أول ما أمر به المصطفى صلى الله عليه وسلم، ولعظيم أهميتها، فقد ربط بها التعلم، والقلم والاكتشاف (صومان، 2009).

\* قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

\*\* وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ومعلم القراءة الناجح هو الذي يضع نصب عينيه تلك الأهداف العامة لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، ويحاول أن يوجه جهده ونشاطه لتحقيقها. وينبغي لهذا المعلم ألا يقف عند ذلك الهدف الضيق لتعليم القراءة المتمثل في تمكين الطفل من إدراك صور الكلمات، وجعله قادراً على تمييز أشكالها المختلفة والمتشابهة، ومعرفة مقاطعها وحروفها، وإخراج أصواتها من مخارجها الطبيعية، ورسمها وكتابتها، وغير ذلك من المهارات التي تجعل مفهوم القراءة مفهوماً آلياً ضعيف الأثر في تكوين شخصية الطفل وفي تقويمها وإنمائها، بل يتعداه إلى الفهم والاستيعاب، وبناء المعنى من المادة المكتوبة، واستخدامها في حل مشكلاته اليومية أيضاً (مصطفى، 1994).

وقد أدركت المملكة العربية السعودية أهمية المرحلة الابتدائية في التعليم، فقد أكدت ندوة التعليم التي عقدتها وزارة التخطيط في الرياض في الفترة من (5-7) ربيع الأول عام (1403هـ) على ضرورة إعداد معلمي هذه المرحلة، وتأهيلهم بشكل فعال من منطلق أن هذه المرحلة تتطلب معلماً مؤهلاً تأهيلاً عالياً، والاعتقاد بأن هذه المرحلة من أخطر المراحل التعليمية، ولا يجوز التساهل بها على الإطلاق (النصار، 1426هـ).

واستمراراً للجهود التي بذلتها المملكة في هذا الإطار، فقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بالمرحلة الابتدائية، فأصدرت الألة والتعليمات المختلفة، ونفذت العديد من التجارب الهادفة إلى تطوير المعلمين، وتنمية قدراتهم التدريسية. وتوجت هذه الجهود بإنشاء شعبة الصفوف الأولية في الوزارة بتاريخ 1420/9/2هـ، حيث افتتحت رسمياً في سبع إدارات تعليمية على سبيل التجربة، بحيث يكون لها رئيس ومشرفون متخصصون يسعون لتحقيق أهدافها، جعلت من أبرز أهدافها التركيز على تعليم الطلبة المهارات اللغوية الأساسية، وتشخيص واقع معلمي الصفوف الأولية في مدارس المملكة، وجعلها منطلقاً لعملية الإصلاح التربوي، وتنمية القدرات والمهارات العلمية والتربوية وتطويرها لديهم، ولدى مشرفيهم (الباز، 1420هـ).

وتعد دراسة تصورات المعلمين مسألة حيوية للممارسة التربوية، وربما تكون المقياس الأكثر وضوحاً لملاحظة المعلم، وتوجيه نموه مهنيّاً؛ ففهم هذه التصورات وسيلة فاعلة لتحديد نوعية تفاعل المعلم وأدائه في أي مدرسة (Kagan, 1992). ومن جهة أخرى، يشير باجرز (Pajares, 1992) إلى أن هناك علاقة قوية بين التصورات التربوية للمعلمين من جهة، وتخطيطهم لعملهم، واتخاذهم للقرارات التعليمية، وممارساتهم الصفية، من جهة أخرى، وأن التصورات التربوية للمعلمين تؤدي دوراً محورياً في اكتسابهم للمعارف، وتفسيرها، وبالتالي في سلوكهم التدريسي. ويشير كذلك إلى أن معظم الباحثين يرون أن دراسة تصورات المعلمين تلقي الضوء على كثير من جوانب العالم المهني للمعلم، وأن الاهتمام المتزايد بهذه التصورات يمكن أن يؤدي إلى فهم الممارسات التربوية وبلورتها بطرق جديدة؛ مما يجعل الدراسات المعنية بالتصورات عظيمة

وقد أدت الثورة المعرفية والتكنولوجية المتسارعة التي بلغت ذروتها في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إلى زيادة الوعي بأهمية القراءة، وبأساليب تعلمها وتعليمها بما يتوافق وروح العصر، وبما يتفق ودورها في مساعدة الإنسان المعاصر على ملاحقة العلوم والمعارف الجديدة، والتواصل معها بوعي وب عقل مفتوح؛ ذلك لأن القراءة كانت، وما زالت، وستظل أداة التعلم ومفتاح الدخول إلى عالم المعرفة. وقد اختلفت الآراء، وتباينت وجهات النظر حول ماهية القراءة، وكيفية حدوثها لدى القارئ، وما إذا كانت عملية، أم ناتجة، أم كليهما معاً. ولا شك أن الاختلاف في ماهية القراءة، وكيفية حدوثها انعكس بشكل أو بآخر على كل من الطالب والمعلم وواضع المنهاج، باعتبار أن هذه المهارة اللغوية من أهم المهارات الحياتية في هذا العصر الذي يوصف بعصر المعلوماتية، وعصر الاتصال (نصر، 2003).

ويرى السليمي والوائلي (2003: 105) القراءة بأنها: "أسلوب من أساليب النشاط الفكري، وهي عملية يُراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية. وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي المعنى. وعلى هذا الأساس، فإن عناصر القراءة تتكون من المعنى الذهني، واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب، فهي عملية تعرّف الرموز ونطقها نطقاً صحيحاً، أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب، ثم النطق؛ أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى، ثم الفهم؛ أي ترجمة الرموز المدركة ومنحها المعاني المناسبة".

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم القراءة تطور عبر الزمن، فقد كانت القراءة قديماً تعني فك الرموز؛ أي القدرة على تشكيل الكلمات والمقاطع والعبارات من الرموز المكتوبة، ثم أصبحت فيما بعد تعني فهم المادة المكتوبة واستيعابها، إلى أن أصبحت وسيلة للإبداع وحل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية (سامرائي وجواد، 2004).

وتتميز المرحلة الابتدائية بأنها مرحلة البدء الرسمي أو المنظم لتعلم القراءة والكتابة، لكن هذا ليس هو وحده الهدف من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، بل إن هناك أهدافاً أخرى لا تقل أهمية وفائدة للمتعلم ينبغي للمعلمين أن يكونوا على وعي وإدراك بها، وأن يسعوا إلى تحقيقها وتطبيقها. وهذه الأهداف يمكن تقسيمها إلى أهداف عامة لتدريس القراءة في التعليم العام، وأهداف خاصة لتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية (النصار، 2002).

وتولي معظم نظم التعليم في الدول المتقدمة عناية خاصة بتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية بشكل عام، وفي الصفوف الأولية بشكل خاص؛ لما له من أهمية بالغة في تيسير سبل التعلم المختلفة، وفي تطوير مهارة القراءة التي يحتاجها الفرد في كل شؤون حياته، وفي تنمية عادة القراءة التي تفتح أمام القارئ باب المعرفة والثقافة (الكندري وعطا، 1996).

(Model) تعليم القراءة بطريقة هرمية، إن تشكل "الحروف وأصواتها" قاعدة هذا الهرم، فيما يشكل "فهم المقروء" قمته؛ أي أن أساس تعليم القراءة في هذا النموذج هو فك الرموز (Harste & Burke, 1977; Weaver, 1980).

ويركز أنصار هذا النموذج بشكل كبير على التعليم الرسمي للعلاقات بين الحروف والرموز والأصوات الدالة عليها، بوصفها المرحلة الأولى في تعليم القراءة؛ ذلك أن المهارة الأكثر أهمية في المرحلة المبكرة من تعليم القراءة هي قدرة الطفل على تحويل الحروف في المادة المكتوبة إلى أصوات، فتدريس اسم الحرف وصوته مطلب سابق لعملية القراءة في هذا النموذج. وعلى الرغم من أهمية الفهم في ظل هذا النموذج، إلا أن القدرة على الفهم تعتمد بشكل كبير على قدرة الطفل على معالجة الحروف وأصواتها، وربطها باللغة الشفوية والمحكية (Reutzel & Cooter, 1996).

كما يرى أنصار هذا النموذج أن نقطة البداية في تعليم القراءة هي الحروف المرتبة هجائياً، والأصوات التي تمثل هذه الحروف. كما حذر أنصاره من السماح للأطفال بمحاولة قراءة الكلمات أو العبارات، دون معرفتهم بالحروف وأصواتها في اللغة قيد التعلم؛ ذلك أن عدم معرفة الطفل بهذه الأمور يؤدي إلى الفشل والإحباط في تعلم القراءة وتعليمها منذ البداية. كما أن استخدام برامج الأصوات الإضافية والخارجية في مقررات القراءة، من الوسائل التي تعزز مكونات هذا النموذج في التدريس؛ فافتقار القدرة على فك الرموز سبب رئيس للعجز القرائي، وعدم القدرة على الاستيعاب بحسب هذا النموذج (Anderson, Hiebert & Wilkinson, 1985).

أما نموذج المهارات (Skills Model) فينظر إلى القراءة بأنها واحدة من المهارات اللغوية: الاستماع، والمحادثة، والكتابة، إذ تتكون كل واحدة من هذه المهارات الرئيسية من سلسلة من المهارات المنفصلة تتساوى في الاهتمام والقبول لدى القارئ، ويتعلم كل منها بشكل منفصل، ثم تتكامل لديه لاحقاً (Weaver, 1988). وتتكون القراءة وفق هذا النموذج من ثلاثة مكونات رئيسة تمتزج معاً، هي: الاستيعاب، والمفردات، وفك الرموز، إضافة إلى المهارات الفرعية الخاصة بكل مكون من هذه المكونات. وتستخدم هذه المكونات معاً في النشاط القرائي، إلا أنه يمكن فصلها لغايات التدريس والتقييم، ولهذا فإن القراءة تصبح كلها من أجزاء منفصلة تتكامل عبر النص القرائي، وتوضع في المقررات بشكل متتابع ومتسلسل. ومن الجدير بالذكر إن المعرفة بفك الرموز في هذا النموذج لا تشكل أساساً له كما هو عليه الحال في النموذج الصوتي، بل هي جزء مساهم في تعليم القراءة.

ويتضمن هذا النموذج أيضاً التعليم المسبق لمعاني المفردات الجديدة قبل البدء بالقراءة، أكثر من السماح للأطفال بمواجهة الكلمات غير المألوفة في النص. وبعد قراءة الأطفال النصوص في المقررات الرسمية للقراءة، ينفذ المعلم ثلاثة دروس في المهارات:

الأهمية، حيث يتوقع أن تساهم في تحسين عمليات الإعداد المهني للمعلمين، ومن ثم الارتقاء بممارساتهم الفعلية.

ويرى فايفز وبويهل (Fives & Buehl, 2012) أن التصورات التدريسية فكرة أو بناء تتكون من مجموعة من السمات المتنوعة وذات العلاقة بالمعرفة، وتوجد على المستوى الفردي والعام، وثابتة على مر الزمن. واستخلصا كذلك بأن معظم الدراسات التي تناولت التصورات التدريسية للمعلمين تناولتها بعلاقتها بنمط الثقافة الفرعي السائد لدى المعلمين (المعلمون في المدرسة ذاتها)، وعلاقتها بالممارسات التدريسية للمعلمين.

ويرى كلارك وبيتسون (Clark & Peterson, 1986) أن تصورات المعلمين تتكون بشكل رئيس من مجالين، هما: معارف المعلم، وسلوكياته وقراراته التدريسية. واستخلص فانج (Fang, 1996) من مراجعته الشاملة للأدب السابق أن الدراسات في هذا الإطار تركز على ثلاثة جوانب، هي: معرفة المعلم، واستدعاء الأحداث في الغرفة الصفية وتذكرها، وبروتوكولات الغرفة الصفية وممارساتها.

وعلى الرغم من أهمية القراءة وتعليمها في الصفوف الأولية، غير أن هناك ما يشير إلى جهل معظم معلمي اللغات بطبيعة القراءة وكيفية حدوثها، ومكوناتها، وأطرها الفلسفية، وكيف يمكن الاستفادة منها في مواقف تعليم القراءة؛ لتقديم أشكال العون الفني للطلبة لبلوغ مستويات متقدمة لفهم المقروء، مما جعل معظم المعلمين يعتمدون المحتويات التعليمية الرسمية في مناهج تعليم هذه اللغات وكتبها، وقلما يتجاوزون المعالجات القرائية المقترحة في الكتب التعليمية لمهارات اللغة، الأمر الذي جعل تعليم القراءة يعتمد المناحي التقليدية بعيداً عن الإبداع والاهتمام بالعمليات الذهنية الخاصة بالقراءة (النصار، 2008؛ نصر، 2003؛ Willis, 2009).

وقد كان هناك جدل كبير حول طبيعة القراءة، والأسس النظرية لها على مر السنين، الأمر الذي انعكس على ممارسات المعلمين، فيما يتعلق بتعليمها. فمن بين العوامل التي تؤثر في مدى معرفة معلمي الصفوف الأولية بتعليم مهارة القراءة تصوراتهم حول عملية القراءة، وطبيعة حدوثها؛ فهناك من يرى أن النص هو المصدر الرئيس للأفكار والمعلومات والمعاني. فيما يرى آخرون أن المعنى موجود في ذهن القارئ، وأن النص المكتوب ما هو إلا وسيلة لمساعدته على تصنيع الأفكار، وإعادة بنائها بصور جديدة تعكس وعي القارئ، ورؤيته للقضايا والموضوعات التي يتناولها الكاتب. ويرى آخرون أن القراءة عملية تفاعلية تفاوضية بين القارئ وما لديه من خبرات، وميول قرائية، وبين الكاتب وما يمتلك من خصائص واتجاهات حول القضايا التي يتناولها عبر النص (نصر، 1992).

وبناء على ذلك، ظهرت نماذج لتعليم القراءة للمبتدئين، وهي النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحنى اللغة الكلي. فيصنف نموذج المهارات الفرعية "النموذج الصوتي" (Phonics)

يلاحظ مما سبق أن النموذج الصوتي في تعليم القراءة يتضمن عملية فك الرموز أولاً، بحيث يتم تحويل الحروف إلى أصوات، والأصوات إلى كلمات، ثم ربط هذه الكلمات بالكلمات الأخرى بمفردات الطفل، وكذلك فإن المعنى يشتق من الصفحة المكتوبة، وتبنى مهارة القراءة في ظل هذا النموذج من أصغر أجزاء اللغة إلى كلياتها.

ويلاحظ أيضاً أن نموذج المهارات في تعليم القراءة يفترض أن القراءة مجموعة من المهارات، وبعبارة أخرى فإن: مهارة (1) + مهارة (2) + مهارة (3) ... = القراءة. كما يفترض أن يصمم التدريس بطريقة يتم فيها تعلم جميع مكونات أنظمة اللغة بطرق منفصلة. كما يفترض أن وظائف هذه المهارات شكل متكامل، ولكن يمكن عزلها لغايات التدريس والممارسة. وأخيراً، فإن المادة المكتوبة تحتوي على رسالة الكاتب، وهدف القارئ هو الحصول على معنى هذه الرسالة.

ويتبين كذلك أن نموذج منحنى اللغة الكلي في تعليم القراءة يرى أن الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة مجرد وسائط مختلفة يظهر من خلالها مفهوم اللغة في الاتصال، وأن التعلم للقراءة يحسن به أن يكون عملية طبيعية مثل التعلم للتحدث. ويفترض أيضاً أن المعنى يشكل جوهر التعلم للقراءة والكتابة، كما أن تعليم القراءة يركز بشكل مباشر على المعنى من خلال التقدم من كليات اللغة إلى أجزائها، وأن التعلم للقراءة والكتابة عملية نمائية تطورية تتمثل في الناتج النهائي الذي هو أعظم من مجموع الأجزاء التدريسية المتشابهة.

وعلى الصعيد العملي، فقد أجريت دراسات في هذا الميدان، فقد أجرى فنج وإثيريدج (Feng & Etheridge, 1990) دراسة هدفت إلى مراجعة الأدب السابق المتعلق بدراسة العلاقة بين التوجهات النظرية للمعلمين لتعليم القراءة، وممارساتهم التدريسية لها، خلاصاً من خلالها إلى وصف التوجهات الرئيسة الآتية: النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحنى اللغة الكلي. كما خلاصاً إلى أن التوجهات النظرية للقراءة لدى المعلمين هي السائدة على ممارساتهم التدريسية. واستخلصاً أيضاً أن الدراسات التي تناولت النظرية والتطبيق في مجال تعلم القراءة وتعليمها جاءت بنتائج غير حاسمة؛ ففي الوقت الذي تشير فيه بعض الدراسات إلى التزام المعلمين بتوجهاتهم النظرية لتعليم القراءة في أثناء تدريسهم لها، نجد دراسات أخرى بينت أن هذه التوجهات النظرية قد انعكست على ممارساتهم، ولكن بعد تعديلها.

وأجرت لوتشيانو (Luciano, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التوجهات النظرية لمعلمي الصف الأول الابتدائي في الولايات المتحدة الأمريكية لتعليم القراءة، وممارساتهم التدريسية لها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ديفورد (1985) للتوجهات النظرية للقراءة، ومقياساً للممارسات القرآنية. تكونت عينة الدراسة من (102) من معلمي الصف الأول

درس مهارة فك الرموز، ودرس مهارة الاستيعاب، ودرس مهارة المفردات. ويعنى تدريس مهارات القراءة بالدرجة الأولى بتعليم المهارات، وممارستها، وتقييمها، ومراجعتها للحصول على درجة من الإنجاز (Gordon, 1984).

وفي المقابل، يعكس نموذج منحنى اللغة الكلي (Whole Language Model) مجموعة من التصورات المحددة حول الأطفال واللغة وتدریس اللغة، فاللغة الكلية ليست ممارسة في حد ذاتها، بل هي مجموعة من التصورات والتوجهات النظرية التي ينبغي أن تصبح ممارسة؛ لأن لدى المعلم تصورات ومقاصد محددة (Altweger, Edelsky & Flores, 1987).

وقد وصف هارست وبيرك (Harste & Burke, 1977) النموذج التدريسي لمنحنى اللغة الكلية بأنه يتكون من ثلاثة أبعاد تقع في ثلاث دوائر داخل السياق الاجتماعي، ويتكون من مستويات اللغة (الجرافوفونيمي، والنحوي، والدلالي)، ويقع المعنى في منتصف النموذج، فعندما تركز اللغة على الأهداف التدريسية، فإن دائرة تعلم اللغة تؤثر وتنتج من أبعاد السياق الاجتماعي، كما هو الحال بالنسبة لأنظمة اللغة الثلاث: (الجرافوفونيمي، والنحوي، والدلالي) التي تتوفر لدى القارئ. ويصف سميث وجودمان وميريدث (Smith, Goodman & Meredeth, 1976) القراءة من هذا المنظور بأنها عملية نشطة لإعادة بناء المعنى من خلال اللغة المحكية في النظام الصوتي، كذلك يعد الاستماع عملية نشطة لإعادة بناء المعنى من خلال الرموز الصوتية (الفونيمات) للغة الشفوية.

ويشعر المعلمون الذين تنسب تصوراتهم لنموذج اللغة الكلي بأن الأطفال يطورون قدرتهم القرائية والكتابية بشكل كبير، بالطريقة نفسها التي يكتسبون فيها اللغة الشفوية؛ فهم يتعلمون اللغة في بيئة داعمة يشاهدون فيها، ويسمعون اللغة المستخدمة من الآخرين للأهداف ذات المعنى في السياقات الاجتماعية الموقفية المتنوعة (Reutzel & Cooter, 1996). ويرتكز التعليم وفق هذا النموذج على المتعلم أكثر من ارتكازه على الموضوع، أو المادة الدراسية، إلى الحد الذي وصف بأنه المنحنى المتمركز حول الطفل، ذلك أنه يستجيب لاهتماماته، وحاجاته، ومحاولاته لتعلم القراءة (Goodman, 1986).

وفي أثناء التعليم وفق هذا النموذج، فإن البيئة واللغة تصميمان لتقديم فرص أصيلة للطلبة ليقروا ويكتبوا لأهداف وظيفية، فنقرأ الكتب والقصص المفضلة، ويعاد قراءتها في بيئة لغوية دائمة تتطلب قارئين يملكون شعوراً أو إحساساً عن المادة المكتوبة. وكذلك فإن الكتب التي يقرأها الأطفال تحتوي على قصص حقيقية ولغة طبيعية، ولا يطلب إلى الطلبة قراءة الكتب التي تحتوي على لغة مصنوعة أو مقيدة؛ فعندما يكتبون، فهم يكتبون لأهدافهم الخاصة بهم، ويختارون موضوعاتهم الخاصة بهم، وليست التي يختارها المعلم (Graves, 1983).



وهدف دراسة الدرايع (Al- Darabie, 2006) إلى الكشف عن تصورات معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن، وتوجهاتهم للنماذج النظرية للقراءة، وعلاقتها بمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس ديفورد (1985). تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على النماذج النظرية الثلاث للقراءة: النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج اللغة الكلي. تكونت عينة الدراسة من (229) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية من المدارس الحكومية في عمان اختيروا بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين، وتوجهاتهم للنماذج النظرية للقراءة كانت تقليدية، وعلى النحو الآتي: (نموذج المهارات بنسبة 56.8%، والنموذج الصوتي بنسبة 31%، ونموذج اللغة الكلي بنسبة 12%). وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توجهاتهم مجتمعة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على درجة الماجستير.

وأجرى ميلدريد (Mildred, 2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي الصف الأول الأساسي حول القراءة والكتابة وممارساتهم لها، وعلاقتها بمفاهيم الأطفال نحوها. تكونت عينة الجزء الأول من الدراسة من (76) معلماً من معلمي الصف الأول الأساسي في ولاية "بورتوريكو" استجابوا لمقياس توجهات القراءة والكتابة (التقليدي، والبنائي، والانتقائي). وتكونت عينة الجزء الثاني من الدراسة من (6) معلمين بمقدار معلمين اثنين من كل توجه، و(48) من طلبة الصف الأول الأساسي من المنطقة التعليمية ذاتها من صفوف المعلمين الذين يمثلون التوجهات الثلاث لستة معلمين (4) أطفال مرتفعي ومنخفضي القدرة القرائية لدى كل معلم، أجريت معهم مقابلات فردية. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين أبدوا تصورات وممارسات تقليدية نحو القراءة والكتابة، في حين أبدت نسبة قليلة تصورات وممارسات بنائية. كما أظهرت النتائج وجود توافق بين توجهات المعلمين نحو القراءة والكتابة، وممارساتهم لها، ومفاهيم الأطفال حولها، حيث أظهر الأطفال الذين توجهات معلمهم بنائية مفاهيم كلية نحو القراءة والكتابة، في حين أظهر الأطفال الذين توجهات معلمهم تقليدية وانتقائية مفاهيم مبنية على المهارات. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفاهيم الأطفال نحو القراءة والكتابة وقدراتهم القرائية.

وأجرت عثمان (Othman, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن التوجهات النظرية لمعلمي اللغة العربية في الأردن لتعليم القراءة، وما إذا كانت توجهاتهم تختلف باختلاف مستوى الصف الذي يدرسه المعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ديفورد (1985) للتوجهات النظرية لتعليم القراءة. تكونت عينة الدراسة من (215) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية موزعين على الصفوف (1-12). أظهرت نتائج الدراسة أن (170) معلماً يمثلون النموذج الصوتي، (80) معلماً منهم في الصفوف

الابتدائي في ولاية فلوريدا. أظهرت نتائج الدراسة أن (22.5%) من المعلمين يمثلون النموذج الصوتي، وأن (77.5%) يمثلون النموذج المختلط بين (الصوتي ومنحى اللغة الكلي). وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة متوسطة بين التوجهات النظرية للمعلمين وممارساتهم التدريسية.

وقامت سوان (Swann, 2001) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مفاهيم المعلمين نحو القراءة، وقراراتهم التدريسية في تعليمها. تكونت عينة الدراسة من (49) معلماً، و(6) طلاب من المرحلة الابتدائية. وخلال المرحلة الأولى من الدراسة استجاب جميع المعلمين لمقياس ديفورد (1985) للتوجهات النظرية لتعليم القراءة. وفي المرحلة الثانية اختير (6) منهم بطريقة عشوائية من معلمي الصف الثاني الأساسي، أجريت لهم تسجيلات صوتية مع طالب واحد لمدة (5) أسابيع، بالإضافة إلى المقابلات الرسمية وغير الرسمية. أظهرت نتائج المرحلة الأولى أن (7) من المعلمين يمثلون النموذج الصوتي في تعليم القراءة، و(42) يمثلون نموذج المهارات. في حين أظهرت نتائج المرحلة الثانية أن (3) معلمين يمثلون النموذج الصوتي، و(3) معلمين يمثلون نموذج المهارات. كما أظهرت النتائج أن المعلمين الستة أظهروا وعياً قوياً لتوجهاتهم النظرية في تعليم القراءة، كما أن المعلمين ذوي توجه النموذج الصوتي قدموا تغذية راجعة صوتية دائمة، في حين لم يقدم المعلمون ذوو توجه نموذج المهارات تغذية راجعة صوتية.

وهدف دراسة أبو الهيجاء والصرايرة (Abu Alhaija and Saraerah, 2005) إلى الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمات في القراءة والكتابة وممارساتهم في تعليمهما، وإلى بيان أثر نوع المدرسة (حكومية، خاصة)، وعدد سنوات الخبرة في تلك التصورات والممارسات. تكونت عينة الدراسة من (525) من معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرتي التربية والتعليم في منطقتي إربد الأولى والثانية. ولتحقيق أغراض الدراسة، استخدم الباحثان مقياس تصورات القراءة والكتابة والممارسات في تعليمهما الذي طوره "لينسكي ووام وجريفي" (1998)، واعتمداً على درجات المعلمين والمعلمات على المقياس في تصنيفهم إلى تقليديين وبنائيين واختياريين. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد الدراسة (352) كانوا تقليديين في تصوراتهم وممارساتهم، وأن بعضهم (127) كانوا بنائيين، وأن قلة منهم (46) كانوا اختياريين. كما أظهرت النتائج عدم وجود توافق بين التصورات والممارسات لعدد لا بأس به من المعلمين والمعلمات (215). وبينما كان المعلمون والمعلمات في المدارس الحكومية وذوو الخبرة التعليمية التي تزيد على خمس سنوات، أكثر تقليدية من نظرائهم في المدارس الخاصة وذوي الخبرة التعليمية التي تقل عن خمس سنوات، كان المعلمون والمعلمات في المدارس الخاصة وذوو الخبرة التعليمية التي تقل عن خمس سنوات، أكثر بنائية من نظرائهم في المدارس الحكومية وذوي الخبرة التعليمية التي تزيد على خمس سنوات.

طبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استفتاء عينة مكونة من (233) معلم قراءة للصف الأول الابتدائي من (89) مدرسة ابتدائية تم اختيارها بشكل عشوائي من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة صيغت بنودها على نحو يسأل عن مدى ارتباط كل نشاط في تنمية الوعي الصوتي باكتساب مهارة القراءة، ومعالجة ذلك في ضوء خبرات المعلمين التعليمية والتدريبية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقدير من تم استفتاءهم من المعلمين حول أهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة قد تراوح بين المهم والمهم جداً، وأن استجاباتهم لم تتأثر بالخبرة التعليمية أو التدريبية.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف العام الذي أجريت من أجله، وهو الكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية نحو تعليم القراءة، إلا أنها مازت عنها في أنها الدراسة الأولى التي تجرى في البيئة السعودية- في حدود اطلاع الباحثين- من جهة، وتناولها متغير التخصص وأثره في تصوراتهم من جهة أخرى، حيث لم يحظ هذا المتغير بالبحث والدراسة في هذا الموضوع البحثي. وقد أفاد الباحثان من هذه الدراسات في إجراءات الدراسة، وتطوير أدواتها، وتطبيقها، واستخلاص نتائجها، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

#### مشكلة الدراسة وسؤالها

أثبتت الدراسات أن لتصورات المعلمين تأثيراً قوياً في رضاهم في تبني استراتيجيات تدريسية جديدة، وفي ممارساتهم التعليمية؛ مما يجعل دراسة تصوراتهم ضرورية، إذ تزود مخططي برامج التعليم ومصمميها بما يجب التركيز فيه في برامج الإعداد والتأهيل، وتقويم البرامج الحالية (Kagan, 1992; Pajares, 1992; Tarman, 2012).

وتؤدي التصورات الفلسفية للمعلمين حول القراءة دوراً نشطاً في تحديد الطريقة التي يتبعونها، وعلى القرارات التي يتخذونها، وعلى نوعية تعليم القراءة في الصفوف الدراسية (May, 1990). ومن جهة أخرى، يعد دور المعلم، ومعرفة بال نماذج النظرية التي تفسر طبيعة القراءة، ونماذج تعليمها من العوامل المهمة التي تشكل صميم تعليم القراءة؛ فقد أشارت الدراسات إلى أن تصورات المعلمين للنماذج النظرية لعملية القراءة وتوجهاتها تؤثر في ممارساتهم التدريسية داخل الغرف الصفية (Harste & Burke, 1977; Rupley & Logan, 1984).

وعلى الرغم من إيلاء وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عناية خاصة بمعلمي مرحلة الصفوف الأولية، وبرامج إعدادهم وتأهيلهم في المباحث الدراسية المختلفة، إلا أن الجانب الفلسفي لمهارة القراءة والتصورات حولها لم يحظ بالدرجة الكافية في هذه البرامج، فقد لاحظ أحد الباحثين في هذه الدراسة من

(3-1)، و(48) معلماً في الصفوف من (4-6)، و(42) معلماً في الصفوف (7-12). و(38) يمثلون نموذج المهارات، (3) معلمين في الصفوف (4-6)، و(35) في الصفوف (7-12). و(7) معلمين يمثلون منحى اللغة الكلي جميعهم في الصفوف من (7-12). كما أظهرت نتائج الدراسة أن توجهات المعلمين النظرية لتعليم القراءة للمعلمين تداخلت مع الصفوف التي يدرسونها؛ فالمعلمون الذين يفضلون التدريس الأقل رسمية ومباشرة يميلون إلى التدريس في الصفوف العليا.

وأجرت مايو (Mayo, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي رياض الأطفال والصفوف الأولى نحو تعليم القراءة وممارساتهم لها، وعلاقتها بمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمستوى الصففي الذي يدرسه المعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ويستود (1997) لتصورات المعلمين نحو تعليم القراءة في الصفوف الأولية. تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على نموذجي من أسفل لأعلى، ومن أعلى لأسفل في تفسير عملية القراءة وتعليمها. تكونت عينة الدراسة من (427) معلمة من معلمات رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين نحو القراءة كانت وفق النموذج التفاعلي التي هي مزيج من نموذج من أسفل لأعلى، ومن أعلى لأسفل، وعدم وجود فروق في هذه التصورات تعزى لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمستوى الصففي الذي يدرسه المعلم، ووجود توافق بين تصورات هؤلاء المعلمين وممارساتهم التعليمية.

وأجرت سنجلتون (Singleton, 2013) دراسة نوعية باستخدام دراسة الحالة هدفت إلى الكشف عن تصورات (8) من معلمي رياض الأطفال ولاية ليونفيل/ كنتكي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوجهاتهم النظرية لتعليم القراءة، أظهرت نتائجها أن المعلمين الثمانية يمثلون النموذج الصوتي في تعليم القراءة.

وأجرت تيفاني (Tiffany, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة تصورات معلمات رياض الأطفال وممارساتهم لتعليم القراءة وتعليمهما في المراحل الأولى. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس ديفورد (1985) للتوجهات النظرية لتعليم القراءة. تكونت عينة الدراسة من (74) معلمة من معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي. أظهرت نتائج الدراسة أن (6%) من المعلمات يمثلن النموذج الصوتي (فك الرموز)، و(92%) يمثلن نموذج المهارات، و(2%) يمثلن نموذج منحى اللغة الكلي، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين تصورات المعلمات وممارساتهن.

وأجرى السريع (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الأولية في المملكة العربية السعودية لأهمية تنمية الوعي الصوتي في إكساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة، وتقويم هذا الوعي، وتحديد مدى ارتباط متغير الخبرة التعليمية لمعلمي الصف الأول باستجاباتهم حول

- الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة من معلمي الصفوف الأولية في المدارس التابعة لإدارة التعليم في محافظة القريات.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في المدارس التابعة لمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2016/2015 وفق العاملين السابقين.
- الحدود الأدائية: اعتمدت الدراسة على مقياس تصورات المعلمين للتوجهات النظرية لتعليم القراءة، وما تحقق له من مؤشرات صدق وثبات.

### التعريفات الإجرائية

- اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:
- معلمو الصفوف الأولية: هم المعلمون من جميع التخصصات الذين يقومون بالتدريس في الصفوف: الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- نماذج تعليم القراءة: وهي النماذج النظرية التي يتبعها المعلمون لتعليم القراءة في الصفوف الأولية، التي تقوم على نظريات تفسير القراءة، وتتحدد في الدراسة الحالية بالنموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي.
- تصورات المعلمين: يقصد بها التصورات التي يحملها معلمو الصفوف الأولية حول النماذج النظرية الثلاثة لتعليم القراءة. وتقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها معلم الصفوف الأولية على مقياس تصورات التوجهات النظرية لتعليم القراءة المعد خصيصاً لهذا الغرض.

### الطريقة والإجراءات

#### منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيقها مقياساً للكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة.

#### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الأولية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (614) معلماً ومعلمة ممن يدرسون الصف الأول والثاني والثالث، بواقع (327) معلماً، و(287) معلمة. وتكونت عينة الدراسة من (344) منهم اختيروا بالطريقة العشوائية. والجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

خلال تتبعه لبرامج إعداد المعلمين في هذه المرحلة قلة اهتمامها بطبيعة القراءة، وكيفية حدوثها، ومكوناتها، وأطرها الفلسفية، ونماذج تعليمها، وكيف يمكن الاستفادة منها في مواقف تعليم القراءة.

وكغيرهم من المعلمين، فقد يختلف معلمو الصفوف الأولية في تصوراتهم عن التعلم والتعليم؛ مما يؤثر في طرائق تعليمهم، والنواتج التي يركزون عليها في العملية التعليمية. ولأهمية التعرف إلى تصورات معلمي الصفوف الأولية لطبيعة القراءة وكيفية حدوثها؛ لما لها من دور في ممارساتهم وقراراتهم التدريسية في إقبال المعلمين أو إجماعهم من جهة، ولندرة الدراسات العربية التي بحثت في هذا المجال، لا سيما في المملكة العربية السعودية من جهة أخرى، انبثقت فكرة هذه الدراسة. وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة؟
- هل تختلف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف متغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي)؟

#### أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، كما هدفت إلى استقصاء أثر متغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي) في هذه التصورات.

#### أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة الحالية في الآتية:

- إسهامها في تعميق المعرفة بكيفية حدوث القراءة، وبالعوامل التي تؤثر في تفعيل دور معلمي الصفوف الأولية في تعليم القراءة، واختيار الممارسات الملائمة لذلك.
- توجيه أعضاء مناهج اللغة العربية والقائمين على تعليم القراءة بضرورة تزويد معلمي الصفوف الأربعة الأولى بالمفاهيم المعاصرة للقراءة، وبالنظريات والنماذج التي تفسر حدوثها، وتدريبهم على كيفية استخدامها في البيئة المدرسية.
- تضمين برامج إعداد المعلمين في الجامعات مساقات ومقررات حول فلسفة ونظريات تعليم القراءة للصغار.
- توفير مسار بحثي خصب لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في الجامعات في هذا المجال.

#### حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

**جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي)**

النسبة المئوية%	التكرار	المستوى/الفئة	
56.1%	193	ذكر	الجنس
43.9%	151	أنثى	
100.0%	344	المجموع	
13.4%	46	أقل من 5 سنوات	عدد سنوات الخبرة
25.9%	89	من 5 - أقل من 10 سنوات	
60.7%	209	10 سنوات فأكثر	
100.0%	344	المجموع	
78.2%	269	إنساني	التخصص
21.8%	75	علمي	
100.0%	344	المجموع	
23.5%	81	أقل من بكالوريوس	المؤهل العلمي
76.5%	263	بكالوريوس فأعلى	
100.0%	344	المجموع	

بتطبيقه على العينة الكلية للدراسة (90) معلماً ومعلمة، بواقع (30) معلماً في كل نموذج، وقد بلغ معامل الثبات (0.98).

#### أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس تصورات المعلمين للتوجهات النظرية لتعليم القراءة (The Deford Theoretical Orientation To Reading Profile) الذي صممه ديان ديفورد (Deford, 1985). تكون المقياس من (28) فقرة موزعة على النماذج النظرية لتعليم القراءة، هي: النموذج الصوتي، وتمثله الفقرات (1، 2، 3، 6، 9، 10، 12، 20، 21، 22)، ونموذج المهارات، وتمثله الفقرات (4، 8، 11، 13، 14، 16، 19، 24، 25، 28)، ونموذج منحى اللغة الكلي، وتمثله الفقرات (5، 7، 15، 17، 18، 23، 26، 27).

#### صدق المقياس وثباته

##### صدق المقياس الأصلي

جرى التحقق من صدق المقياس الأصلي باستخدام التحليل العاملي من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية كشف وجود عامل واحد فسر (64,3 %) من التباين، كما جرى التحقق من الصدق العاملي للمقياس بتطبيقه على العينة الكلية للدراسة (90) معلماً ومعلمة، (30) معلماً يمثلون كل نموذج، كشفت أيضاً وجود عامل واحد فسر (94,5 %) من التباين.

##### ثبات المقياس الأصلي

جرى التحقق من ثبات المقياس الأصلي، من خلال حساب ثبات معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (47) معلماً ومعلمة، (12) منهم يمثلون النموذج الصوتي، و (20) يمثلون نموذج المهارات، و (15) يمثلون نموذج المهارات، وقد بلغ معامل الثبات (0.80). كما جرى التحقق من ثبات المقياس أيضاً من خلال معامل كرونباخ ألفا

#### صدق المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من دلالات صدق المقياس، قام الباحثان في الدراسة الحالية بترجمة هذه الفقرات إلى اللغة العربية، حيث أخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة، وقد تمثل ذلك بالطلب من اثنين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة العربية والإنجليزية ترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية، مع مراعاة أهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات، وأن تكون معانيها مطابقة للنسخة الأصلية ما أمكن. وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، عمد الباحثان إلى الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة أيضاً. وقومت بعد ذلك الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق ثلاثة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس؛ للتحقق من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية. وفي حال وجد فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، لجأ الباحثان إلى إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزية إلى العربية، ومن العربية إلى الإنجليزية، للتثبت من وجود تقارب حقيقي في المعنى.

ثم قام الباحثان بعرض المقياس بصورته المترجمة على عدد من المحكمين من المتخصصين في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الابتدائية، والطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية والجامعات السعودية، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث صلتها للنماذج، ومدى وضوحها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أخذ بملاحظات المحكمين التي تضمنت تعديلاً لبعض الصياغات اللغوية، واستبدال بعض المفردات والأمثلة

المطروحة بأخرى لتناسب البيئة العربية والمحلية. وقد اعتمد الباحثان في ذلك على إجماع (80%) من المحكمين.

ولمزيد من التثبيت من مدى ملاءمة فقرات المقياس لأفراد الدراسة، حسبت معاملات التمييز باستخدام معامل الارتباط المصحح لكل فقرة من هذه الفقرات، كما في الجدول (2).

**جدول (2): معاملات الارتباط المصحح لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالنموذج الذي تنتمي له والمقياس ككل**

معاملات الارتباط المصحح لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بـ		رقم الفقرة	معاملات الارتباط المصحح لارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بـ		رقم الفقرة
النموذج	المقياس ككل		النموذج	المقياس ككل	
.77	.69	14	.77	.79	1
.58	.55	16	.61	.66	2
.56	.64	19	.64	.67	3
.74	.76	24	.82	.86	6
.80	.82	25	.69	.68	9
.43	.37	28	.73	.71	10
.31	.34	5	.61	.61	12
.31	.33	7	.81	.81	20
.34	.31	15	.52	.48	21
.41	.36	17	.80	.79	22
.45	.47	18	.86	.82	4
.63	.49	23	.62	.66	8
.34	.34	26	.71	.59	11
.54	.50	27	.32	.30	13

الصوتي، و66-110 = نموذج المهارات، و111-140 = نموذج منحنى اللغة الكلي).

#### متغيرات الدراسة

(أ) المتغيرات التصنيفية، واشتملت على:

- الجنس: (ذكر، وأُنثى).
- عدد سنوات الخبرة، وله ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، ومن 5 - أقل من 10 سنوات، ومن 10 سنوات فأكثر).
- التخصص، وله فئتان:
- (إنساني): (اللغة العربية، العلوم الشرعية، الاجتماعيات).
- (علمي): (العلوم، الرياضيات، أخرى).
- المؤهل العلمي، وله مستويان (أقل من بكالوريوس، وبكالوريوس فأعلى).

(ب) المتغير التابع: تصورات المعلمين للتوجهات النظرية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، لكل نموذج على حدة، وللمقياس ككل.

#### المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة؛ استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار مربع كاي (" $\chi^2$ ").

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة

#### ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتحقق من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تم حساب معامل الاتساق الداخلي لكل نموذج من النماذج الثلاثة، وللنموذج ككل، كما في الجدول (3).

جدول (3): معامل الاتساق الداخلي لكل نموذج من النماذج الثلاثة ولل فقرات ككل

النموذج	معاملات ثبات الاتساق الداخلي
النموذج الصوتي	0.92
نموذج المهارات	0.89
نموذج منحنى اللغة الكلي	0.70
النموذج ككل	0.93

يلاحظ من الجدول (3) أن قيم معامل الاتساق الداخلي لفقرات النموذج الصوتي بلغت (0.92)، وفقرات نموذج المهارات (0.89)، وفقرات نموذج منحنى اللغة الكلي (0.70)، وللفقرات ككل (0.93)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

#### تصحيح المقياس

يستجيب المعلم/ المعلمة لكل فقرة من فقرات المقياس، وتعطى كل استجابة درجة كالاتي: موافق بشدة (1)، وموافق (2)، ومحايد (3)، وغير موافق (4)، وغير موافق بشدة (5). ويعكس تصحيح المقياس في الفقرات السالبة الآتية: (5)، 7، 15، 17، 18، 23، 26، 27)، بحيث تعطى موافق بشدة (5)، وموافق (4)، ومحايد (3)، وغير موافق (2)، وغير موافق بشدة (1). وتصنف الإجابة الكلية للمعلم/ المعلمة كالاتي: (28-65 = النموذج

وتبين هذه النتيجة أن معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية يفضلون النموذج الصوتي في تعليم القراءة؛ فهم يركزون على التعليم الرسمي للعلاقات بين الحروف والرموز والأصوات الدالة عليها، بوصفها المرحلة الأولى في تعليم القراءة؛ ذلك أنهم يرون أن المهارة الأكثر أهمية في المرحلة المبكرة من تعليم القراءة هي قدرة الطفل على تحويل الحروف في المادة المكتوبة إلى أصوات، فتدريس اسم الحرف وصوته متطلب سابق لعملية القراءة في رأيهم.

ويمكن أن يعزى تفضيل هؤلاء المعلمين للنموذج الصوتي إلى أن كتاب "لغتي" ينصب تركيزه في تعليم القراءة على مفهوم الكلمة والصورة لمساعدة تلاميذ المرحلة على فك رموز الكلمة، وإعطاء الوقت الكافي لمعرفة الحروف والأصوات لإكسابهم مبدأ التهجي القرائي (السريع، 2015). إضافة إلى أن (16%) تقريباً من الأطفال في الصف الأول الابتدائي فقط سبق لهم الالتحاق بمؤسسات رياض الأطفال (وزارة التعليم، 1435هـ). وهذا يعني أن (84%) منهم لم يتعرضوا لخبرات لغوية قبل دخولهم الصفوف الأولية تمكنهم من تنمية وعيهم الصوتي اللازم لتعليم القراءة، خصوصاً أن الالتحاق بمؤسسات رياض الأطفال ليس إلزامياً، الأمر الذي دعا هؤلاء المعلمين إلى التركيز على هذا النموذج لإكساب التلاميذ المعرفة بالحروف والأصوات التي تعد المفتاح الأساس في تعليم القراءة.

وتجيء هذه النتيجة متفقة تماماً مع ما شهدته العقود القليلة الأخيرة من تغييرات جذرية في طرائق تعليم القراءة في العالم، وذلك على خلفية ما توصلت إليه الأبحاث العلمية الحديثة، التي أظهرت أن تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات أساسية لغوية، مثل الوعي الصوتي، ومعرفة الحروف، والتركيب الصوتي، والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات؛ فهذه القدرات تشكل أساساً مهما لفهم المقروء؛ إذ تمكن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على فك الرموز إلى قدرة آلية، وهو ما يتيح له استثمار قدرته الذهنية في ربط الكلمات معاً، أي في فهم ما يقرأ، وهو التغيير الذي طرأ على تعليم القراءة، مما حدا بالتربويين ومخططي المناهج بالاستغناء عن الطريقة الكلية في تعليم القراءة شيئاً فشيئاً، والتوجه نحو الطريقة الصوتية على هذا الأساس (عورتاني، 2006; Shankwiler & Fowler, 2004).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو الهيجاء والصريرة (Abu Alhaija & Al-Saraerah, 2005) التي أظهرت أن معظم تصورات المعلمين لتعليم القراءة والكتابة في الأردن كانت تقليدية، ومع دراسة ميلدريد (Mildred, 2006) التي أظهرت نتائجها أن معظم تصورات المعلمين لتعليم القراءة والكتابة كانت تقليدية كذلك، ومع دراسة سنجلتون (Singleton, 2013) التي أظهرت نتائجها أن جميع المعلمين يمثلون النموذج الصوتي في تعليم القراءة، ومع دراسة السريع (2015) التي أظهرت نتائجها بأن تقدير من جرى استفتاءهم من المعلمين حول أهمية أنشطة الوعي

وعلاقتها ببعض المتغيرات، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفق سؤالها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة ومناقشتها؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت علامة كل معلم على فقرات المقياس المكون من (28) فقرة بإيجاد مجموع استجاباته على جميع الفقرات، ليتم تصنيفه وفق المعيار المستخدم في الدراسة الحالية في أحد النماذج الثلاثة (النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي)، ومن ثم حُسبت التكرارات والنسب المئوية لتصنيفاتهم المبينة في الجدول (4).

**جدول (4): التكرارات والنسب المئوية لتصنيف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة**

النموذج المتعلق بمعتقد المعلم نحو تعليم القراءة	التكرار	النسبة المئوية %	الرتبة
النموذج الصوتي	212	61.6	1
نموذج المهارات	96	27.9	2
نموذج منحى اللغة الكلي	36	10.5	3
المجموع	344	100.0	

يُلاحظ من الجدول (4) أن (61.6%) من أفراد عينة الدراسة يمثلون (النموذج الصوتي) في تعليم القراءة، وأن (27.9%) منهم يمثلون (نموذج المهارات)، وأن (10.5%) منهم يمثلون (منحى اللغة الكلي). وبذلك يكون (النموذج الصوتي) هو النموذج السائد لدى أفراد عينة الدراسة. وللكشف عن وجود دلالة إحصائية للمعتقد السائد لدى أفراد عينة الدراسة للنماذج النظرية لتعليم القراءة؛ استخدم اختبار مربع كاي المبين نتائجها في الجدول (5).

**جدول (5): نتائج اختبار مربع كاي للمعتقد السائد لدى أفراد عينة الدراسة للنماذج النظرية لتعليم القراءة**

النموذج المتعلق بمعتقد المعلم نحو تعليم القراءة	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	قيمة مربع كاي**	الدالة الإحصائية
النموذج الصوتي	212	114.7		
نموذج المهارات	96	114.7	139.628*	0.000
نموذج منحى اللغة الكلي	36	114.7		

\*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )  
\*\*درجة الحرية = 2

يُلاحظ من الجدول (5) أن قيمة مربع كاي بلغت (139.628) بدلالة إحصائية (0.000)، مما يؤكد على أن النموذج السائد لدى أفراد عينة الدراسة لتعليم القراءة هو النموذج الصوتي.

(Darabie, 2006) التي أظهرت نتائجها أن غالبية معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن يمثلون نموذج المهارات في تعليم القراءة، ومع دراسة تيفاني (Tiffany, 2015) التي أظهرت نتائجها أن الغالبية العظمى من معلمي رياض الأطفال يمثلون نموذج المهارات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل تختلف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف متغير (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي)؟".

(أ). فيما يتعلق بمتغير الجنس، استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار مربع كاي لتصنيف أفراد عينة الدراسة للمعتقد نحو نماذج تعليم القراءة تبعاً لمتغير الجنس، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6): نتائج اختبار مربع كاي للنسب المئوية لتصنيف أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم للنماذج النظرية لتعليم القراءة تبعاً لمتغير الجنس

النموذج	الجنس	المجموع	قيمة مربع كاي**	الدالة الإحصائية
النموذج الصوتي	ذكر	113	2.501	.286
	أنثى	99		
	النسبة وفق النموذج	53.3%		
نموذج المهارات	ذكر	56	2.501	.286
	أنثى	40		
	النسبة وفق النموذج	58.3%		
نموذج منحى اللغة الكلي	ذكر	24	2.501	.286
	أنثى	12		
	النسبة وفق النموذج	66.7%		
المجموع	ذكر	193	2.501	.286
	أنثى	151		
	النسبة وفق النموذج	56.1%		

\*\*درجة الحرية=2

(ب). فيما يتعلق بمتغير عدد سنوات الخبرة، استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار مربع كاي لتصنيف أفراد عينة الدراسة للمعتقد نحو نماذج تعليم القراءة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، والجدول (7) يبين ذلك.

الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة قد تراوح بين المهم والمهم جداً، ومع دراسة عثمان (Othman, 2007) التي أظهرت نتائجها أن غالبية تصورات معلمي اللغة العربية في الأردن للتوجهات النظرية لتعليم القراءة تمثل النموذج الصوتي.

فيما تأتي هذه النتيجة متفقة جزئياً مع دراسات كل من (Swann, 2001; Abu Alhaija & Al- Sarerah, 2005; Al-Darabie, 2006; Tiffany, 2015; Singleton, 2013; Mildred, 2006) التي أظهرت نتائجها أن عدداً قليلاً من المعلمين أبدوا تصورات بنائية، أو ممن يمثلون نموذج منحى اللغة الكلي في تعليم القراءة.

فيما تختلف نتائج هذه الدراسة نوعاً ما مع دراسات كل من سوان (Swann, 2001) التي أظهرت نتائجها أن غالبية المعلمين يمثلون نموذج المهارات في تعليم القراءة، ودراسة الدرايع (Al-

يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة مربع كاي بلغت (2.501) بدلالة إحصائية (0.286)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، مما يدل على عدم اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف جنسهم.

جدول (7): نتائج اختبار مربع كاي للنسب المئوية لتصنيف أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم للنماذج النظرية لتعليم القراءة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

النموذج	عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5 - أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات فأكثر	المجموع	قيمة كاي تربيع**	الدالة الإحصائية
النموذج الصوتي	التكرار الملاحظ	24	53	135	212		
	النسبة وفق النموذج	11.3%	25.0%	63.7%	100.0%		
	النسبة الكلية	7.0%	15.4%	39.2%	61.6%		
نموذج المهارات	التكرار الملاحظ	16	24	56	96		
	النسبة وفق النموذج	16.7%	25.0%	58.3%	100.0%		
	النسبة الكلية	4.7%	7.0%	16.3%	27.9%		
نموذج منحنى اللغة الكلي	التكرار الملاحظ	6	12	18	36		
	النسبة وفق النموذج	16.7%	33.3%	50.0%	100.0%		
	النسبة الكلية	1.7%	3.5%	5.2%	10.5%		
المجموع	التكرار الملاحظ	46	89	209	344		
	النسبة وفق النموذج	13.4%	25.9%	60.8%	100.0%		
	النسبة الكلية	13.4%	25.9%	60.8%	100.0%		

\*\*درجة الحرية = 2

يلاحظ من الجدول (7) أن قيمة مربع كاي بلغت (3.680) بدلالة إحصائية (0.451)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، مما يدل على عدم اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف عدد سنوات خبرتهم.

جدول (8): نتائج اختبار مربع كاي للنسب المئوية لتصنيف أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم للنماذج النظرية لتعليم القراءة تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي

النموذج	التخصص الأكاديمي	علمي	إنساني	المجموع	قيمة مربع كاي**	الدالة الإحصائية
النموذج الصوتي	التكرار الملاحظ	31	181	212		
	النسبة وفق النموذج	14.6%	85.4%	100.0%		
	النسبة الكلية	9.0%	52.6%	61.6%		
نموذج المهارات	التكرار الملاحظ	36	60	96		
	النسبة وفق النموذج	37.5%	62.5%	100.0%		
	النسبة الكلية	10.5%	17.4%	27.9%		
نموذج منحنى اللغة الكلي	التكرار الملاحظ	8	28	36		
	النسبة وفق النموذج	22.2%	77.8%	100.0%		
	النسبة الكلية	2.3%	8.1%	10.5%		
المجموع	التكرار الملاحظ	75	269	344		
	النسبة وفق النموذج	21.8%	78.2%	100.0%		
	النسبة الكلية	21.8%	78.2%	100.0%		

\*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) \*\*درجة الحرية = 2



من النماذج الثلاثة؛ استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار مربع كاي لتصنيف أفراد عينة الدراسة للمعتقد نحو تعليم القراءة تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي، وفي كل نموذج، والجدول (9) يبين ذلك.

يلاحظ من الجدول (8) أن قيمة مربع كاي بلغت (20.289) بدلالة إحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، مما يدل على اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف التخصص. ولتحديد مصدر هذا الاختلاف في كل نموذج

**جدول (9): نتائج اختبار مربع كاي للنسب المئوية لتصنيف أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم للنماذج النظرية لتعليم القراءة تبعاً لمتغير التخصص الأكاديمي وفي كل نموذج**

النموذج	التخصص الأكاديمي		المجموع	قيمة مربع كاي**	الدلالة الإحصائية
	إنساني	علمي			
النموذج الصوتي	التكرار الملاحظ	181	31	212	
	النسبة وفق النموذج	85.4%	14.6%	100.0%	0.000
	النسبة الكلية	52.6%	9.0%	61.6%	
نموذج المهارات	التكرار الملاحظ	60	36	96	
	النسبة وفق النموذج	62.5%	37.5%	100.0%	0.014
	النسبة الكلية	17.4%	10.5%	27.9%	
نموذج منحى اللغة الكلي	التكرار الملاحظ	28	8	36	
	النسبة وفق النموذج	77.8%	22.2%	100.0%	0.001
	النسبة الكلية	8.1%	2.3%	10.5%	

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) \*\* درجة الحرية = 1

(إنساني) بنسبة مئوية (62.5%) مقابل نسبة مئوية (37.5%) لذوي التخصص الأكاديمي (علمي).

- قيمة مربع كاي لنموذج منحى اللغة الكلي بلغت (11.111) بدلالة إحصائية (0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، مما يدل على اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية لنموذج منحى اللغة الكلي في تعليم القراءة باختلاف تخصصهم الأكاديمي، ولصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التخصص الأكاديمي (إنساني) بنسبة مئوية (77.8%) مقابل نسبة مئوية (22.2%) لذوي التخصص الأكاديمي (علمي).

د) فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي، استخدمت التكرارات والنسب المئوية واختبار مربع كاي لتصنيف أفراد عينة الدراسة للمعتقد نحو نماذج تعليم القراءة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (10) يبين ذلك.

يلاحظ من الجدول (9) أن:

- قيمة مربع كاي للنموذج الصوتي بلغت (106.132) بدلالة إحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، مما يدل على اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنموذج الصوتي في تعليم القراءة باختلاف تخصصهم الأكاديمي، ولصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التخصص الأكاديمي (إنساني) بنسبة مئوية (85.4%) مقابل نسبة مئوية (14.6%) لذوي التخصص الأكاديمي (علمي).

- قيمة مربع كاي لنموذج المهارات بلغت (6.000) بدلالة إحصائية (0.014)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، مما يدل على اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية لنموذج المهارات في تعليم القراءة باختلاف تخصصهم الأكاديمي، ولصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التخصص الأكاديمي

**جدول (10): نتائج اختبار مربع كاي للنسب المئوية لتصنيف أفراد عينة الدراسة لتصوراتهم للنماذج النظرية لتعليم القراءة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**

النموذج	المؤهل العلمي		المجموع	قيمة مربع كاي**	الدلالة الإحصائية
	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس فأعلى			
النموذج الصوتي	49	163	212	0.170	.919
	النسبة وفق النموذج	23.1%	76.9%		
	النسبة الكلية	14.2%	47.4%		
نموذج المهارات	24	72	96		
	النسبة وفق النموذج	25.0%	75.0%		
	النسبة الكلية	7.0%	20.9%		
نموذج منحنى اللغة الكلي	8	28	36		
	النسبة وفق النموذج	22.2%	77.8%		
	النسبة الكلية	2.3%	8.1%		
المجموع	81	263	344		
	النسبة وفق النموذج	23.5%	76.5%		
	النسبة الكلية	23.5%	76.5%		

\*\*درجة الحرية=2

لخبرات تدريبيه منظمة وممنهجه سواء أكانت قبل الخدمة أم في أثنائها بغض النظر عن عدد سنوات خبرته التدريسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النصار (2001) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ومع دراسة مايو (Mayo, 2010) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي الصفوف الأولى ورياض الأطفال نحو تعليم القراءة والكتابة في الولايات المتحدة الأمريكية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ومع دراسة السريع (2015) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي المرحلة الأولية في المملكة العربية السعودية لأهمية تنمية الوعي الصوتي في إكساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة مهيدات والجراح والخالدة والربيع (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات المعلمين للعسر القرائي "الديسلكسيا" تعزى للخبرة التدريسية، ومع دراسة ليو (Liu, 1999) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في التصورات الفلسفية للمعلمين تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ومع دراسة أبو الهيجاء والصرايرة (Abu Alhaija & Al-Saraerah, 2005) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي الصفوف الأولية في الأردن لتعليم القراءة والكتابة وممارساتهم التعليمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

يلاحظ من الجدول (10) أن قيمة مربع كاي بلغت (0.170) بدلالة إحصائية (0.919)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، مما يدل على عدم اختلاف تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة باختلاف مؤهلهم العلمي.

ويمكن أن يعزى عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في تصورات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس إلى طبيعة التجانس بين الذكور والإناث في الدراسة الحالية، فهم من معلمي المرحلة الابتدائية للصفوف الأولية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية، ومن نفس البيئة الثقافية والاجتماعية، مما قلص الفجوة في التصورات بينهما. ويؤكد ذلك ما توصل إليه هوfer (Hofer, 2008) بأن العوامل الثقافية والاجتماعية تؤثر في التصورات لدى الأفراد.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ليو (Liu, 1999) التي أظهرت نتائجها وجود فروق في التصورات الثقافية للمعلمين تعزى إلى الجنس، ومع دراسة مهيدات والجراح والخالدة والربيع (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراكات معلمي الصفوف الأولى في الأردن للعسر القرائي "الديسلكسيا" تعزى للجنس لصالح الإناث.

ويمكن أن يعزى عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في تصورات المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية إلى أن النماذج النظرية لتعليم القراءة تتطلب معرفة نظرية معمقة بطبيعة القراءة ومهاراتها وكيفية حدوثها، وهذا لا يتحقق إلا إذا تعرض المعلم

## المراجع

الباز، عبدالعزيز. (1420). شعبة الصفوف الأولية بالرياض: إنجازات وتطلعات. الرياض، (من دون ناشر).

الجرف، ريماء. (2002). دراسات في تعليم المهارات القرائية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الرياض: الشركة الوطنية للتوزيع.

الدليمي، طه والواللي، سعاد. (2003). اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سامرائي، نبيهة وجواد، انتصار. (2004). أساسيات طرق تدريس اللغة العربية واتجاهاتها الحديثة. عمان: دار الأخوة.

السريع، عبدالله. (2015). تصورات معلمي القراءة للصفوف الأولية لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة. مجلة العلوم التربوية، 27 (3)، 429-459.

صومان، أحمد. (2009). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار زهران.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. إربد: عالم الكتب الحديث.

عورتاني، طيبي. (2006). إجراءات التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة. المجلة العربية للتربية الخاصة، 8، 178-147.

الكندري، عبد الله وإبراهيم، عطا. (1996). تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. الكويت: مكتبة الفلاح.

مصطفى، فهميم. (1994). الطفل والقراءة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

مصطفى، فهميم. (1995). القراءة ومهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية. القاهرة: العالمية للطباعة والنشر.

مهيدات، محمد والجراح، عبد الناصر والخالدة، محمد والربيع، فيصل. (2012). إدراكات معلمي الصفوف الأولى في الأردن للعسر القرائي "الديسلكسيا". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 151 (2)، 613-640.

النصار، صالح. (2002). اتجاهات معلمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، إصدار رقم (190).

ويمكن أن يعزى عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في تصورات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي إلى أن ما يتعرض إليه الطلبة المعلمين في أثناء الدراسة الجامعية يركز في كثير من الأحيان على الجوانب النظرية دون أن يعطى الطالب الفرصة الكافية للتدريب على تطبيق هذه النظريات والنماذج في البيئة الصفية في أثناء تعليمهم القراءة سواء من الحاصلين على درجة البكالوريوس فأعلى، أو من الحاصلين على درجة أقل من البكالوريوس.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الدرابيع (Al-Darabie, 2006) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن للتوجهات النظرية لتعليم القراءة لصالح الحاصلين على الماجستير.

وأظهرت نتائج اختبار مربع كاي كذلك وجود اختلاف دال إحصائياً في تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح المعلمين من ذوي التخصصات الإنسانية في كل نموذج من النماذج الثلاثة. فقد بلغت قيمة مربع كاي للنموذج الصوتي بلغت (106.132) بدلالة إحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، ولنموذج المهارات بلغت (6.000) بدلالة إحصائية (0.014)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ )، ولنموذج منحنى اللغة الكلي بلغت (11.111) بدلالة إحصائية (0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ).

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة متوقعة؛ ذلك أن عينة الدراسة من ذوي التخصصات الإنسانية (اللغة العربية، والعلوم الشرعية، والاجتماعيات) بلغت 78% التي هي انعكاس لمجتمع الدراسة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في التخصصات الإنسانية أقرب إلى دراسة اللغة ومهاراتها، وكيفية اكتسابها من الطلبة أولئك ذوي التخصصات العلمية كالرياضيات والعلوم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة النصار (2001) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتية:

- الإفادة من النموذج الصوتي في تعليم القراءة في تأليف كتب اللغة العربية للصفوف الابتدائية، وتطوير أنشطتها.
- تصميم دورات تدريبية يتم فيها تزويد معلمي الصفوف الأولية بنماذج تدريبية ونشاطات تعليمية تثري معرفتهم بالنموذج الصوتي في تعليم القراءة.
- إجراء دراسات أخرى تتناول تصورات معلمي الصفوف الأولية للنماذج النظرية للقراءة وممارساتهم لها.

- Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the messy construct of teachers' beliefs: What are they ? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham & T. Urdan (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook (Vol. 2. Individual Differences and Cultural and Contextual Factors , pp. 471–499)*. Washington DC: AP
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W.H. Teale, E. Sulzby, *Emergent Literacy: Writing and Reading (pp. 1-14)*. Norwood, Nj: Ablex Publishing.
- Gordon, N. (1984). *Classroom Experience: The Writing Process in Action*. Exeter, NH: Heinemann.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Harste, J., & Burke, C. (1977). A new hypothesis for reading teacher research: Both the teaching and learning of reading is theoretically based. In P.D. Pearson (Ed.), *Reading: Theory and Practice*, New York: National Reading Conference.
- Hofer, B. (2008). Personal epistemology and culture. In M. S. Khine (Ed.), *Knowing, Cognition and Beliefs : Epistemological Studies Across Diverse Cultures (pp.3-22)*. New York: Springe
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-90.
- Liu, F. (1999). *A Comparative Study of Selected Perceptions of Charter Schools Through the Philosophical Beliefs of Teachers, Administrators and Policy Makers in Louisiana*. Unpublished Doctoral Dissertation (University of Louisiana).
- Luciano, J. (1997). *An Examination of the Relationship Between First Grade Teachers' Theoretical Orientations Toward Reading Instruction and Their Classroom Instructional Practices*. Unpublished Doctoral Dissertation (University of North Florida).
- May, F. (1990). *Reading as Communication: An Interactive Approach (3rd ed.)*. Columbus, OH, Merrill Publishing Co.
- Mayo, J. (2010). *A Study of Early Childhood Education Teachers Beliefs and Practices About Early Literacy Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, (Marshall University).
- Mildred F. (2006). *Teachers' Literacy Beliefs and Their Students' Conceptions About Reading and Writing*. Doctoral Dissertation, (University of South Florida).
- النصار، صالح. (2008). درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولى من مطالب التنمية المهنية ووسائل تنميتها المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة، *مجلة القراءة والمعرفة*، 77، 99-54.
- النصار، عبد العزيز. (1426هـ). واقع أداء معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- نصر، حمدان. (1992). معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى طلاب نهاية الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في البحرين. *جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية*، 19، 151-87.
- نصر، حمدان. (2003). الموازنة بين تدريس القراءة الصفيين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مقترح مطور. *مجلة جامعة الملك سعود*، 16 (1) 234-189.
- وزارة التعليم. (1435هـ). *الإدارة العامة لتقنية المعلومات: الإحصاءات والتقارير، الرياض*.
- Abu Alhaija, K & Al- Saraerah, B. (2005). An investigation of Jordanian teachers' beliefs about literacy and their practices in literacy instruction in light of the type of school and teaching experience. *Mu'tah Journal for Research and Studies*, 20 (2), 130-151.
- Al- Darabie, M. (2006). Jordanian English language elementary teachers' beliefs about the theoretical orientations of reading instruction. *Dirasat, Educational Sciences*, 33 (1), 283-291.
- Altwerger, B., Edelsky, C., & Flores, B. (1987). Whole language: What is new? *The Reading Teacher*, 41 (2), 144-154.
- Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., & Wilkinson, I. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Reproof the Commission on Reading*. Washington, D. C: The National Institute of Education.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (pp. 255-296)*. New York: Macmillan.
- DeFord, D. (1985). Validation the Construct of Theoretical Orientation to Reading. *Reading Research Quarterly*, 20: 351-367.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47-65.
- Feng, J., & Etheridge, G. (1990). *Match or Mismatch: The Relationship between Teachers' Beliefs about Reading and Their Reading Instructional Practices*. Eric Document, 359 494.

- Othman, L. (2007). *Arabic Language Teachers' Theoretical Orientation to Reading*. Unpublished Doctoral Dissertation (University of Wisconsin-Stout).
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 3, 307-332.
- Reutzel, D., & Cooter, R. (1996). *Teaching Children to Read: From Basals to Books. 2nd Ed.*, Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall Publishing Company.
- Rupley, W., & Logan, J. (1985). Elementary teachers' beliefs about reading and knowledge of reading content: Relationships to decisions about reading outcomes. *Reading Psychology*, 6: 145-156.
- Shankweiler, D., & Fowler, A. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing*, 17, 483-515.
- Singleton, J. (2013). *The Impact of Kindergarten Teachers' Theoretical Orientation to Reading on Curricular Planning and Classroom Practice in Literacy*. Unpublished Doctoral Dissertation (University of Louisville).
- Smith, E., Goodman, K., & Meredith, R. (1976). *Language and Thinking in School (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Swann, K. (2001). *The Relationship Between Teachers' Theoretical Orientations to Reading and Their Verbal Feedback to Students During Oral Reading*. Unpublished Doctoral Dissertation, (University of Rhode Island).
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Theory and Practice*, 12 (3), 1964-1973.
- Tiffany, A. (2015). *Investigating Teachers' Beliefs About and Self-Reported Practices in Early Literacy Teaching*. Doctoral Dissertation, (University of Iowa).
- Weaver, C. (1988). *Reading Process and Practice: From Psycholinguistics to Whole Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Willis, J. (2009). What brain research suggest for teaching reading strategies. *The Educational Forum*, 73, 333-346.



## فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة

صلاح الدين الضامن\* قاسم سمور\*

تاريخ قبوله 2017/2/9

تاريخ تسلم البحث 2016/10/26

### The Effectiveness of a Cognitive Behavioral Counseling Program on Reducing Learned Helplessness and Improving Resilience of Abused Children.

Salah Al-Damen and Qasem Samour, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University, Irbid, Jordan

**Abstract:** This study aimed at finding out the effectiveness of cognitive behavioral counseling program on reducing learned helplessness and improving resilience of abused children in public schools in Bani Kananah District.

The study was carried out on a sample of (30) male Abused Children students, who were assigned to two equal groups, (15) for the experimental, and (15) for the control group. To achieve the study aims, three scales: Learned Helplessness, Resilience, and Abused Children were constructed, as well as a Cognitive Behavioral Counseling Program was developed. The results showed statistically significant difference between groups, in favour of the experimental group in reducing Learned Helplessness (on the total score and on the emotional, motivational, and cognitive sub dimensions) and improving Resilience on the total score, and on the sub dimensions (emotional, social, and mental).

(**Keywords:** Cognitive Behavioral, Learned Helplessness, Resilience, Abused Children).

وتكمن خطورة الإساءة على الطفل، في كونها بيئة خصبة لإنتاج الأفكار والمشاعر السلبية، وتكوين مفهوم ذات متدنٍ، حيث ينتج الفرد أفكاراً سلبية موجهة نحو ذاته والآخرين، ويشعر بالعجز والدونية، وعدم قدرته على مواجهة الأحداث الضاغطة (Corby، 2006). وفي هذا الصدد، يعد العجز المتعلم من أكثر المشكلات الشائعة لدى الأطفال المساء إليهم، وأكثرها تعقيداً، لما له من تأثير في نمو الأطفال النفسي والمعرفي والاجتماعي، وله تأثير مباشر في المهارات الاجتماعية التي تؤدي دوراً محورياً في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي لديه؛ وهذا بالضرورة ينسحب على انخفاض مستوى المرونة النفسية لديهم (حسين، 2008).

وقد حظيت دراسة الإساءة باهتمام كبير في الأدب المتصل بظاهرة العجز المتعلم. وقد افترضت النماذج النظرية التي عنيت بتحليل هذه الظاهرة وجود تماثل بين حالة العجز المتعلم والإساءة من حيث أرضيتها المعرفية، ومن حيث الشروط البيئية التي تستثير هاتين الحالتين، وتتمثل الأرضية المعرفية بمنظومة المدركات، والأفكار المتصلة بالذات كأساليب عزو أو (تعلييل) الأحداث، والتحكم الذاتي المدرك، وتقدير الذات، فقد وجد أن الأفكار السلبية بشأن

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في لواء بني كنانة. تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من الأطفال المساء إليهم الذكور، وزُعوا بالتساوي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (15) طالباً، ومجموعة ضابطة تكونت من (15) طالباً. وللتأكد من تحقيق الأهداف، تم بناء الأدوات التالية: مقياس للعجز المتعلم، ومقياس للمرونة النفسية، ومقياس للكشف عن الأطفال المساء إليهم، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند المستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين المجموعتين، ولصالح المجموعة التجريبية في خفض العجز المتعلم، وعلى الأبعاد الفرعية (الانفعالي والدافعي والمعرفي). كما كشفت النتائج وجود أثر دال إحصائي للبرنامج الإرشادي في تحسين المرونة النفسية وابعادها (الانفعالي والاجتماعي والعقلي). (الكلمات المفتاحية: المعرفي السلوكي، العجز المتعلم، المرونة النفسية، الأطفال المساء إليهم).

**مقدمة:** تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان، إن لم تكن أهمها، بالنسبة للطفل نفسه أو للمجتمع، من حيث علاقتها ببناء شخصية الفرد المتكاملة القادرة على الاستمتاع بالحياة، ولوضع اللبنة الأولى في تكوين شخصية الطفل، وتشكيل وعيه، وتوجيه سلوكه، إذ إنَّ الطفل في هذه المرحلة يكون قابلاً للتشكل والتوجيه، واكتساب خصائص المواطنة الصالحة التي تجعل منه عضواً نافعاً في المجتمع. وتعد ظاهرة الإساءة للطفل من أخطر الظواهر الاجتماعية التي تهدد تماسك المجتمع وتحد من قدراته، وتقف حائلاً في سبيل تقدمه ونماؤه. ونظراً لتزايد هذه الظاهرة بشكل ملحوظ، سعى الباحثون والمهتمون لإيجاد نظام عمل موحد من أجل حماية الطفل من جميع أشكال الإساءة منذ عقد السبعينات والثمانينات حتى يومنا هذا، ونظراً لخطورة آثار الإساءة على الطفل التي تمتد لتطال أسرته أيضاً، سعت الدراسات الاجتماعية والنفسية إلى الوقوف على أسباب الإساءة وخصائص الطفل المعرض لها، وتقديم البرامج الإرشادية التي تساعد على التخلص من آثار الإساءة وإعادة دمجه في المجتمع كفرد سوي.

\* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بسلوكياته واستجاباته، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي.

وعلى صعيد متصل، تعد المرونة النفسية الركيزة الأساسية للصحة النفسية للفرد، والقوة التي يواجه بها الأحداث الضاغطة، وتساعد بالإحساس الإيجابي بالكفاية والرضا، والقدرة على التكيف والالتزان والتحكم بالانفعالات والتعبير عنها، ومقاومة الأفكار الهدامة للذات (Masten, 2009). فقد أثبتت دراسة كريستين وكاثلين (Christine & Kathleen, 2012) في هذا المجال أن الانفعالات والأفكار الإيجابية لدى الأطفال ذوي المرونة العالية تساعدهم في تبني المصادر النفسية الضرورية، للتكيف بنجاح مع المحن والشدائد، وبالتالي فإن الانفعالات والأفكار الإيجابية تقوم بوظيفة وقائية علاجية، للتقليل من آثار المواقف الضاغطة. ويعد تقديم الخدمات الإرشادية للأطفال المساء إليهم عاملاً مساعداً في إكسابهم المهارات اللازمة في التعامل مع المواقف التي تواجههم في حياتهم، من مهارات اجتماعية ومهارات لحل المشاكل، والاستقلالية الذاتية والإحساس بالهدف والتي بدورها تساعدهم في التكيف النفسي الاجتماعي (الصمادي، 2015؛ حسين، 2008).

ومن بين البرامج التي ثبتت فعاليتها في هذا المجال، البرامج التي صممت للتثقيف وتعليم التفكير السوي والمستندة إلى العلاج المعرفي السلوكي، حيث يعد هذا النوع من العلاج نسقاً للعلاج النفسي، إذ يعلم الأطفال المساء إليهم كيف يحدون اعتقاداتهم بدرجة كبيرة وردود أفعالهم الانفعالية السلوكية لأحداث الحياة، ومن المعروف أن الاعتقادات المطلقة والصارمة وغير الواقعية التي يتم تعلمها على هيئة: "يجب ولا بد ويتحتم"، هي التي تمثل لب اضطراب الانفعالي السلوكي، ويمكن تغيير مثل هذه المعتقدات عن طريق مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية، التي بدورها تساعدهم على التقليل من الصراعات الداخلية، وتحقيق الأهداف، وتقلل من التصادم مع الآخرين المحيطين بالفرد، والتفكير في عدة صيغ من الاحتمالات.

ويمتاز العلاج المعرفي السلوكي بالعديد من الأساليب التي تساعد في إنجاح أهداف العملية العلاجية، ويخلص محمد (2000)، بعض هذه الأساليب على النحو التالي:

1. إعادة البناء المعرفي (Cognitive Returning): وهذا الأسلوب يهتم بتعديل تفكير المسترشد وافتراضاته واتجاهاته، ومساعدته على إدراك أفكاره اللاعقلانية، وإن يستبدلها بفكر واقعية تؤدي إلى تحسين نظرته نحو ذاته ونحو الآخرين والمستقبل، وتزويد من تكيفه مع المحيطين به.
2. التدريب على التعليمات الذاتية (Self-Instructional Training): إن هذا الأسلوب مبني على افتراض أن الأفكار التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد الأفعال التي يقومون بها، فالسلوك يتأثر بمظاهر متنوعة من الأنشطة الشخصية والاستجابات البدنية، وردود الأفعال الانفعالية والمعرفية،

الذات ترتبط بالعجز المتعلم لدى الأطفال المساء إليهم (Marla & Erin, 2009). فالأدلة العلمية تشير إلى أن نوعية العلاقات بين الوالدين أو مقدم الرعاية والمعلمين بالأبناء بأبعادها العاطفية والتوجيهية، تسهم في بناء التصورات الأولية عن الذات وجدارتها، وتهين الأرضية لنشوء نزعات معرفية وانفعالية، بينت البحوث صلتها الوثيقة بالقابلية لتعلم العجز (Ulusoy & Duy, 2013).

وقد ظهر مفهوم العجز المتعلم في فترة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين على يد سيلجمان (Seligman) في جامعة بنسلفانيا، حيث وجد أن الحيوانات التي تلقت صدمات كهربائية دون أن يكون لها القدرة على تجنبها، أو الهروب منها، كانت غير قادرة على الهروب في مواقف تالية يمكن تجنبها، أو الهروب منها (الفرحاتي، 2005).

وباستعراض الأدب التربوي، نجد العديد من التعريفات التي تناولت هذا المفهوم، فقد عرفه سيلجمان (Seligman, 1975) على أنه عزوف الفرد عن بذل الجهد، وإجراء المحاولات عند تعرضه للعقبات في مواقف تعليمية، أو عندما يواجه مواقف ضاغطة، حيث تعكس هذه الحالة تدنيًا شديدًا في الدافعية.

ويتصف أصحاب العجز المتعلم بالعديد من الصفات، مثل: الرؤية الانتقائية، وتوقع الفشل، ولوم الذات، والصور السلبية في عيون الآخرين، والكمال الشخصي، والسلبية المتعلمة، واستراتيجية الحظ والقضاء والقدر، والكسل، والاعتمادية، والانسحاب (الفرحاتي، 2005؛ الرشدي ومحمد، 2013).

ويقسم سيلجمان (Seligman, 1975) العجز المتعلم إلى أربعة أنواع أساسية هي:

1. عجز دافعي (Motivational Deficits): وهو انخفاض دافعية الفرد في التحكم بالأحداث، أي إذا حاول في البداية، ولم يستطع التحكم في الحدث فإنه يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم بالحدث.
2. عجز معرفي (Cognitive Deficits): وهو أساس نظرية العجز المتعلم، ويعني ضعف قدرة الفرد على التعلم من خبراته السابقة والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعده على الهروب، أي صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات التي يؤديها يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية في المستقبل.
3. عجز انفعالي (Emotional Deficits): ويتمثل في ظهور انفعالات سلبية مثل: القلق والغضب والاكتئاب، فالفرد يكتئب إذا اعتقد أن سلوكه لن يكون مؤثراً في النتائج التي تعقب هذا السلوك، بمعنى أنه إذا كان في موقف مؤلم لا يمكنه تجنبه، كما لا يمكن أن يكون لسلوكه أي أثر في تغييره أو إزالته، الأمر الذي يؤدي إلى الاعتقاد بعجزه.

4. عجز سلوكي (Behavioral Deficits): ويتمثل في تصرفات الفرد بسلبيه، وكسل، وفتور الهمة، واعتمادية زائدة. كما يعبر عن نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط



هذه الانفعالات التعبير عن الصداقة والمشاعر الوجدانية التي لا تؤذي الآخرين.

11- التعبير عن المشاعر (Express Feeling): تساعد هذه الاستراتيجية على التقليل من مستويات التوتر، وبالتالي الشعور بالارتياح بشكل أفضل، فضلا على تنفيس وتحريير المشاعر المؤلمة، ويتم ذلك بشكل بناء وإيجابي.

وقد حاول عدد من الباحثين فحص أثر العلاج المعرفي السلوكي في خفض العجز المتعلم لدى فئة المساء إليهم، فقد أجرى نولان (Nolan, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر العلاج الجماعي باستخدام أساليب معرفية وسلوكية على العجز المتعلم، والمهارات الاجتماعية لدى المراهقين الذين تعرضوا للإساءة الجسدية، أجريت هذه الدراسة في المدارس التابعة لمدينة أرمداال الأسترالية، تكونت عينة الدراسة من (21) مراهقاً من الذكور قسموا عشوائياً إلى مجموعتين، تجريبية ضمت (11) مراهقاً، وضابطة ضمت (10) مراهقين، تراوحت أعمارهم ما بين (12- 17) سنة. استخدم في هذه الدراسة الأساليب التالية: إعادة البناء المعرفي، والنمذجة، واستخدم في هذه الدراسة مقياس للعجز المتعلم ومقياس للمهارات الاجتماعية من إعداد الباحث. أظهرت نتائج الدراسة أثر الأساليب المعرفية السلوكية في خفض مستوى العجز المتعلم وتحسن المهارات الاجتماعية، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة جيل وبيرس (Gill & Pierce, 2004) إلى بناء وتقييم فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض العجز المتعلم وتحسين مستوى الدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية، في ضوء متغيري الجنس، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. أجريت هذه الدراسة في المدارس التابعة للكنيسة في ولاية كانسس الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من (27) طالباً وطالبة ممن شخصوا بأنهم يعانون من العجز المتعلم ونقص في الدافعية، واستخدم في هذه الدراسة مقياس للعجز المتعلم ومقياس للدافعية من إعداد الباحثين. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فاعلية لتطبيق البرنامج في أداء الطلبة، كما أشارت إلى أن الطلبة في الفئة الاجتماعية والاقتصادية الدنيا استفادوا أكثر من البرنامج، وأن الإناث أكثر استفادة من الذكور من البرنامج المذكور.

وهدف دراسة أبو حميدان والرواد (2007) إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي جمعي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، أجريت هذه الدراسة في مدارس معان في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بمعدل (30) طالباً وطالبة في كل مجموعة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في العجز المتعلم تعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين تعزى للبرنامج الإرشادي.

والتفاعل الداخلي المتبادل بين الأشخاص، وهي عبارة عن رسائل لفظية توجه السلوك.

3- الواجبات المنزلية (Home Works): وهي مجموعه من المهام التي يؤديها المسترشد في المنزل من أجل استمرار العملية الإرشادية، ثم مناقشة العميل في هذا الواجب في الجلسة التالية وتقييمه.

4- الاسترخاء (Relaxation): حيث يتم تدريب العميل على الاسترخاء لتهدئة المشاعر المضطربة والتغلب على المخاوف والقلق لدى المسترشد، ويكون الاسترخاء بتمارين وأساليب بهدف توجيه المسترشد ليسترخي ويسيطر على التوتر العضلي والعصبي لديه.

5- التدريب على حل المشكلة (Problem Solving Training): يعد هذا الأسلوب بمثابة عملية معرفية انفعالية سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها تحديد واكتشاف وابتكار أساليب للتعامل مع المشكلات التي تواجههم.

6- التدريب التحصيني ضد الضغوط (Stress Inoculation Training): يساعد هذا الأسلوب المسترشد على التعامل مع الضغوط التي تواجهه، وبالتالي تزداد مقاومته لها، وتتم من خلال تعليمه المهارات المتعلقة بذلك، ومن ثم تعريضه لموقف ضاغط ذي قوة كافية لاختبار مدى مقاومته لتلك الضغوط.

7- لعب الدور (Role Playing): وهو أسلوب تعليمي إرشادي يتضمن قيام المسترشد بتمثيل دور معين بطريقة نموذجية تهدف إلى تعلمه دور، أو إلى فهم أفضل للمشكلات التي يواجهها.

8- النمذجة (Modeling): هي أسلوب الهدف منه تغيير سلوك المسترشد نتيجة ملاحظته لسلوك الآخرين، أو من خلال تعليمه العديد من الأنماط السلوكية عن طريق مجموعة من النماذج الحية المصورة من خلال مشاركته بملاحظة السلوك المستهدف.

9- التخيل الدافعي (Motivation Imagery): يساعد هذا الأسلوب المسترشد المقاوم في زيادة دافعيته وتشجيعه على مواجهة مشكلاته والتعامل معها، ويطلب من المسترشد في البداية أن يتصور مستقبله على أساس تحاشي المشكلات، ويتضمن هذا التصور كل المساوئ المتصلة به، ثم يطلب منه أن يعكس هذه الصورة بنظرة أخرى لمستقبله، على أساس التعامل مع مشكلاته، وهذا التخيل التمثيلي سوف يشمل كل المكاسب المحتملة. ويكون هذا الأسلوب مناسباً عندما يكون المسترشد غير مستعد لمواجهة مخاوفه، أو تنقصه الدافعية لذلك.

10- توكيد الذات (Self-Assertiveness): يعرف توكيد الذات بأنه قدرة المسترشد على التعبير الملائم عن أي انفعال نحو المواقف والأشخاص، فيما عدا التعبير عن القلق، وتشمل

الدراسة في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (10) طلاب من الذكور، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بمعدل (5) طلاب في كل مجموعة، استخدم في هذه الدراسة استبانة لقياس العجز المتعلم وبرنامج إرشادي من إعداد الباحث، أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين المجموعتين تعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية.

ومن الدراسات التي فحصت أثر العلاج المعرفي السلوكي على المرونة النفسية لدى فئة المساء إليهم دراسة إستر ولوري وروبرت (Esther, Lori & Robert, 2001) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية الدعم والمعالجة الجماعية السلوكية المعرفية على المرونة النفسية لدى المراهقين المساء إليهم، أجريت هذه الدراسة في المدرسة الأساسية العليا في ولاية فيرجينا الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (9) مراهقين، استخدم في هذه الدراسة مناقشة العلاقة بين الأفكار والمشاعر والسلوك، ولعب الدور، وأسلوب توكيد الذات، وقد أظهرت النتائج فاعلية الأساليب المستخدمة في تحسين مستوى المرونة النفسية للأفراد عينة الدراسة.

وهدف دراسة دوروتا وإيما وسوبهان (Dorota, Emma & Siobhan, 2005) إلى التعرف على فاعلية الإرشاد الجمعي باستخدام فنيات العلاج المعرفي السلوكي لدى طالبات المرحلة الثانوية في تحسين المرونة النفسية وجودة الحياة للمساء إليهن عاطفياً، أجريت هذه الدراسة في ولاية انديانا في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة، تم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية ضمت (10) طالبات، ومجموعة ضابطة ضمت (10) طالبات. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين المجموعتين تعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أثر العلاج المعرفي السلوكي في تحسين المرونة النفسية، وجودة الحياة لدى الطالبات.

وهدف دراسة القرني (2011) إلى التعرف على فاعلية العلاج السلوكي المعرفي في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى بعض الأطفال المساء إليهم، أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية في محافظة جدة، تكونت العينة من (18) فرداً (10) من الذكور و (8) من الإناث ممن تتراوح أعمارهم ما بين 10-12 عاماً، تم في هذه الدراسة استخدام مقياس الإساءة للأطفال، ومقياس التوافق النفسي، وبرنامج العلاج السلوكي المعرفي من إعداد الباحث، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى التوافق النفسي بين عينة الدراسة الكلية لصالح القياس البعدي، مما يؤكد فاعلية البرنامج العلاجي في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى الأطفال المساء إليهم.

وهدف دراسة كريستين وكاثلين (Christine & Kathleen, 2012) إلى التعرف على فاعلية الإرشاد الجمعي المركز والعلاج

وهدف دراسة مارلا وإيرين (Marla & Erin, 2009) إلى التعرف على فاعلية العلاج المعرفي السلوكي وأثره على العجز المتعلم لدى الأطفال المساء إليهم. أجريت هذه الدراسة في المدارس المتوسطة غرب الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (20) طفلاً (10) ذكور و (10) إناث، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية ضمت (10) أطفال، وضابطة ضمت (10) أطفال، استخدم في هذه الدراسة استبانة لتقدير العجز المتعلم وبرنامج معرفي سلوكي لبيان أثره على العجز المتعلم من إعداد الباحثين. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فاعلية للبرنامج المعرفي السلوكي في خفض مستوى العجز المتعلم، وتحسين الدافعية لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة ميشرل (Misurell, 2010) إلى الكشف عن أثر استخدام بعض استراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى الطلاب الأمريكيين من أصول إفريقية المساء إليهم في المرحلة الابتدائية، أجريت هذه الدراسة في إحدى مدارس بورت لاند الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (4) طلاب من الصف السادس و (6) طلاب من الصف الرابع من الذكور، تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بمعدل (5) طلاب لكل مجموعة. استخدم في هذه الدراسة الملاحظات القبلي والبعدي لغاية جمع البيانات، ومقياس العجز المتعلم، والبرنامج العلاجي من إعداد الباحث. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية، لأثر الاستراتيجيات المعرفية السلوكية المستخدمة في البرنامج على خفض مستوى العجز المتعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة يلوسي و دوي (Ulusoy & Duy, 2013) إلى التعرف على فاعلية التثقيف النفسي على العجز المتعلم والمعتقدات اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الصف الثامن في مدرسة ابتدائية من الطلبة الذين تعرضوا للإساءة الوالدية، أجريت هذه الدراسة في تركيا، تكونت عينة الدراسة من (27) طالباً منهم (10) ذكور و (17) من الإناث، تم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية ضمت (14) طالباً منهم (10) إناث، و (4) ذكور، ومجموعة ضابطة ضمت (13) طالباً منهم (7) إناث و (6) ذكور، استخدم في هذه الدراسة مقياس الأفكار غير العقلانية للمراهقين، واستبيان أنماط العزو لدى الأطفال. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عجز المتعلم بين المجموعتين تعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج الإرشادي يعزى لمتغير الجنس. مما يدل على أثر التثقيف النفسي في تعزيز التفكير العقلاني، وخفض مستوى الأفكار غير العقلانية والعجز المتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الصبحين (2015) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أجريت هذه

وتبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحث الأول من خلال عمله كمرشد نفسي وتربوي في المدرسة، حيث أشارت نتائج استبانة المسح الشهري الخاصة بالحملة الوطنية "معا نحو بيئة مدرسية آمنة خالية من العنف والإساءة" إلى ارتفاع عدد الطلبة المساء إليهم في المدرسة بنسبة (16%) عن نسبة الإساءة للسنوات السابقة، وتزايدت أعداد الطلبة المراجعين لتلقي الخدمات الإرشادية، حيث تبين وجود بعض مظاهر إساءة معاملة الأطفال، فقد أشارت السجلات الإرشادية والأكاديمية، إلى أن الطلبة المساء إليهم يعانون من تدنٍ في التحصيل الأكاديمي وعدم قدرتهم على القيام بالمهام التعليمية وعدم مبادرتهم للقيام بتلك المهام خوفاً من توقع الفشل. وهذا ما أكدته معلومهم وأولياء أمورهم بعد أن تم إجراء المقابلات معهم للوقوف على حيثيات المشكلة.

وحيث إن إساءة معاملة الطفل تؤثر سلباً على شخصيته وتطورها ومن ثم تكون من أكبر المهددات على أمنه النفسي وصحته النفسية، فإن تقديم الخدمات الإرشادية يُعدّ عاملاً مساعداً لدى هؤلاء الطلبة في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي وتحسين مستوى الدافعية والمهارات اللازمة للتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة وتخفيف التوتر والضغط الذي بدوره ينسحب على تحسين المرونة النفسية وخفض العجز المتعلم لديهم.

وسعت الدراسة الحالية إلى التحقق من الفرضيتين الآتيتين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي، تعزى للمعالجة (البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على مقياس المرونة النفسية في القياس البعدي، تعزى للمعالجة (البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي).

#### أهمية الدراسة

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في جانبين أساسيين هما:

**الأهمية النظرية:** حيث تبرز أهمية الدراسة من أهمية الفئة والمرحلة العمرية التي تتناولها، وهي فئة الأطفال المساء إليهم، والذين يعدون فئة خاصة لهم حاجاتهم الخاصة؛ ويحتاجون إلى رعاية خاصة؛ حيث تتشكل في هذه المرحلة العمرية شخصية الفرد. ويشير الأدب التربوي إلى أهمية هذه المرحلة وأن إساءة معاملة الطفل تؤثر سلباً على شخصيته وتطورها ومن ثم تكون من أكبر المهددات على أمنه النفسي وصحته النفسية مستقبلاً. ونظراً لما تملكه ظاهرة الإساءة من خطورة على فئة الأطفال في المجتمع الأردني، قد تنعكس سلباً على التركيبة الاجتماعية إذا لم يتم الاهتمام بدراستها، وتقديم الخدمات الإرشادية لهم وتأهيلهم ليصبحوا أداة بناء لذاتهم ومجتمعهم.

المعرفي السلوكي وأثره على المرونة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية المساء إليهن عاطفياً، أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (5) طالبات، استخدم في هذه الدراسة أسلوب الاسترخاء والحديث الذاتي الإيجابي، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائياً للأساليب المعرفية السلوكية المستخدمة في تحسين مستوى المرونة النفسية لدى الطالبات.

وهدف دراسة كريج وجستن وأتارا (Craig, Justin & Atara, 2012) إلى فحص فاعلية الألعاب المبنية على برامج المعالجة الجماعية السلوكية المعرفية في تحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم جنسياً، أجريت هذه الدراسة في مؤسسة الدعم النفسي الاجتماعي في كوريا، تكونت عينة الدراسة من (36) طفلاً تراوحت أعمارهم بين (4-9) سنوات، تم تقسيم عينة الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بمعدل (18) طفلاً في كل مجموعة، تكون البرنامج من (17) جلسة، أظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين في المرونة النفسية تعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل أن الألعاب المبنية على برامج المعالجة الجماعية السلوكية المعرفية كانت ذات أثر إيجابي على المرونة النفسية لدى الأطفال.

وهدف دراسة الحويان والداود (2015) إلى استقصاء فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم جسدياً، أجريت هذه الدراسة في المملكة الأردنية الهاشمية، تكونت عينة الدراسة من (6) أطفال مساء إليهم جسدياً تتراوح أعمارهم ما بين (6-12) سنة، (4) إناث، (2) من الذكور تم اختيارهم قصدياً من مؤسسة الحسين الاجتماعية، استخدم في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة، واستخدم فيها ثلاثة مقاييس: الأول لمفهوم الذات، والثاني مقياس للمهارات الاجتماعية، والثالث مقياس المرونة النفسية، كما تكون البرنامج من (10) جلسات إرشاد جمعي، أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية والمرونة النفسية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.

#### مشكلة الدراسة وفرضياتها

بينت سجلات مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة أن نتائج المسح الشهري الذي قام به قسم الإرشاد التربوي في المديرية لحالات الإساءة الموثقة ضد الأطفال من الصف الرابع إلى السادس للعام الدراسي 2015-2016 (2070) حالة من بينها (1019) حالة إساءة جسدية بنسبة (49%)، و(1051) حالة إساءة عاطفية (نفسية) بنسبة (51%)، ومن خلال مراجعة الباحثين للعديد من المرشدين التربويين في مدارس المديرية، أشارت سجلاتهم الإرشادية إلى وقوع العديد من حالات الإساءة على الطلبة التي أدت بمجملها إلى انخفاض دافعتهم وأدائهم الأكاديمي وعدم قيامهم بالأعمال الموكلة إليهم.

ويعرف العجز المتعلم إجرائياً: بالدرجة الكلية التي تقدر للطلاب المساء إليه على مقياس العجز المتعلم المعد لهذه الدراسة.

**المرونة النفسية (Resilience):** هي قدرة الفرد على إظهار السلوك الإيجابي التكيفي خلال مواجهته المصاعب والصدمات، وهي تعتبر من الخصائص الإيجابية في الشخصية والتي تعكس قدرة الفرد على التعامل مع الصدمات والأزمات بشكل إيجابي (Christine & Kathleen, 2012).

وتعرف المرونة النفسية إجرائياً: بأنها الدرجة الكلية التي تقدر للطلاب المساء إليه على مقياس المرونة النفسية المعد لهذه الدراسة.

**الأطفال المُساء إليهم (Abused Children):** يعرف الطفل المساء إليه بأنه الطفل الذي تعرّض إلى ما من شأنه أن يعوق نمو الطفل نمواً كاملاً سواء أكان في صورة متعمدة أم غير متعمدة من القائمين على أمر تنشئته. ويتضمن ذلك إيقاع ضرر مباشر للطفل كالإيذاء البدني، أو العمالة المبكرة، أو ممارسة سلوكيات من شأنها أن تمنع أو تعوق إشباع حاجات الطفل التربوية والنفسية أو تكف أو تعطل الفرص المناسبة لنموه نمواً سليماً (Corby, 2006).

ويعرف الأطفال المساء إليهم إجرائياً: بأنهم الطلبة الذين تعرضوا للإساءة الجسدية والنفسية وحصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الإساءة المعد لهذه الدراسة، وتتراوح أعمارهم من (10-12) سنة من الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي والملتحقين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة.

#### الطريقة

#### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع والخامس والسادس الذكور في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة في اربد في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2017/2016م، والبالغ عددهم (512) طالباً، وفقاً للإحصاءات المعتمدة من قسم الإرشاد التربوي في مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة، حيث سجلت هذه الصفوف أعلى نسبة من الطلبة المساء إليهم، وتم تصنيفهم على أنهم أطفال مساء إليهم حسب قائمة الرصد المعدة لهذا الغرض.

#### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلبة الصف الرابع والخامس والسادس الأساسي، المساء إليهم. وقد تم اختيار عينة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- 1- تمت مخاطبة قسم الإرشاد التربوي في مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة لتحديد المدارس الأكثر انتشاراً لظاهرة الإساءة، وقد تم تحديد خمس مدارس تمثل المدارس الأكثر انتشاراً لهذه الظاهرة.

وتكمن أهمية الدراسة في إمكانية إثراء الأدب النظري المتعلق في العلاج المعرفي السلوكي، وتوفير معلومات حول فاعلية استراتيجياته المختلفة كأساليب إرشادية؛ وما ستضيفه نتائج الدراسة الحالية إلى المعرفة الإنسانية، والمكتبة العربية حول العجز المتعلم لدى الأطفال المساء إليهم، وتساعد الدراسة الحالية لتكون نواة لدراسات أخرى قادمة، تؤكد على البعد الإرشادي والتربوي لهؤلاء الطلبة كونها من الدراسات التي تقدم برنامجاً للتعامل مع العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية في المدارس لهذه الفئة.

**الأهمية التطبيقية:** تقدم هذه الدراسة برنامجاً إرشادياً يمكن تطبيقه في المراكز والمؤسسات التي تعنى بفئة الأطفال المساء إليهم، مثل المدارس، والمراكز، وكما قد يستفيد أصحاب القرار في مؤسسات التربية والتعليم في الأردن، والمرشدين النفسيين والمعلمين والباحثين والمهتمين في هذا المجال، من المقياسين المعدّين لقياس العجز المتعلم والمرونة النفسية في تشخيص الطلبة الذين يعانون من العجز المتعلم وتنقصهم المرونة النفسية.

#### حدود الدراسة ومحدداتها

1. حدود المجتمع: يقتصر تعميم نتائج الدراسة على أفراد مجتمع الدراسة من الأطفال المساء إليهم.
2. محددات القياس: يتحدد تعميم النتائج في ضوء الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة من صدق وثبات.
3. حدود زمنية: طبقت الدراسة الحالية في الفصل الأول للعام الدراسي 2017/2016.
4. حدود مكانية: اقتصرَت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة في محافظة اربد.

#### التعريفات الإجرائية

**البرنامج الإرشادي (Counseling Program):** مجموعة من الجلسات الإرشادية المخططة والمنظمة في ضوء الأسس الإرشادية والتربوية العلمية، بحيث يقدم خدمات إرشادية مباشرة جماعية (الخطيب، 2013). ويعرف إجرائياً: بأنه مجموعة من الجلسات الإرشادية تم بناؤها وتكونت من (15) جلسة، مدة الجلسة الواحدة (60) دقيقة بواقع جلستين أسبوعياً، حيث تكون محتوى البرنامج من أنشطة وأساليب وتكنيكات مستندة إلى العلاج المعرفي السلوكي وأهداف عامة للبرنامج وأهداف خاصة تم تحقيقها في كل جلسة.

**العجز المتعلم (Learned Helplessness):** هو عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد حيث يتعرض للعقبات أو يواجه مواقف ضاغطة في حياته، ويحدث عندما يتعلم الفرد أن هناك نتائج معينة تحدث بشكل مستقل عن استجابته وتوقع الفرد العجز في المواقف المستقبلية وعدم قدرته على التعلم في المواقف المستعرة في حياته (Seligman, 1975).

## صدق مقياس الإساءة

## أولاً: صدق المحتوى

لاستخراج دلالات صدق المحتوى لمقياس الإساءة، تم عرض المقياس بصورته الأولية على (12) محكماً من المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك ووزارة التربية والتعليم، وقد طلب إليهم إبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرة للبعد، ومدى وضوح الفقرة وسلامة الصياغة اللغوية، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

واعتمد الباحثان استبقاء الفقرات التي أجمع عليها (80%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة، أو رفضها، والجدول (1) يوضح ذلك:

**جدول (1): الفقرات الأصلية والفقرات المعدلة والمحذوفة لمقياس الإساءة للطفل النفسية بعد إجراء صدق المحتوى**

الرقم	الفقرة قبل التحكيم	الفقرة بعد التحكيم
22	هددني المعلم/ الإداري بخصم علامات	هددني المعلم/ الإداري بخصم بعض العلامات
17	حرمني المعلم/ الإداري من اللعب مع زملائي في حصة الرياضة	حذف
18	حرمني من المشاركة بالأنشطة المدرسية	حذف
20	يركز المعلم/ الإداري على نقاط ضعفي	يذكر المعلم عيوبي ونقاط ضعفي دائماً
16	قام المعلم/ الإداري برمي أغراضي أمام زملائي	رمى المعلم/ الإداري أغراضي أمام زملائي

وبناءً على تلك التعديلات، تكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة موزعة على بعدين، هما: البعد الجسدي ويقاس بـ (10) فقرات، وهي الفقرات من (1 - 10)، والبعد النفسي ويقاس بـ (10) فقرات، وهي الفقرات من (11 - 20).

## ثانياً: صدق البناء

للتأكد من مؤشرات الصدق، طبق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.57-0.95). كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.44-0.92)، ويوضحها الجدول (2).

2- تم تطبيق مقياس الإساءة على جميع طلبة الصف الرابع والخامس والسادس، والبالغ عددهم (512) طالباً بهذه المدارس في كل مدرسة على حدة.

3- تم اختيار المدرسة التي حصل طلابها على أعلى نسبة تكرارات في مقياس الإساءة حيث حصلت مدرسة حاتم الأساسية للبنين على أعلى نسبة.

4- بعد تحديد المدرسة، تم الالتقاء مع الطلاب في المدرسة الذين حصلوا على أعلى درجة للإساءة على المقياس المطور لهذا الغرض والبالغ عددهم (97) طالباً، وتم تطبيق مقياس الدراسة: العجز المتعلم والمرونة النفسية، على جميع هؤلاء الطلاب في تلك المدرسة، وبناءً على نتائج المقياسين تم اختيار أعلى ثلاثين طالباً حصلوا على درجات عالية في المقياسين العجز المتعلم والمرونة النفسية، وقد اعتبروا أفراد عينة الدراسة.

5- تم تقسيم هؤلاء الطلبة الثلاثين عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تجريبية وتضم (15) طالباً، والمجموعة الثانية ضابطة وتضم (15) طالباً.

## أدوات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، تم بناء الأدوات التالية:

1- أداة حصر الطلبة المساء إليهم.

2- مقياس للعجز المتعلم .

3- مقياس للمرونة النفسية .

## أولاً: أداة حصر الطلاب المساء إليهم

تم بناء هذه الأداة من أجل حصر الطلاب المساء إليهم، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بالإساءة للأطفال، واستناداً للأدبيات البحثية ذات العلاقة والتي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها، مثل دراسة نولان (Nolan, 2002)، ودراسة كوربي (Corby, 2006)، ودراسة الضمور (2011)، ودراسة حسين (2008)، ودراسة القرني (2011)، ودراسة شرشير (2011)، ودراسة الحويان والداود (2015)، ودراسة الصمادي (2015).

وبناءً على ذلك، تمت صياغة فقرات الأداة بصورتها الأولية، التي تكونت من (22) فقرة مدرجة وفقاً لتدرج ثنائي تأخذ الأوزان التالية:

عدد مرات تكرار السلوك	عدد مرات تكرار السلوك
من صفر إلى مرة واحدة	من مرتين فأكثر

وقد توزعت تلك الفقرات على بعدين هما: البعد الجسدي ويقاس بـ (10) فقرات، وهي الفقرات من (1-10)، والبعد النفسي ويقاس بـ (12) فقرة، وهي الفقرات من (11 - 22).

جدول(2): معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرات والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

رقم الفقرات	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرات	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.58**	0.77**	8	0.71**	0.67**	0.91**	0.89**
2	0.92**	0.92**	9	0.63**	0.77**	0.94**	0.91**
3	0.91**	0.80**	10	0.77**	0.90**	0.94**	0.89**
4	0.83**	0.75**	11	0.87**	0.87**	0.90**	0.89**
5	0.72**	0.64**	12	0.57**	0.49**	0.93**	0.83**
6	0.68**	0.44**	13	0.78**	0.74**	0.85**	0.72**
7	0.79**	0.62**	14	0.95**	0.92**		

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

## تصحيح مقياس الإساءة

تكون مقياس الإساءة بصورته النهائية من (20) فقرة موزعة على بعدين، يضع المفحوص (الطالب) إشارة [X] أمام الفقرة التي تنطبق عليه، على سلم إجابة مكون درجتين، وهي: (عدد المرات من صفر إلى 1، وعدد المرات من 2 فأكثر). وتم تصحيح المقياس باستخراج التكرارات والنسبة المئوية للتكرارات المتحققة للمفحوصين على فقرات الأداة، فإذا بلغت النسبة المئوية للتكرارات في فئة (2 فما فوق) 15% يعد الطالب مساء إليه، علماً بأن الإجابات على المقياس تكون لأشكال الإساءة التي تعرض لها الطالب في الشهر الأخير من تطبيق المقياس.

## ثانياً: مقياس العجز المتعلم

تم بناء مقياس للعجز المتعلم، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بمعالجة العجز المتعلم، واستناداً للأدبيات البحثية ذات العلاقة والتي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها، مثل دراسة أبو حميدان والرواد (2007)، ودراسة الرشدي ومحمد (2013)، ودراسة يلوسي و دوي (Ulusoy & Duy, 2013)، ودراسة مفضل و حسن (2015)، ودراسة الصبحين (2015). وبناءً على ذلك فقد تمت صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية، الذي تكون من (30) فقرة مدرجة وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي تأخذ الأوزان التالية:

المستوى	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً	أبداً
الدرجة	5	4	3	2	1

وقد توزعت تلك الفقرات على (3) أبعاد هي: البعد الانفعالي ويقاس بـ (9) فقرات، وهي الفقرات من (1 - 9)، والبعد الدافعي ويقاس بـ (9) فقرات، وهي الفقرات من (10 - 18)، والبعد المعرفي ويقاس بـ (12) فقرة، وهي الفقرات من (19 - 30).

## صدق مقياس العجز المتعلم

## أولاً: صدق المحتوى

لاستخراج دلالات صدق المحتوى لمقياس العجز المتعلم، تم عرض المقياس بصورته الأولية على (12) محكماً من المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، في الجامعة الأردنية

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

جدول(3): معاملات الارتباط بين المجالات وبعضها والدرجة الكلية

البعد الجسدي	البعد النفسي	الإساءة ككل
1	0.772**	
1	0.941**	1

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

## ثبات مقياس الإساءة

للتأكد من دلالات ثبات مقياس الإساءة، اعتمد الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Re-test)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة قوامها (50) طالباً، وتم إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين نتائج درجات التطبيقين، بلغ معامل الثبات المحسوب باستخدام معامل ارتباط بيرسون للأداء ككل (0.90). كما تم استخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة "كرونيباخ ألفا"، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.87). والجدول (4) يوضح قيم معاملات الثبات والاتساق الداخلي للمجالات والأداة ككل.

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس الإساءة

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الجسدي	0.91	0.82	10
النفسي	0.88	0.80	10
الدرجة الكلية	0.90	0.87	20

بمطالعة قيم الثبات للمجالات المقياس، والمقياس ككل، يلاحظ أن هذه القيم مرتفعة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وقد اعتبرت دلالات الصدق والثبات الخاصة بهذا المقياس كافية لأغراض الدراسة الحالية.

وجامعة اليرموك ووزارة التربية والتعليم، وقد طلب إليهم إبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرة للبعد، ومدى وضوح الفقرة وسلامة الصياغة اللغوية، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة.

واعتمد الباحثان استبقاء الفقرات التي أجمع عليها (80%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة، أو رفضها، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): الفقرات الأصلية والفقرات المعدلة والمحذوفة لمقياس العجز المتعلم بعد إجراء صدق المحتوى

الرقم	الفقرة قبل التحكيم	الفقرة بعد التحكيم
9	استطيع تحمل مسؤولية نتائج قراراتتي	أتحمل مسؤولية نتائج قراراتتي
13	لا أحاول التعامل مع مواقف جديدة فشلت في مواقف مماثلة لها	أتجنب التعامل مع مواقف جديدة فشلت في مواقف مماثلة لها
14	عندما أفسل في إنجاز المهمة لا أحاول مرة أخرى	عندما أفسل في إنجاز المهمة، فإنني لا أحاول مرة أخرى
15	لا أستطيع إنجاز المهام في الوقت اللازم	عجز عن إنجاز المهام في الوقت اللازم
16	لا يوجد لدي دافعية لاستكمال دراستي	دافيعتي لاستكمال دراستي ضعيفة
18	لا أترك العمل قبل إتمامه	أترك العمل بعد إتمامه
30	لا اعتقد أن مستقبلي سيئ	اعتقد أن مستقبلي مشرق
1	أشعر برغبة في ترك المدرسة	أرغب في ترك المدرسة
7	لا أستطيع الاندماج في الأنشطة ذات طابع العمل الجماعي	حذف
4	أشعر أن قدراتي ضعيفة	حذف
20	فشلي في الأمور الحياتية أدى إلى فشلي الدراسي	فشلي في الأمور الحياتية يؤدي إلى فشلي الدراسي

#### ثانياً: صدق البناء

وللتأكد من مؤشرات الصدق، طبق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.58-0.92). كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.63-0.92)، ويوضحها الجدول (6).

وبناءً على تلك التعديلات تكون المقياس بصورته النهائية من (28) فقرة موزعة على (3) أبعاد، وهي: البعد الانفعالي ويقاس بـ (7) فقرات، وهي الفقرات من (1 - 7)، والبعد الدافعي ويقاس بـ (9) فقرات، وهي الفقرات من (8-16)، والبعد المعرفي ويقاس بـ (12) فقرة، وهي الفقرات من (17-28).

جدول (6): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**0.75	**0.64	11	**0.78	**0.78	21	**0.74	**0.76
2	**0.77	**0.64	12	**0.90	**0.88	22	**0.83	**0.85
3	**0.77	**0.78	13	**0.88	**0.82	23	**0.67	**0.64
4	**0.72	**0.73	14	**0.86	**0.86	24	**0.88	**0.86
5	**0.76	**0.72	15	**0.82	**0.76	25	**0.90	**0.89
6	**0.82	**0.77	16	**0.74	**0.68	26	**0.84	**0.80
7	**0.58	**0.63	17	**0.73	**0.66	27	**0.87	**0.90
8	**0.88	**0.88	18	**0.67	**0.65	28	**0.87	**0.88
9	**0.79	**0.80	19	**0.78	**0.74			
10	**0.90	**0.87	20	**0.92	**0.92			

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

\*\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية كما في الجدول (7)، الذي يشير إلى أن جميع الارتباطات كانت دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.01$ )، وتجدر الإشارة

جدول (7): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

الانفعالي	الدافعي	المعرفي	الكلية
1	1	1	1
الانفعالي	0.887*	0.935*	0.985*
الدافعي	0.912*	0.971*	
المعرفي	0.952*		
العجز الكلية			

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

## ثبات مقياس العجز المتعلم

للتأكد من دلالات ثبات مقياس العجز المتعلم، اعتمد الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Re-test)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة قوامها (50) طالباً، وتم إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين نتائج درجات التطبيقين، بلغ معامل الثبات المحسوب باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson – Correlation) للأداء ككل (0.90) كما تم استخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.88)، والجدول (8) يوضح قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي للمجالات والأداة ككل.

جدول (8): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الانفعالي	0.88	0.87	7
الدافعي	0.90	0.91	9
المعرفي	0.92	0.90	12
الدرجة الكلية	0.90	0.88	28

وبمطالعة قيم الثبات لمجالات المقياس، والمقياس ككل، يلاحظ أن هذه القيم مرتفعة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وقد اعتبر الباحثان دلالات الصدق والثبات الخاصة بهذا المقياس كافية لأغراض الدراسة الحالية.

## تصحيح مقياس العجز المتعلم

تكون مقياس العجز المتعلم بصورته النهائية من (28) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، يضع المفحوص (الطالب) إشارة [X] أمام الفقرة التي تنطبق عليه، على سلم إجابة مكون من خمس درجات، وهي: (دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل المذكورة بالترتيب للفقرات الموجبة، ويتم عكس الأوزان للفقرات السالبة، لذلك تراوحت الدرجة على كل فقرة بين واحد وخمس درجات، وتراوحت الدرجة على المقياس بين (28) درجة، وهي أدنى درجة، و(140) درجة وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، كما تضمن المقياس فقرات موجبة، وأخرى سالبة حيث تقيس الفقرات الموجبة مظاهر العجز المتعلم، أما الفقرات السالبة فتقيس أحد المظاهر التي تعكس عدم وجود عجز متعلم لدى الطفل، والفقرات الموجبة تمثلها

الفقرات: ( 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28). والدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى ارتفاع مستوى العجز المتعلم لدى أفراد عينة الدراسة، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى العجز المتعلم لدى أفراد عينة الدراسة وفق المعيار الآتي: المدى = 5 (أوزان المقياس) - 1 = 4، ثم قيمة المدى 4 / 3 = 1.33، بالتالي:

مستوى منخفض من العجز المتعلم من (1 - 2.33).

مستوى متوسط من العجز المتعلم من (2.34 - 3.67).

مستوى مرتفع من العجز المتعلم من (3.68 فأكثر).

حيث تم تفسير الدرجة التي يحصل عليها كل مفحوص على المقياس ككل كالتالي:

من 28 إلى 65 (مستوى منخفض من العجز المتعلم).

من 66 إلى 103 (مستوى متوسط من العجز المتعلم).

من 104 إلى 140 (مستوى مرتفع من العجز المتعلم).

## ثالثاً: مقياس المرونة النفسية

تم بناء مقياس للمرونة النفسية، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري الخاص بالمرونة النفسية، واستناداً للأدبيات البحثية ذات العلاقة والتي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها، مثل دراسة إستر ولوري وروبرت (Esther, Lori & Robert, 2001)، ومقياس المرونة النفسية إعداد مخيمر (2000)، ودراسة شقورة (2012)، ودراسة كريستين وكاثلين (Christine & Kathleen, 2012)، ودراسة الحويان والداود (2015)، ودراسة الصمادي (2015).

وبناءً على ذلك، تمت صياغة فقرات المقياس بصورته الأولية، الذي تكون من (30) فقرة مدرجة وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي تأخذ الأوزان التالية:

المستوى	دائماً	كثيراً	أحياناً	نادراً	أبداً
الدرجة	5	4	3	2	1

وقد توزعت تلك الفقرات على (3) أبعاد هي: البعد الانفعالي ويقاس بـ (11) فقرة، وهي الفقرات من (1 - 11)، والبعد الاجتماعي ويقاس بـ (10) فقرات، وهي الفقرات من (12 - 21)، والبعد العقلي ويقاس بـ (9) فقرات، وهي الفقرات من (22 - 30).



## صدق مقياس المرونة النفسية

## أولاً: صدق المحتوى

إبداء الرأي حول مدى انتماء الفقرة للبعد، ومدى وضوح الفقرة وسلامة الصياغة اللغوية، وأي ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة. واعتمد الباحثان استبقاء الفقرات التي أجمع عليها (80%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة، أو رفضها، والجدول (9) يوضح ذلك.

لاستخراج دلالات صدق المحتوى لمقياس المرونة النفسية، تم عرض المقياس بصورته الأولية على (12) محكمًا من المتخصصين في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي، في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك ووزارة التربية والتعليم، وقد طلب إليهم

جدول (9): الفقرات الأصلية والفقرات المعدلة والمحذوفة لمقياس المرونة النفسية بعد إجراء صدق المحتوى

الرقم	الفقرة قبل التحكيم	الفقرة بعد التحكيم
11	أحبط عند فشلي في مهمة ما	أشعر بالإحباط عند فشلي في مهمة ما
15	لدي علاقات قوية وأمنة	لدي علاقات قوية وأمنة مع زملائي
16	أتكيف مع الأحداث الجديدة	أتكيف مع الأحداث الجديدة بسهولة
25	أعتقد أنني قادر على حل المشكلات التي أواجهها	أعتقد أنني قادر على حل المشكلات التي أواجهها
2	اتخذ قراراتتي بنفسني	أشعر بالفخر حول إنجازاتي
4	لدي القدرة على التعامل مع المشاعر الغير سارة	لدي القدرة على التعامل مع مشاعري غير السارة
22	أصف نفسي بأنني ذو شخصية قوية ولطيفة	أعتقد أنني ذو شخصية قوية
6	لدي إحساس قوي ما هو هدفي في الحياة	لدي إحساس قوي بهدفي في الحياة
7	أشعر بالفخر حول إنجازاتي	أشعر بالفخر بإنجازاتي
19	لا يوجد لدي أصدقاء مقربين	ليس لدي أصدقاء مقربين
21	لا أقبل برأي الآخرين	أرفض آراء الآخرين
28	لا أستطيع التركيز والتفكير تحت الضغط	تؤثر الضغوط سلباً في تركيزي وتفكيري
29	لا أبادر في حل المشاكل	أتجنب مواجهة المشاكل

## ثانياً: صدق البناء

للتأكد من مؤشرات الصدق، طبق المقياس على عينة مكونة من (50) طالباً من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، وحسب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.57-0.95). كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.35-0.95)، ويوضحها الجدول (10).

وبناءً على تلك التعديلات، تكون المقياس بصورته النهائية من (28) فقرة موزعة على (3) أبعاد، هي: البعد الانفعالي ويقاس بـ (10) فقرات، وهي الفقرات من (1 - 10)، والبعد الاجتماعي ويقاس بـ (10) فقرات، وهي الفقرات من (11 - 20)، والبعد المعرفي ويقاس بـ (8) فقرات، وهي الفقرات من (21 - 28).

جدول (10): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	*0.58	*.80	11	*.89	*.90	21	*.88
2	*0.93	*.90	12	*.57	*.47	22	*.93
3	*.91	*.72	13	*.80	*.79	23	*.89
4	*.85	*.68	14	*.95	*.94	24	*.93
5	*.74	*.61	15	*.92	*.93	25	*.94
6	*.66	*.35	16	*.94	*.94	26	*.91
7	*.80	*.54	17	*.95	*.94	27	*.92
8	*.71	*.58	18	*.91	*.93	28	*.91
9	*.66	*.85	19	*.93	*.88		
10	*.79	*.95	20	*.85	*.82		

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية كما في الجدول (11) الذي يشير إلى أن جميع الارتباطات دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.01)$ .

جدول(11): معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والدرجة الكلية

الانفعالي قبلي	الاجتماعي قبلي	العقلي قبلي	المرونة ككل قبلي
1			
0.790*	1		
0.654*	0.936*	1	
0.882*	0.978*	0.926*	1

\*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

#### ثبات مقياس المرونة النفسية

درجة وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، كما تضمن المقياس فقرات موجبة، وأخرى سالبة حيث تقيس الفقرات الموجبة مظاهر المرونة النفسية، أما الفقرات السالبة فتقيس احد المظاهر التي تعكس عدم وجود مرونة نفسية لدى الطفل، والفقرات الموجبة تمثلها الفقرات: ( 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28). أما الفقرات السالبة فتمثلها الفقرات: (8,9,10,18,19,20,26,27,28). والدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى ارتفاع مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى المرونة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة وفق المعيار الآتي:

المدى =

5 (أوزان المقياس) - 1 = 4، ثم قيمة المدى 4 / 3 = 1.33، بالتالي:

مستوى منخفض من المرونة النفسية من (1 - 2.33).

مستوى متوسط من المرونة النفسية من (2.34 - 3.67).

مستوى مرتفع من المرونة النفسية من (3.68 فأكثر).

حيث تم تفسير الدرجة التي يحصل عليها كل مفحوص على المقياس ككل كالتالي:

من 28 إلى 65 (مستوى منخفض من المرونة النفسية).

من 66 إلى 103 (مستوى متوسط من المرونة النفسية).

من 104 إلى 140 (مستوى مرتفع من المرونة النفسية).

#### البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

تم إعداد البرنامج الإرشادي اعتماداً على عدد من المصادر منها:

1- الاستناد إلى الأدب في مجال العجز المتعلم، والبرامج الإرشادية ذات العلاقة بموضوع البرنامج الحالي مثل دراسة أبوحميدان والرواد (2007)، ودراسة الفرحاتي (2005)، ودراسة مفضل وحسن (2015)، ودراسة الصبحين (2015).

2- الاستناد إلى الأدب في مجال المرونة النفسية، والبرامج الإرشادية ذات العلاقة بموضوع البرنامج الحالي مثل دراسة شقورة (2012)، ودراسة كريستين وكاثلين (Christine & Kathleen, 2012)، ودراسة الحويان ودواد (2015)، ودراسة الصمادي (2015).

للتأكد من دلالات ثبات مقياس المرونة النفسية اعتمد الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Re-test)، حيث طبق المقياس على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة قوامها (50) طالباً، وتم إعادة التطبيق على نفس العينة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبحساب معامل الارتباط بين نتائج درجات التطبيقين، بلغ معامل الثبات المحسوب باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson – Correlation) للأداء ككل (0.88) كما تم استخراج قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة "كروناخ ألفا" (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل (0.92)، والجدول (12) يوضح قيم معاملات الثبات، والاتساق الداخلي للمجالات والأداة ككل.

جدول (12): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي	عدد الفقرات
الانفعالي	0.94	0.91	10
الاجتماعي	0.92	0.93	10
العقلي	0.95	0.94	8
الدرجة الكلية	0.88	0.92	28

وبمطالعة قيم الثبات لمجالات المقياس، والمقياس ككل، يلاحظ أن هذه القيم مرتفعة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات تسمح باستخدامه في هذه الدراسة، وقد اعتبر الباحثان دلالات الصدق والثبات الخاصة بهذا المقياس كافية لأغراض الدراسة الحالية.

#### تصحيح مقياس المرونة النفسية

تكون مقياس المرونة النفسية بصورته النهائية من (28) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، يضع المفحوص (الطالب) إشارة [X] أمام الفقرة التي تنطبق عليه، على سلم إجابة مكون من خمس درجات، وهي: (دائماً، كثيراً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم تصحيح المقياس بإعطاء الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل المذكورة بالترتيب للفقرات الموجبة، ويتم عكس الأوزان للفقرات السالبة، لذلك تراوحت الدرجة على كل فقرة بين واحد وخمس درجات، وتراوحت الدرجة على المقياس بين (28) درجة، وهي أدنى درجة، و(140) درجة.

- 3- الأسس النظرية والمفاهيم العلمية الخاصة بالعلاج المعرفي السلوكي، واستند الباحثان إلى المراجع التالية: محمد (2000)، والعاسمي (2015).
- 4- الأدبيات والتراث السيكلوجي في معالجة ظاهرة الإساءة للأطفال مثل الضمور (2011)، دراسة القرني (2011)، ودراسة شرشير (2011)، ودراسة كوربي (Corby, 2006)، ودراسة نولان (Nolan, 2002).
- 5- المؤلفات العلمية في مجال نظريات الإرشاد النفس يمثل: كوري (Corey, 2009)، والشناوي (1994).
- 6- بني البرنامج من (15) جلسة إرشادية، مدة الجلسة الواحدة (60) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعياً. يهدف البرنامج إلى خفض العجز المتعلم، وتحسين المرونة النفسية لدى الطلبة المساء إليهم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة، وقد عرض البرنامج على (12) محكماً من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، وأخذت ملاحظاتهم بالاعتبار، والجدول (13) ملخص لجلسات البرنامج:

جدول (13): ملخص لجلسات البرنامج

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الأساليب المستخدمة في الجلسة
الجلسة الأولى	التعارف وبناء الثقة	هدفت هذه الجلسة إلى التعارف وبناء علاقة ايجابية وتوطيد الثقة مع الأطفال.	- الحوار والمناقشة. - التغذية الراجعة. - التعزيز.
الجلسة الثانية	استكشاف الأفكار التلقائية	هدفت هذه الجلسة إلى تحديد الأفكار الهازمة للذات لدى الأطفال.	- ملء الفراغ. - لعب الدور. - سجل الأفكار. - المراقبة الذاتية.
الجلسة الثالثة	عجلة الأفكار و الانفعال والسلوك	هدفت هذه الجلسة إلى ربط نتائج الأفكار الهازمة للذات بالانفعال والسلوك.	- الأعمدة الثلاث. - التخييل المعرفي. - الواجب البيتي.
الجلسة الرابعة	ماذا لو	هدفت هذه الجلسة إلى التشكيك بالأفكار الهازمة للذات لدى الأطفال .	- الحوار السقراطي. - الأسلوب الهزلي أو الفكاهي. - مواجهة الجمل.
الجلسة الخامسة	إيقاف الأفكار	هدفت هذه الجلسة إلى تعليم الأطفال إيقاف الأفكار الهازمة للذات .	- وقف التفكير. - الحديث الإيجابي مع الذات. - لعب الدور. - التثقيف النفسي.
الجلسة السادسة	أنا ايجابي	هدفت هذه الجلسة إلى تعليم الأطفال إنتاج حوارات داخلية ايجابية.	- الحديث الإيجابي مع الذات. - لعب الدور. - تعزيز الذات.
الجلسة السابعة والثامنة	قول "لا"	هدفت هذه الجلسة إلى تعليم الأطفال مهارة السلوك التوكيدي.	- مهارة توكيد الذات. - لعب الدور. - واجبات بيتية.
الجلسة التاسعة والعاشر:	حل المشكلات	هدفت هذه الجلسة إلى تعليم الأطفال مهارة حل المشكلات.	- مهارة حل المشكلات. - لعب الدور. - واجبات بيتية. - تخيل معرفي.
الجلسة العاشرة والحادية عشرة	كيف استرخي	هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأطفال على مهارة الاسترخاء .	- الاسترخاء العقلي . - الاسترخاء العضلي. - التأمل. - الموسيقى.
الجلسة الثانية عشرة:	أنا أحب نفسي	هدفت هذه الجلسة إلى تعليم الأطفال تعزيز الذات.	- لعب الدور. - الحديث الإيجابي مع الذات. - الواجبات البيتية.
الجلسة الثالثة عشرة	انفعالاتي	هدفت هذه الجلسة إلى التفريغ الانفعالي للأطفال.	- النمذجة المعرفية. - الرسم. - الدعاية. - الراحة المنتجة ذاتياً.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الأساليب المستخدمة في الجلسة
الجلسة الرابعة عشرة	أنا قادر على المواجهة	هدفت هذه الجلسة إلى تعليم الأطفال مواجهة المواقف والتكيف معها.	- مهارة الضبط الذاتي - المهام المتدرجة.
الجلسة الخامسة عشرة:	الإنهاء والتقييم	هدفت هذه الجلسة إلى تلخيص محتوى جلسات البرنامج الإرشادي وإنهاء البرنامج وتوديع الأطفال.	- مناقشة وحوار. - تغذية راجعة. - تعزيز.

**إجراءات الدراسة**  
أ- أخذ الموافقات من أولياء أمور الطلبة على مشاركة أطفالهم في البرنامج الإرشادي.

#### تكافؤ مجموعتي الدراسة: مقياس العجز المتعلم القبلي

للتحقق من تكافؤ المجموعتين، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المساء إليهم على مقياس العجز المتعلم القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت"، والجدول (14) يوضح ذلك.

ب- توزيع أفراد الدراسة بالطريقة العشوائية إلى مجموعة تجريبية تضم (15) طالباً، وأخرى ضابطة تضم (15) طالباً.  
ج- التحقق من تكافؤ أداء المجموعات على مقياس العجز المتعلم، ومقياس المرونة النفسية القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية، الضابطة).  
د- تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية بواقع (15) جلسة، وبمعدل جلستين كل أسبوع.

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس العجز المتعلم القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الانفعالي قبلي	15	4.22	.867	-.228	28	.821
ضابطة	15	4.29	.728			
الدافعي قبلي	15	4.25	.859	-.047	28	.963
ضابطة	15	4.27	.867			
المعرفي قبلي	15	4.23	.870	-.089	28	.930
ضابطة	15	4.26	.840			
العجز الكلي قبلي	15	4.24	.851	-.111	28	.912
ضابطة	15	4.27	.785			

يتبين من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى إلى المجموعة في جميع الأبعاد الفرعية وفي الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

#### تكافؤ مجموعتي الدراسة: مقياس المرونة النفسية القبلي

للتحقق من تكافؤ المجموعتين استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة المساء إليهم على مقياس المرونة النفسية القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار "ت"، والجدول (15) يوضح ذلك.

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعاً لمتغير المجموعة على مقياس المرونة النفسية القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الانفعالي قبلي	15	2.00	.902	-.106	28	.916
ضابطة	15	2.03	.814			
الاجتماعي قبلي	15	1.83	.937	-.166	28	.869
ضابطة	15	1.89	.813			
العقلي قبلي	15	1.89	1.055	-.116	28	.908
ضابطة	15	1.93	.906			
المرونة ككل قبلي	15	1.91	.896	-.140	28	.890
ضابطة	15	1.95	.774			

## النتائج

■ **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنص على:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي، تعزى للمعالجة (البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي).

للتحقق من صحة هذا الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة لأداء أفراد الدراسة على مقياس العجز المتعلم للقياسين القبلي والبعدي وفقا للمعالجة، والجدول (16) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) تعزى إلى المجموعة في جميع الأبعاد الفرعية وفي الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

## منهج الدراسة وتصميمها

تتبع هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، بتصميم قبلي- بعدي لمجموعتين متكافئتين. وتضمنت الدراسة المتغيرات الآتية: المتغير المستقل، وهو البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي؛ والمتغيرات التابعة، وهي: الأداء على مقياس العجز المتعلم، وعلى مقياس المرونة النفسية.

وزعت العينة عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وطبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية فقط، وأجري قياس قبلي وآخر بعدي للمجموعتين.

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة لأداء أفراد الدراسة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على مقياس العجز المتعلم للقياسين القبلي والبعدي وفقا للمعالجة

المجموعة	القبلي	البعدي			المتوسط	الخطأ المعياري	العدد
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التجريبية	4.22	0.867	1.76	0.643	1.77	0.179	15
	4.29	0.728	4.10	.739	4.10	.179	15
	4.25	.788	2.93	1.372	2.93	.126	30
التجريبية	4.25	.859	1.90	.623	1.89	.191	15
	4.27	.867	4.07	.959	4.08	.191	15
	4.26	.848	2.99	1.360	2.99	.135	30
التجريبية	4.23	.870	1.86	.574	1.85	.175	15
	4.26	.840	4.04	.904	4.05	.175	15
	4.25	.841	2.95	1.334	2.95	.124	30
التجريبية	4.24	.851	1.85	.533	1.86	.170	15
	4.27	.785	4.07	.847	4.06	.170	15
	4.25	.805	2.96	1.325	2.96	.120	30

استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، والجدول (17) يوضح ذلك.

يكشف الجدول (16) تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء أفراد الدراسة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم ناتجة عن المعالجة. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية،

جدول (17): تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأداء أفراد الدراسة على مقياس العجز المتعلم وفقا للمعالجة

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الانفعالي القبلي (المصاحب)	الانفعالي بعدي	0.316	1	0.316	0.662	0.424
الدافعي القبلي (المصاحب)	الدافعي بعدي	1.935	1	1.935	3.536	0.072
المعرفي القبلي (المصاحب)	المعرفي بعدي	0.155	1	0.155	0.338	0.566
الاختبار القبلي (المصاحب)	الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم	2.329	1	2.329	5.375	0.028
المجموعة	الانفعالي بعدي	40.427	1	40.427	84.797	0.000
هوتلنج = 3.710	الدافعي بعدي	35.749	1	35.749	65.338	0.000
ح = 0.000	المعرفي بعدي	36.002	1	36.002	78.334	0.000

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخطأ	الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم	36.447	1	36.447	84.113	0.000
	الانفعالي بعدي	11.919	25	0.477		
	الدافعي بعدي	13.679	25	0.547		
	المعرفي بعدي	11.49	25	0.46		
	الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم	11.699	27	0.433		
الكلية	الانفعالي بعدي	54.601	29			
	الدافعي بعدي	53.638	29			
	المعرفي بعدي	51.619	29			
	الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم	50.88	29			

■ النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على مقياس المرونة النفسية في القياس البعدي، تعزى للمعالجة (البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي).

وللتحقق من صحة هذا الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة لأداء أفراد الدراسة على مقياس المرونة النفسية للقياسين القبلي والبعدي وفقاً للمعالجة، والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة لأداء أفراد الدراسة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية على مقياس المرونة النفسية للقياسين القبلي والبعدي وفقاً للمعالجة

المجموعة	القبلي	المتوسط	الانحراف المعياري	البعدي	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	العدد
الانفعالي قبلي	تجريبية	2.00	.902	3.83	.850	3.83	.219	15
	ضابطة	2.03	.814	2.19	.771	2.19	.219	15
	Total	2.02	.844	3.01	1.156	3.01	.155	30
الاجتماعي قبلي	تجريبية	1.83	.937	4.05	.930	4.04	.233	15
	ضابطة	1.89	.813	2.05	.803	2.06	.233	15
	Total	1.86	.862	3.05	1.325	3.05	.165	30
العقلي قبلي	تجريبية	1.89	1.055	4.02	1.072	4.01	.264	15
	ضابطة	1.93	.906	2.15	.899	2.16	.264	15
	Total	1.91	.967	3.08	1.359	3.08	.187	30
المرونة ككل قبلي	تجريبية	1.91	.896	3.96	.885	3.96	.211	15
	ضابطة	1.95	.774	2.13	.747	2.13	.211	15
	Total	1.93	.823	3.05	1.231	3.05	.2739	30

عن المعالجة. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، والجدول (19) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بكل من مجالات مقياس العجز المتعلم (الانفعالي، الدافعي، المعرفي)، تعزى للمعالجة لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة F المحسوبة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي (5.375) وبدلالة إحصائية (0.028)، وأصبحت (84.113) وبدلالة إحصائية (0.000). مما يدل على أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في خفض مستوى العجز المتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

يكشف الجدول (18) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لأداء أفراد الدراسة على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية ناتجاً

جدول (19): تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأداء أفراد الدراسة على مقياس المرونة النفسية وفقا للمعالجة

مصدر التباين	المستوى	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الانفعالي القبلي (المصاحب)	الانفعالي بعدي	0.057	1	0.057	0.08	0.78
الاجتماعي القبلي (المصاحب)	الاجتماعي بعدي	0.001	1	0.001	0.001	0.98
العقلي القبلي (المصاحب)	العقلي بعدي	0	1	0	0	0.985
الاختبار القبلي (المصاحب)	الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية	0.677	1	0.677	1.01	0.324
المجموعة	الانفعالي بعدي	20.24	1	20.24	28.19	0.000
هوتلنج = 1.600	الاجتماعي بعدي	29.532	1	29.532	36.193	0.000
ح = 0.000	العقلي بعدي	25.733	1	25.733	24.611	0.000
	الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية	24.972	1	24.972	37.268	0.000
الخطأ	الانفعالي بعدي	17.95	25	0.718		
	الاجتماعي بعدي	20.399	25	0.816		
	العقلي بعدي	26.139	25	1.046		
	الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية	18.092	27	0.67		
الكل	الانفعالي بعدي	38.767	29			
	الاجتماعي بعدي	50.935	29			
	العقلي بعدي	53.542	29			
	الدرجة الكلية لمقياس المرونة النفسية	43.977	29			

التجريبية على مقياس العجز المتعلم وعلى جميع أبعاده الفرعية: البعد الانفعالي، والبعد المعرفي، والبعد الدافعي.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى العجز المتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية. وتتفق نتائج هذا السؤال البحثي مع الإطار النظري والدراسات السابقة في مضمار العلاج المعرفي السلوكي والعجز المتعلم، مثل: دراسة نولان (Nolan, 2002)، ودراسة جيل وبيرس (Gill & Pierce, 2004)، ودراسة مارلا وإيرين (Marla & Erin, 2009)، ودراسة ميشرل (Misurell, 2010)، ودراسة أبو حميدان والرواد (2007)، ودراسة مفضل و حسن (2015).

ويمكن أن تعود هذه النتائج إلى استخدام العديد من الاستراتيجيات، فقد استخدم الباحثان استراتيجية الحديث الإيجابي مع الذات، فهي تعد من العوامل المهمة للتكيف السلوكي مع العجز المتعلم والتخفيف مما يسببه من تأثيرات سلبية، حيث أكد نولان (Nolan, 2002) أن هذه الاستراتيجية عامل مهم للتكيف مع العجز المتعلم تزيد من إدراك الفرد بقدرته على إدارة العقبات التي تقابله في حياته. كما أن هذه الاستراتيجية تساهم في تقييم الضغوط بطريقة إيجابية وتعديل المعنى الذي يعطيه الفرد للأحداث الخاصة به، وبالتالي تؤثر بطريقة إيجابية على ما يستدعيه من استجابات للتعامل والمواجهة بفاعلية مع هذه المواقف الشاقة والضاغطة.

يتضح من الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطين الحسابيين المعدلين الخاصين بكل من مجالات مقياس المرونة النفسية (الانفعالي، الاجتماعي، العقلي)، تعزى للمعالجة لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة F المحسوبة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي (1.01) وبدلالة إحصائية (0.324)، وأصبحت بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (37.268) وبدلالة إحصائية (0.000). مما يدل على أن البرنامج الإرشادي كان فعالاً في تحسين مستوى المرونة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

#### مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لخفض العجز المتعلم، وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم في لواء بني كنانة.

**أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على مقياس العجز المتعلم في القياس البعدي، تعزى للمعالجة (البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي).

أظهرت النتائج أن هناك أثراً لتطبيق البرنامج الإرشادي على العجز المتعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة

وقد تعود هذه النتائج إلى استخدام إستراتيجية حل المشكلات التي تم تعليمها للطلبة مما مكنهم من زيادة القدرة على مواجهة أي ضغوط يتعرضون لها بسبب العجز المتعلم داخل بيئتهم المدرسية باستخدام الأسلوب العلمي للتفكير (ومع تكرار الممارسة ساعد الطلبة على حل مشكلاتهم بفاعلية أكثر وحسن مستوى الدافع للإنجاز لديهم)، وساهمت في ترسيخ المفاهيم الإيجابية نحو المستقبل بجانب الوعي بعمليات التفكير الخاطئة، وعملت على تنمية قدرة الطلبة على النقد والتحليل واتخاذ القرار، وهذا ما أكدته ميشرل (Misurell, 2010) في دراسته التي قدمها للتعامل مع العجز على أن امتلاك الفرد للقدرة على حل المشكلات وإحساسه بالقدرة على التحكم في المواقف الصعبة يساعده على إدارة الضغوط بفاعلية. كما ساعدت هذه الاستراتيجية الطلبة على وضع الخطط لحل المشكلة واستغلال قدراتهم العقلية في التفكير في البدائل المتعددة، والوصول إلى الحل المناسب لمشكلاتهم. وفي هذا الصدد تمت مساعدتهم من قبل الباحثين على زيادة قدرتهم على الابتكار للوصول لحلول مناسبة وجديدة، مما ساهم في جعلهم أكثر إيجابية وقدرة على مواجهة ما يتعرضون له من مشكلات. وبصفة عامة ساهمت هذه الاستراتيجية في التخفيف من حدة الضغوط المعرفية لدى الطلبة، وبالتالي مكنتهم من عدم الخوف من المواجهة، والشعور بالكفاءة في مواجهة المشكلات.

ويمكن أن تعود هذه النتائج إلى أن الطلبة في المجموعة التجريبية عملوا في ظل وجود علاقة يسودها الجو الأمن والاتصال النفسي مع الأطفال المساء إليهم، والتقبل الإيجابي غير المشروط لهم، واحترامهم، حيث يسهم التقبل والدفء والفهم لما يقوله الطفل في إشعاره بأهميته وقيمه، وأنه إنسان جدير بالاحترام، ويساعده على أن يعيد النظر في تقييمه لنفسه، وأن تنمو لديه صورة إيجابية عن ذاته بدلاً من الأحكام القيميّة السلبية عن الذات. لذلك قد يكون توفير الجو الأمن داخل الجلسات العلاجية أحد العوامل التي أدت إلى إحداث التغير في مستوى العجز المتعلم حيث يعتبر الشعور بالتهديد والخوف وعدم الاستقرار من أهم الخصائص الشخصية للأطفال المساء إليهم.

وبشكل عام يعزو الباحثان تحسن أفراد المجموعة التجريبية في انخفاض مستوى العجز المتعلم للأساليب والفنيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وخاصة أسلوب إعادة البناء المعرفي، والتعزيز، والحديث الذاتي الإيجابي، وحل المشكلات، والتي كان لها الأثر الكبير في تغيير أنماط تفكيرهم وامتلاكهم لغة معرفية ومهارات كمصدر قوة لحياة نفسية أفضل.

**ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة على مقياس المرونة النفسية في القياس البعدي، تعزى للمعالجة (البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي).

كما يمكن أن تكون قد ساهمت استراتيجية الحديث الإيجابي مع الذات في تخليص أفراد عينة الدراسة من التفكير السلبي وزيادة اتجاهاتهم نحو التفكير الإيجابي، الأمر الذي زاد من اعتقاد الطلبة في قدرتهم على التوافق مع معلمهم وزملائهم وأسرهم ومجتمعهم. كما ساعدت هذه الاستراتيجية في إكساب الطلبة بعض الأفكار الإيجابية حول قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم، مما ساعدهم على التكيف وزادت من إدراكهم لكفاءتهم وتحكمهم في إدارة الضغوط التي تواجههم في علاقاتهم داخل المحيط المدرسي، والتخفيف من مشاعر النقص والدونية التي يشعر بها الطلبة، مما ساعد الطلبة على أن يصبحوا أكثر مقاومة للإحباطات والتخلص من مشاعر القلق والخوف التي تهدد الذات. وانعكس ذلك بدوره على تحسين مستوى الدافع للإنجاز لديهم. وساهمت هذه الاستراتيجية في تعليم الطلبة كيفية التفكير بطريقة إيجابية وهادئة، والتأني في إصدار أية استجابة عند مواجهة المواقف التي يعزى إليها العجز، ومكنهم من اكتساب القدرة على تغيير وضبط سلوكهم والتخفيف من الشعور بالفشل الذي يعانون منه وذلك على أساس أن الأشياء التي يقولها الأفراد لأنفسهم هي التي تحدد ما يفعلوه.

ويمكن أن تعود هذه النتائج إلى استخدام إستراتيجية إعادة البناء المعرفي، التي تم فيها تعليم الطلبة على التعرف على أفكارهم السلبية ومعتقداتهم الخاطئة حول عجزهم، ومن ثم مساعدتهم على تغيير وتعديل هذه الأفكار والمعتقدات المشوهة وتكوين أفكار ومعتقدات منطقية تتسم بالدقة والواقعية والنظرة الموضوعية للأمر، ويعني هذا مساعدة الطلبة على إعادة بناء الجوانب المعرفية، وزيادة قدرتهم على مواجهة الضغوط والتصدي لها بطريقة أكثر هدوءاً وأقل توتراً.

كما يمكن أن يكون استخدام فنية إعادة البناء المعرفي قد ساهم في استبدال الطلبة لأفكارهم الخاطئة حول دافعيّتهم للإنجاز وقدراتهم التحصيلية وقدرتهم على الفهم بطريقة أخرى أكثر إيجابية ومنطقية، مما أدى إلى تحسن الأداء حيث تم تعليمهم استنباط الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية نحو الذات والآخرين والمستقبل وتعليمهم مناقشتها ودحضها واستبدالها بأخرى أكثر عقلانية وأكثر مرونة تساعدهم على مواجهة المواقف المستقبلية، وهم مسلحون بأفكار جديدة للمواجهة الناجحة، وساعدتهم على تعديل الأحكام السلبية الهازمة لذواتهم، وأصبحوا أكثر توافقاً وصلابة، والتخفيف من الآثار الانفعالية للعجز المتعلم لديهم، وإحلال مشاعر إيجابية محل المشاعر السلبية. ويمكن القول أن هذه الاستراتيجية ساعدت الطلبة على تقليل القلق وزادت فاعلية الذات، وجعلتهم ينظرون للموقف الانفعالي على أنه تحدٍ وليس تهديداً ويتفاعلون بطرق بناءة تقلل من التوتر والألم النفسي، ويصبحون أكثر توافقاً نفسياً واجتماعياً ويتميزون بالإيجابية ويستطيعون تجنب مواقف العجز والفشل، وزيادة أدائهم لتوفير الطاقة التي كانت تستنزف عند التعرض للعجز وعدم القدرة على المقاومة.



ويعتقد الباحثان أن استخدام إستراتيجية إعادة البناء المعرفي التي ساعدت الأطفال في المجموعة التجريبية على تعديل معتقداتهم وأفكارهم اللاعقلانية إلى معتقدات وأفكار عقلانية سليمة تساعد في التعامل مع الأحداث الضاغطة التي قد تواجههم، واستخدام مهارات التكيف المعرفية للتعامل مع تلك المواقف المؤثرة، مثل تخيل مواقف أكثر أمناً، وتنظيم استجابات بديلة لمواجهة القلق، والتعبير عن المشاعر بتلقائية.

ويمكن أن تعود هذه النتائج إلى أن الأطفال في المجموعة التجريبية؛ ومن خلال وجود علاقة يسودها الجو الأمن والاتصال النفسي مع الأطفال المساء إليهم، والتقبل الإيجابي غير المشروط لهم، واحترامهم، كل ذلك ساعد الاطفال على اكتساب لغة معرفية إيجابية حول ذواتهم وحول الآخرين والإحساس بالمسؤولية والعمل، واستطاعوا أن يستبصروا كثيراً من الأمور التي تدور حولهم من أدوار اجتماعية.

وربما تعود هذه النتائج إلى تركيز الفنيات في الجزء المخصص لتنمية المرونة النفسية من البرنامج الإرشادي بشكل أساسي على الأبعاد الثلاثة: الانفعالي، والاجتماعي، والمعرفي والتي ساعدت الأطفال على قبول الذات والآخرين والتفاعل السليم معهم، وذلك من خلال الجلسات الإرشادية المتعاقبة التي هدفت إلى تطوير القدرات الاجتماعية للمشاركين وتحسينها، من خلال تعليمهم المهارات التوكيدية، وما تضمنه البرنامج الإرشادي من مجموعة فنيات ذات صبغة انفعالية، ساعدت الأطفال في الكشف عن مشاعرهم وتحديداتها والتعرف عليها، للوصول إلى فهم أنفسهم والتعاطف مع الآخرين، من خلال تفهم مشاعرهم وتقبلها. فحين يتعرف الطفل المساء إليه على مشاعره، ويعرف كيف يعرضها على الآخرين بطريقة مناسبة بعيدة عن التجريح، أو التذلل، مستخدماً ألفاظاً مناسبة وتعبيرات وإيماءات أكثر ملاءمة، فإن فرص تفاعله الإيجابية مع الآخرين تقوى وتتعزيز. بمعنى آخر يعتقد الباحثان أن محتوى الجلسات المبنية على العلاج المعرفي السلوكي، التي يحتاجها الأطفال المساء إليهم، ساعد كثيراً في الوصول إلى النتيجة الإيجابية التي وصلت إليها الدراسة.

وانطلاقاً مما يمتاز به العلاج المعرفي السلوكي باحتوائه على أساليب وفنيات التشويق والإمتاع للطفل، وتقديم المادة التعليمية بطريقة جاذبة له، ساهم البرنامج الحالي على تعليم الأطفال التفكير وتسهيل عملية إيجاد بدائل وقدرة على الاتصال النفسي الفعال. وتتضح فاعلية البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة، أيضاً، من خلال التحسن الذي طرأ على المرونة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكان ذلك من خلال ملاحظات الطلبة والمعلمين التي أشارت إلى تحسن تفاعلات المشاركين الاجتماعية مع أقرانهم ومعلميهم سواء في الغرف الصفية أو خارجها، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أظهرت النتائج أن هناك أثراً لتطبيق البرنامج الإرشادي على المرونة النفسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على مقياس المرونة النفسية وعلى جميع أبعاد الفرعية: البعد الانفعالي، والبعد الاجتماعي، والبعد العقلي.

وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية المرونة النفسية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وتتفق نتائج هذا السؤال البحثي مع الإطار النظري والدراسات السابقة في مضمار العلاج المعرفي السلوكي والمرونة النفسية، مثل: دراسة إستر ولوري وروبرت (Esther, Lori & Robert, 2001)، ودراسة دوروتا وإيما وسيوهيهان (Dorota, Emma & Siobhan, 2005)، ودراسة كريستين وكاثلين (Christine & Kathleen, 2012)، ودراسة القرني (2011)، ودراسة الحويان وداود (2015)، ودراسة الصمادي (2015)؛ إن نتائج هذه الدراسات تؤكد أن العلاج المعرفي السلوكي يمثل أداة فعالة بدرجة كبيرة لتنمية المرونة النفسية لدى الاطفال المساء إليهم عندما تستخدم بطريقة مخطط لها.

وترجع هذه النتائج بمجملها إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين المرونة النفسية، مما يعني أن أفراد المجموعة التجريبية الذين اشتركوا في البرنامج قد استفادوا من المضامين التربوية والخبرات والمهارات التي يحتوي عليها البرنامج، حيث سعى البرنامج إلى توفير المعلومات والأساليب اللازمة حول تحسين المرونة النفسية، ويرى الباحثان أنه قد يعود السبب في ذلك إلى شمولية البرنامج وفاعليته وإلى اهتمامه بالمشكلات التي تواجه الطلبة وطرح بعض الاستراتيجيات مثل الأفكار العقلانية والتي تسهم في استبدال التفكير السلبي الهازم للذات إلى حديث إيجابي، والتعريف بخطوات حل المشكلة وكيفية استخدامها، والتي تسهم في اكتساب بعض المهارات التي يتسلح بها الطالب أثناء عملية التكيف المستمرة لاستخدامها فيما يواجهه من مشكلات، وبالتالي الوصول إلى درجة من المرونة النفسية، حيث إن إستراتيجية حل المشكلات كاستراتيجية إرشادية تعد أحد أشكال أساليب الضبط الذاتي والتي تتضمن فوائد بعيدة المدى لضبط الذات، كالاستقلالية، ومرونة التصرف، والكفاءة والتمكن. فالهدف الأول لمهارة حل المشكلات هو زيادة الوعي بالاستجابة العقلية حتى يتمكن الفرد من التكيف مع مواقف الحياة الجديدة باستقلالية، حيث ساهمت هذه الاستراتيجية في جعل الأطفال في المجموعة التجريبية أكثر حيوية وتفاعلاً، وذلك من خلال استثارة إمكانياتهم وتحفيزها، ووضعهم في مواقف اجتماعية متنوعة مشابهة للمواقف في البيئة الطبيعية، وساعدتهم على فهم الأدوار من حولهم في البيئة الاجتماعية وضبط المشاعر الذاتية، وسمحت لهم ببناء علاقات إيجابية مع الآخرين، وإيجاد جو من التفاعل مع الأقران، وتعزيز تبادل الأدوار وأخذها فيما بينهم من خلال الموضوعات المقدمة في البرنامج.

الرشدي، عبد الله ومحمد، محمد درويش. (2013). قياس وتشخيص العجز المتعلم، مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، 6(18)، 201-183.

شرشير، محمد. (2011). العلاقة بين ممارسة العلاج المعرفي السلوكي وتعديل الأفكار الخاطئة المرتبطة بالإساءة لوالديه للأطفال، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر 31(11)، 65-27.

شقورة، يحيى. (2012). المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الشناوي، محمد. (1994). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الصبحين، علي. (2015). برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة. جامعة الملك سعود، 4(5)، 111-87.

الصمادي، رهام. (2015). أثر الإرشاد الجمعي في خفض السلوك العدواني وتحسين المرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم من قبل والديهم والمودعين في مؤسسات الرعاية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن، الزرقاء.

الضمور، محمد. (2011). الإساءة للطفل: الوقاية والعلاج، عمان: دار الجنان لنشر والتوزيع.

العاسمي، رياض. (2015). العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بين النظرية والممارسة، عمان: دار الإعصار العلمي.

الفرحاتي، السيد. (2005). سيكولوجية تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم: رؤى معرفية، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

القرني، محمد. (2011). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى بعض الاطفال المساء إليهم، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 5(145)، 35-12.

محمد، عادل. (2000). العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات، القاهرة: دار الإرشاد.

مخيمر، عماد. (2000). كراسة تعليمات ودليل مقياس المرونة النفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مفضل، مصطفى و حسن، ياسر. (2015). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي للفائقين عقلياً، مجلة الإرشاد النفسي، (42)، 1022-911.

ويعتقد الباحثان أن بناء المرونة النفسية من خلال البرنامج الإرشادي أمر مؤثر وفعال، إذ إن تعليم التفكير وتقليل الأحكام والتقييمات الهازمة للذات انسحب على خفض العجز المتعلم، كما يتوقع الباحثان ألا ينحصر تأثير البرنامج الإرشادي داخل الصف أو المدرسة، بل يمتد إلى أبعد من ذلك ليشمل علاقات الطفل المساء إليه مع أسرته ومحيطه.

## التوصيات

لقد أظهر البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي فاعلية في تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في خفض العجز المتعلم وتحسين المرونة النفسية لدى المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1. إجراء دراسات حول فاعلية برامج معدة عن طريق أساليب العلاج المعرفي السلوكي من حيث أثرها في متغيرات أخرى لفئة الأطفال المساء إليهم، مثل: مفهوم الذات والتقبل الاجتماعي وجوده الحياة، ولمراحل عمرية مختلفة.
2. عقد الورش التدريبية للمرشدين النفسيين والأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المؤسسات الاجتماعية والتربوية على استخدام العلاج المعرفي السلوكي وتوظيف أساليبه في التعامل مع المشكلات الاجتماعية والانفعالية المختلفة.
3. الاهتمام بالتدخل السيكلوجي متمثلاً في البرامج الإرشادية المعرفية السلوكية والاقتناع بدور هذه البرامج في تغيير الواقع التربوي للأطفال المساء إليهم فيما يواجهون من مشكلات.
4. تعميم البرنامج الإرشادي على المرشدين لتطبيقه على الطلبة المساء إليهم لتحقيق الفائدة لهم.

## المراجع

حسين، طه. (2008). إساءة معاملة الأطفال - النظرية والعلاج. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو حميدان، يوسف والرواد، حسان. (2007). أثر برنامج إرشادي جمعي في معالجة العجز المتعلم لدى الطلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته ببعض المتغيرات، مؤتة للبحوث والدراسات، مؤتة، الأردن، 22(4)، 76-57.

الحويان، علا والداود، نسيمه. (2015). فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج باللعب في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية والمرونة النفسية لدى الأطفال المساء إليهم جسدياً، دراسات، الجامعة الأردنية، 42(2)، 421-405.

الخطيب، أحمد. (2013). الإرشاد النفسي في المدرسة، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع

- Christine, A. & Kathleen, A. (2012). The effectiveness of behavioral cognitive therapy on resilience among abused children. *Psychotherapy*, 19, 283-290.
- Corby, B. (2006). *Child Abuse: Towards a Knowledge Base*, 3<sup>rd</sup> Ed, Maiden Head Publisher, Open University Press.
- Corey, G. (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. (8<sup>th</sup> ed), Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Craig, S., Justin, R., & Atara, H. (2012). Examining the effectiveness of games based on the group cognitive behavioral therapy programs among sexually abused children, *Journal of Child Sexual Abuse*, 21. 646- 666.
- Dorota, I., Emma, L., & Siobhan, H. (2005). Research review: Risk and resilience in cases of emotional abuse. *Journal Compilation*, 11, 73- 82.
- Esther, D., Lori, B., & Robert, A. (2001). The effectiveness of group cognitive behavioral therapy and support an the resilience among the abused children adolescents. *Child Maltreatment*, 6(4), 332- 343.
- Gill, R. & Pierce, O. (2004). Constructing and assessing the effectiveness of behavioral and cognitive program and evaluate it in decreasing the learned helplessness and improving the motivation level among the primary students, *Child Abuse Review*, 13(2), 51- 64.
- Marla, R. & Erin, R. (2009). The effectiveness of the cognitive behavioral therapy and its effect on the learned helplessness among the abused children. *Psychology in the Schools*, 46 (3): 206- 218.
- Masten, A. (2009). Ordinary magic: Lessons from research on resilience in human development. *Education Canada*, 49 (3), 28- 32.
- Misurell, J. (2010). *The Effect of Using Some Strategies of Cognitive Behavioral on Reducing Learned Helplessness Among the Abused Children*. Ph.D. Dissertation, Fordham University, New York.
- Nolan, M. (2002). A comparison of two programmes for victims of child sexual abuse: a treatment outcome study, *Child Abuse Review*, 11 (4), 103-23
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On Depression, Development, and Death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Ulusoy, Y. & Duy, D. (2013). Effectiveness of a psycho–education program on learned helplessness and irrational beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1440 – 1446.



## أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء مستويات تحصيلهم

لانا عرفة\* أحمد المقدادي\*\*

تاريخ قبوله 2017/1/10

تاريخ تسلم البحث 2016/5/29

**The Effect of an Instructional Program Based on Reciprocal Teaching in Solving Mathematical Problems and Critical Thinking Skills Among Students in Elementary Schools According to Their Achievement Levels.**

*Lana Arafu, The Ministry of Education, Amman-Jordan.*

*Ahmad Miqdadi, Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan, Amman-Jordan.*

**Abstract:** The aim of this study is to investigate the effect of an instructional program based on the reciprocal teaching strategy on mathematical problems solving and critical thinking skills among students in elementary schools in Jordan in the light of their achievement levels. The number of the study sample was 74 students divided into two sections. The first section was taught in the traditional way, while the second one was taught through reciprocal teaching strategy. An instructional program based on reciprocal teaching was constructed. The study tools used were mathematical problems solving test and critical thinking test.

To answer the study questions, two way analysis of covariance was used. The results showed that there are significant differences between the mean scores of the experimental group and the control group in both the mathematical problems solving test and the critical thinking scale in favor of the experimental group.

**(Keywords:** Reciprocal Teaching, Critical Thinking, Mathematical Problems Solving).

الروضة وحتى الصف الثامن ومنها تنمية قدرة الطلبة في حل المسألة والتفكير الناقد (NCTM,2006). إن حل المسألة له أهمية كبرى في تعلم الرياضيات وتعليمها؛ حيث إنها وسيلة لاكتساب الحقائق والمفاهيم والتدريب على المهارات الحسابية من خلال تطبيق القوانين والتعميمات، كما أنها تنمي عمليات التفكير وتثير الدافعية نحو التعلم ونقل أثره (Schoenfeld,1992).

ويرتبط حل المشكلات والمسألة الرياضية بمهارات التفكير ارتباطاً وثيقاً، وخصوصاً التفكير الناقد الذي يساعد الطلبة على اختبار الشواهد والأدلة وتفسير التناقضات وإصدار الأحكام والوصول إلى الحلول المناسبة، وتحليل المعطيات والتعامل معها بعمق واتساع ومنطق. فالتفكير الناقد وحل المشكلات يتضمنان جانباً من الإبداع لأنّ كلا منهما يمكن أن يقود إلى أفكار قد تكون غير عادية أو غير متوقعة وفي الوقت نفسه مفيدة، فالتفكير الناقد

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مستوياتهم التحصيلية، وقد بلغ عدد أفراد الدراسة (74) طلبة، تم توزيعهم على شعبتين: الأولى درست بالطريقة الاعتيادية، والثانية درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على التدريس التبادلي، وقد تم بناء برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي، وأداتي الدراسة وهما: اختبار حل المسألة الرياضية، ومقياس التفكير الناقد، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم تحليل التباين الثنائي المشترك. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار حل المسألة الرياضية واختبار التفكير الناقد تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. (الكلمات المفتاحية: التدريس التبادلي، التفكير الناقد، حل المسألة الرياضية).

**مقدمة:** شهدت عملية التعلم والتعليم حركات إصلاح تهدف إلى تطوير التعليم، وتوظيف طرائق واستراتيجيات حديثة تسعى إلى تنمية مهارات التفكير، والتبرير، وحل المشكلات، لإنشاء جيل قادر على هندسة المعرفة إنتاجاً وتمثلاً واستثماراً وتوظيفاً لخدمة البشرية عامة، وإحداث التكامل والترابط بين أجزائها، وتمكين الطلبة من ممارسة الأنشطة المتعددة التي تساعدهم على فهم المواد التعليمية، وتحقيق أهدافها المعرفية، والمهارية، والوجدانية وخصوصاً في المواد التعليمية التي يواجه الطلبة صعوبة في فهمها مثل مادة الرياضيات (2008، Looneya & Klenowskib).

وتعد الرياضيات من أكثر المواد أهمية في عصرنا الحالي، فهي أساس تقدم الفكر الإنساني، ويرتبط بها التطور التكنولوجي، وهي لغة العقل وتحث على التأمل والتفكير. وقد أقر المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics) في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM,2000) معايير عمليات منهاج الرياضيات التي توضح طرق اكتساب المحتوى الرياضي، ومنها: معيار حل المسألة (Problem Solving) الذي يتمحور حول تمكين الطلبة من بناء المعرفة الرياضية من خلال حل المشكلات في مواقف مختلفة باستخدام استراتيجيات مناسبة، ومعيار التبرير والبرهان (Reasoning and Proof) الذي يؤكد على أهمية توظيف التفكير في الرياضيات من خلال بناء تخمينات والتحقق منها وتطوير وتقييم حجج وبراهين واستخدام أساليب مختلفة من التفكير المنطقي، كما قام المجلس بإقرار نقاط أساسية (Focal Points) اعتمدت كأهداف عامة (Goals) للمنهاج المدرسي للمراحل من

\* وزارة التربية والتعليم، الأردن.

\*\* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان-الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

للتدريس التبادلي هي مجرد مراحل أو عمليات عقلية يؤديها المتعلم دون الإلتزام بترتيب معين فهي لا تأخذ المنحى الخطي؛ بمعنى أنها لا تفرض على الطالب أن يبدأ من استراتيجية معينة، كما أن الحوار والمناقشة عنصر أساسي فيها (سيفتن، 2013؛ الكبيسي، 2011؛ عبد الباري، 2010). أما المعلم فيتمثل دوره كميسر (facilitator) ومرشد ومساند (scaffolder) حيث يشرح ويوضح خطوات الاستراتيجية للطلبة ويديرهم عليها، ويراقب أداءهم ويقدم لهم المساعدة والتغذية الراجعة (Quirk, 2010).

وتوظيف التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية اللفظية جاء نتيجة منطقية لنجاح تطبيقه في الدراسات الاجتماعية والفهم القراني. فتعلم الطلبة في مجموعات تعاونية ضمن سياق اجتماعي وممارستهم للأنشطة التعليمية القائمة على القراءة والحوار، والنقاش، والتأمل، ومراقبة عملية التعلم، يؤدي إلى فهمهم إلى ذلك النوع من المسائل، ويمكنهم من حلها وربط المعرفة الرياضية بالحياة (Collen, 2011; Huber, 2011; Quirk, 2010; Bortolote, E., Parsons, J. and Reilly, Y., 2007; Lamb, 2004)، وهذا ينسجم مع توصيات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1991) التي تدعو إلى ربط الرياضيات بواقع الحياة من خلال طرح المشكلات الحياتية، وتعلم الرياضيات ضمن سياق اجتماعي، وبناء الطلبة لمعرفتهم الرياضية بأنفسهم، وتمكينهم من مهارات إدارة المعرفة (Collen, 2011)، أما المعلم فيتمثل دوره بتحديد الغرض من هذه الطريقة، ومن كل استراتيجية فرعية فيها، ونمذجتها، وتفعيلها، وتدريب الطلبة على ممارستها، وتقديم السقالات المعرفية من خلال استخدام البطاقات وتوجيه الأسئلة للطلبة وحثهم على توجيه الأسئلة لبعضهم بعضاً وتدريبهم على عدم التسرع في إصدار الأحكام، والتفكير معهم بصوت مرتفع وتلخيص الموقف موضع التساؤل أو النقاش وإغلاقه بحيث يظهر القرار النهائي فيه هو نتاج التفكير والمشاركة الجماعية بما فيها المحاولات الصحيحة والخاطئة (Garderen, 2004).

أما خطوات التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية اللفظية فهي: التنبؤ، والتوضيح، والحل، والتلخيص (Quirk, 2010؛ Meyer, 2014؛ Huber, 2011؛ Bortolote et al., 2007؛ Michaux, 2011). فخطوة التنبؤ (predicting) تتطلب قراءة المسألة ثم التنبؤ بالعملية أو العمليات الحسابية المناسبة لحلها من خلال استرجاع وتوظيف الحقائق والمعلومات السابقة ذات العلاقة بالمسألة وتقديم التبرير المناسب. كما أن قراءة المسألة يتيح الوقت الكافي لفهمها وتحديد ما يعرفه الطالب أو ما لا يعرفه، أما خطوة التوضيح (clarifying)؛ فيتم من خلالها تحديد الكلمات والمفاهيم غير الواضحة في المسألة وكتابتها، كما تحدد معطيات المسألة والمطلوب منها، وهذه الخطوة تتطلب توظيف مستوى عالٍ من التفكير لأنها تتطلب بناء أسئلة من أفراد المجموعات والإجابة عنها، وفي خطوة الحل (solving) يحل الطلبة المسألة بشكل تعاوني من خلال عمليات التفاوض الاجتماعي ومن خلال توظيف استراتيجيات

متعلق بعملية التفكير بالمشكلة، أما حل المشكلات فمتعلق بنتاج التفكير (علي، 2009)، وتنمية كل مهارة من هذه المهارات يؤدي إلى تنمية الأخرى، لأن التفكير الناقد يعد فئة خاصة من سلوك حل المشكلة (أبو الفخر وجمل، 2010).

وقد أوصت العديد من الدراسات (Leader & Middleton, 2004؛ Butera, Friesen, Palmer, & Czaja, 2014) بتبني استراتيجيات تدريس تركز على إحداث التكامل بين حل المشكلات ومهارات التفكير، من خلال تقديم مواقف تطرح فيها البدائل الممكنة، وتقدم من خلالها الادعاءات وتناقش من خلال تقديم الحجج، وتتخذ فيها القرارات ويحكم عليها. وفي السياق نفسه أوصى المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 1991) بتبني استراتيجيات تدريس توظف فيها أنشطة تفاعلية قائمة على الحوار بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، وتبنى من خلال تقديم مواقف جديدة للطلبة.

والتدريس التبادلي إحدى استراتيجيات التعلم البنائي المقترحة من قبل بالينسر (Palincsar) عام 1982 وحُدّت معالم هذه الاستراتيجية من قبل بالينسر وزميلاتها براون (Brown) عام 1984، وهو مجموعة من الأنشطة التعليمية تأتي على شكل حوار بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم تهدف إلى تنمية الفهم القراني للنصوص المكتوبة، حيث يأخذ كل فرد دوره عند تطبيق الخطوات الأربع: التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص (Palincsar & Brown, 1984).

ويقوم محور التدريس التبادلي على تبادل الأفكار بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم ضمن مجموعات، ويقع تحت مظلة البنائية الاجتماعية (Social Constructivism) والتي من أهم منظرها فيجوتسكي (الغامدي، 2012؛ النمراوي، 2011) الذي أكد أن النمو الفكري ذو طبيعة اجتماعية، وأن النشاط الفكري للفرد لا يمكن فصله عن النشاط الفكري للمجموعة، وأن تطور الفرد يستمد من التفاعلات الاجتماعية في إطار من المعاني الثقافية المستمدة من المجموعة، وأن بناء المعرفة لدى الفرد يحصل أولاً على مستوى السياق الاجتماعي الذي يعيشه الفرد ثم يتحول إلى المستوى الشخصي (Liu & Matthews, 2005).

والتدريس التبادلي استراتيجية تعلم وليس استراتيجية تدريس فقط؛ حيث يقع عبء التعلم فيها على الطالب لا المعلم، فهي تساعد الطلبة الذين يعانون صعوبات في القراءة، وتعمل على مساندتهم في تعلمهم في بيئة تفاعلية تتسم بالتعاون والعمل الجماعي، وتساعد على التفاعل الإيجابي للمتعلم، وتنفذ من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات تعاونية غير متجانسة يتراوح عدد أفرادها ما بين الخمسة إلى الثمانية وتوزع الأدوار فيما بينهم. الأمر الذي يساهم في دعم تعلمهم من خلال إتاحة الفرصة لكل فرد من أفراد المجموعة بإبداء رأيه ومشاركته في الحوار والنقاش بين زملائه. كما أنها تساعد الطلبة على مراقبة أدائهم وتحديد مستوى فهمهم، واستدعاء المعارف السابقة لديهم. فالاستراتيجيات الفرعية

دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية في المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار حل المسألة الرياضية يعزى لطريقة التدريس وللفاعل بين طريقة التدريس ومستوى التحصيل.

وفي مجال أثر التدريس التبادلي في التفكير، توصلت مجمل الدراسات إلى فاعلية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير، فقد أجرى الكيسي (2010) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في التحصيل والتفكير الرياضي في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (42) طالبا من طلبة الصف الثاني متوسط في العراق؛ موزعين بالتساوي إلى مجموعتين: الأولى تجريبية درست بطريقة التدريس التبادلي، والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. استخدم اختبار لقياس التحصيل، واختبار لقياس قدرات التفكير الرياضي، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في مجال التحصيل والتفكير الرياضي ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت الربيعي (2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب معاهد إعداد المعلمين وتنمية التفكير الناقد لديهم في مادة التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا من طلبة المرحلة الثالثة في معهد إعداد المعلمين في بغداد موزعين إلى مجموعتين تجريبية وعدد أفرادها (30) طالبا درسوا بطريقة التدريس التبادلي، وضابطة عدد أفرادها (30) طالبا درسوا بالطريقة الاعتيادية، استخدم اختبار تحصيلي في مادة التاريخ واختبار التفكير الناقد على غرار مقياس واطسون - جليسر، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى جربوع (2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر التدريس التبادلي في تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، في مدينة غزة في فلسطين. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (30) طالبا تم تدريسهم بطريقة التدريس التبادلي، وضابطة وعدد أفرادها (30) طالبا تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. استخدم اختبار للتفكير الرياضي، ومقياس للاتجاه، وكانت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الأوساط الحسابية في المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار التفكير الرياضي ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التدريس التبادلي.

وفي مجال أثر التدريس التبادلي في مهارات الفهم القراني توصلت مجمل الدراسات إلى فاعلية التدريس التبادلي في تنمية تلك المهارات، فقد أجرى مراد (2007) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية توظيف التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القراني، واختزال القلق الهندسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

متعددة للحل وقد يستخدمون النماذج والتمثيلات البيانية والرسوم، أما الخطوة الأخيرة فهي التلخيص (summarizing)؛ حيث تنفذ هذه الخطوة بدايةً بشكل فردي؛ إذ تتيح الفرصة لأفراد المجموعات بالتأمل الذاتي في الحل وتقييمه، وكيف يمكن استخدام استراتيجيات الحل في مسائل مماثلة، كما يُطلب من الطلبة في هذه الخطوة تبرير الحل. وتتمثل أهمية هذه الخطوة بأنها تنمي مهارات التفكير التأملي والذي يعد جزءاً لا يتجزأ من التفكير الناقد حسب تعريف إينس (Ennis, 1991) للتفكير الناقد، علماً بأن كتابة كل إجراء ينفذ في كل خطوة من الخطوات السابقة هو ما يميز التدريس التبادلي في الرياضيات عن تطبيقه في دراسة النصوص المكتوبة، فالكتابة تساعد على إحداث التكامل بين القراءة والفهم، وتوفر تغذية راجعة تعزز الفهم وتعمقه (Meyer, 2014؛ Bortolote et al., 2007؛ Quirk, 2010؛ Collen, 2011).

ويذكر الأدب التربوي في مجال تدريس الرياضيات بالعديد من الدراسات التي تناولت التدريس التبادلي، ويمكن تصنيف هذه الدراسات ضمن ثلاثة مجالات؛ يتناول الأول منها أثر التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية، والثاني يتناول أثره في التفكير، والثالث يتناول أثره في الاستيعاب القراني.

ففي المجال الأول يشير الأدب التربوي إلى أثر التدريس التبادلي في زيادة قدرة الطلبة على فهم المسألة الرياضية وحلها، فقد أجرت بايفنز (Bivens, 1992) دراسة نوعية هدفت إلى التعرف إلى أثر التدريس التبادلي في قدرة الطلبة على التعبير اللغوي وحل المسألة الرياضية التي يتطلب حلها إجراء العمليات الحسابية. تكونت عينة الدراسة من (4) طلاب من طلبة الصف الثاني الابتدائي تم اختيارهم من بين (11) طالبا، في مدينة ماستشوستس - الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم تصوير الفيديو والملاحظة كأدوات لجمع البيانات، وكان من أهم نتائج الدراسة تحسن قدرة الطلبة في حل المسألة الحسابية والتعبير اللغوي.

وأجرى هوبر (Huber, 2011)، دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام التدريس التبادلي على حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الرابع. تكونت عينة الدراسة من (227) طالبا من طلبة الصف الرابع؛ موزعين إلى مجموعتين الأولى تجريبية مكونة من (109) طلاب تم تدريسهم بطريقة التدريس التبادلي، وضابطة مكونة من (118) طالبا تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج أن التدريس التبادلي عزز قدرة الطلبة في حل المسائل الرياضية.

وأجرت كولن (Collen, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى أثر استخدام التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية لطلبة الصف الخامس في ضوء مستويات تحصيلهم في مدينة نيويورك، تكونت عينة الدراسة من (85) طالبا، موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. استخدمت الباحثة اختباراً قبلياً وبعدياً لحل المسألة الرياضية لكلا المجموعتين. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات

القرائي، ويزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم، ويعزز قدرتهم على التأمل في النصوص المكتوبة وطرح الأسئلة حولها، وإجراء الحوار والنقاش وينمي لديهم روح العمل التعاوني والقدرة على تمثيل الأدوار، وتنفيذ المهام المناطة إليهم Michaux (2011)، Choo et al. (2011؛ مراد، 2007)

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعاني الطلبة في الأردن من ضعف في الرياضيات بشكل عام، وفي حل المسألة الرياضية بشكل خاص، ومن مؤشرات ذلك نتائج اختبارات (PISA) Program International for Students Assessment العالمية التي تطبق على طلبة الصف العاشر الأساسي، فقد جاء موقع الأردن من حيث أداء الطلبة في الرياضيات عام 2012 في المرتبة (61) من أصل (65) دولة مشاركة بمتوسط دون الوسط الدولي (OECD, 2014)، أما اختبار (TIMSS) Trends in International Mathematics and Science Study الذي شارك فيه طلبة الصف الثامن الأساسي عام 2011، فقد أشار التقرير الصادر عن المنظمة الدولية (IEA) International Association for the Evaluation of Educational Achievement أن أداء الطلبة الأردنيين في الرياضيات جاء في المرتبة (35) من أصل (45) دولة مشاركة بمتوسط دون الوسط الدولي (IEA, 2012).

وأظهرت نتائج المسح الوطني لمادتي الرياضيات والقراءة لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى الذي قامت وزارة التربية والتعليم بإجرائه بالتعاون مع وكالة التنمية الأمريكية (USAID) United States Agency for International Development عام 2012، أن (64%) من طلبة الصفوف الثلاثة الأولى لم يستطيعوا حل المسائل الرياضية اللفظية (وزارة التربية والتعليم، 2012)، كما قامت وزارة التربية والتعليم بإجراء امتحان وطني في الرياضيات لجميع طلبة الصفوف الثلاثة الأولى عام 2014، حيث كان عدد المشاركين (500) ألف طالب وطالبة؛ وبيّنت النتائج أن عدد الطلبة الذين لم ينجحوا في الرياضيات (155) ألف طالب وطالبة.

وفي ضوء ما تم استعراضه من واقع أداء الطلبة الأردنيين في الاختبارات الدولية والوطنية في الرياضيات، ومن منطلق السعي نحو التحسين والتطوير في عمليتي التعلم والتعليم والارتقاء إلى مرحلة التنافس العالمي في مجتمع المعرفة، ومواكبة التطور التكنولوجي المتسارع، ومواجهة تحديات الحاضر واحتمالات المستقبل، وحرصاً على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات التي تعد الهدف الأسمى لتعلم وتعليم الرياضيات، فقد دعت الحاجة إلى توظيف استراتيجيات تدريس تمكن الطلبة من الوصول إلى مراحل عليا في التفكير، وتنمي لديهم القدرة على حل المشكلات في سياق اجتماعي، وتفاعلي، وتعاوني، فقد أشار التقرير الصادر عن المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في الأردن (NCHRD) Human Resource Development - والمتعلق بالدراسة الوطنية التي هدفت إلى التعرف إلى مدى تفعيل

والعلاقة بينهما في مصر، تكونت عينة الدراسة من (70) طالبا موزعين إلى مجموعتين تجريبية وعدد أفرادها (35) طالبا درست بطريقة التدريس التبادلي، وضابطة وعدد أفرادها (35) طالبا درست بالطريقة الاعتيادية، استخدم بطاقة ملاحظة للفهم القرائي، ومقياس القلق الهندسي، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لبطاقات ملاحظة الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس القلق الهندسي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى ميتشوكس (Michaux, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر التدريس التبادلي في تحسين قدرة الطلبة في القراءة والفهم، تكونت عينة الدراسة من (56) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي موزعين إلى مجموعتين: الأولى ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وعدد أفرادها (15) طالبا و (13) طالبة، والثانية تجريبية تم تدريسها بطريقة التدريس التبادلي وعدد أفرادها (15) طالبا و (13) طالبة، استخدم الباحث اختبار (Kaufman) لقياس الفهم القرائي. وكانت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين الأوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الفهم القرائي ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى تشو وآخرون (Choo, Eng, & Ahmad, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر التدريس التبادلي على الفهم والاستيعاب القرائي في ماليزيا، تكونت عينة الدراسة من (68) طالبا من طلبة الصف السادس من ذوي الكفاءة المنخفضة موزعين في مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها (34) طالبا درسوا باستخدام التدريس التبادلي، وضابطة وعدد أفرادها (34) طالبا درسوا بالطريقة الاعتيادية، استخدم اختبار قبلي وبعدي لقياس الاستيعاب القرائي، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائي ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء ماسبق، فقد أظهرت الدراسات التي تناولت أثر التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية على أن توظيف التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية كان له الأثر الكبير في تحسن قدرة الطلبة في قراءة المسألة الرياضية وفهمها وحلها (Collen, 2011; Huber, 2011; Bivens, 1991)، كما أظهرت نتائج جميع الدراسات التي تناولت أثر التدريس التبادلي في التفكير أن توظيف التدريس التبادلي له أثر في تنمية مهارات التفكير مثل: التفكير الناقد والتفكير الرياضي والتفكير الإبداعي، والتفكير التأمل (جربوع، 2014؛ الربيعي، 2011؛ الكبيسي، 2010).

كما توصلت الدراسات التي تناولت أثر التدريس التبادلي في الفهم والاستيعاب القرائي إلى أن التدريس التبادلي ينمي مهارة الفهم



تدريبات ومسائل رياضية تربط المعرفة الرياضية بالحياة، ومسائل التفكير الناقد التي تم طرحها في كل جلسة تعليمية، كما أنها قد تفيد واضعي المناهج من حيث تصميم الأنشطة التعليمية في الكتب والأدلة الإرشادية التي تنمي مهارات التواصل والتفكير، والتبرير، وحل المشكلات.

### مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching): نمط من أنماط التعلم التفاعلي طور لمساعدة الطلبة الذين يعانون صعوبة في الفهم القرائي، يتمثل على هيئة حوار بين المعلم والطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم بحيث تطبق فيه الاستراتيجيات الفرعية التالية: التنبؤ، والتوضيح، والتساؤل، والتلخيص.

التفكير الناقد (Critical Thinking): هو التفكير الذي يتضمن عمليات التبرير، وتقويم الحجج، ووضع الافتراضات واختبار الفرضيات واتخاذ القرارات وحل المشكلات، وفي الدراسة الحالية تم قياس قدرة الطلبة على التفكير الناقد إجرائياً من خلال العلامة التي حصلوا عليها بعد تطبيق اختبار التفكير الناقد الذي تضمن قياس مهارات التفكير الناقد التي حددها واطسون وجليسر (Watson & Glaser, 2002) وهي: معرفة الافتراضات (Assumption)، وتقييم الحجج (Knowledge Evaluation)، والتفسير (Interpretation)، والاستنتاج (Deduction)، والاستقراء (induction).

المسألة الرياضية (Mathematical Problem): مشكلة تحتاج إلى حل يتطلب توظيف المعارف التراكمية ومهارات التفكير، وفي الدراسة الحالية تم تناول المسائل الرياضية اللفظية من النوع الحسابي والتي تحل بخطوتين على الأقل.

حل المسألة الرياضية (Mathematical Problem Solving): عملية قبول تحدٍ والعمل على حله أو التغلب عليه، وفي الدراسة الحالية حل المسألة يكون من خلال توظيف المفاهيم والمهارات الرياضية التي تعلمها الطالب مسبقاً للتغلب على التحدي بلوغ الهدف المنشود، وتم قياس قدرة الطلبة على حلها إجرائياً من خلال العلامة التي حصلوا عليها بعد تطبيق اختبار حل المسألة الرياضية.

البرنامج التعليمي (Instructional Program): مجموعة من الأساليب والأنشطة المخطط لها وفق أهداف محددة، تهدف إلى تنمية قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية والتفكير الناقد، تنفذ في مجموعات ضمن سياق اجتماعي تعاوني، بحيث يتفاعل الطلبة مع المعلم، وما بين بعضهم بعضاً، ويقدم لهم المعلم "السقالات المعرفية". وفي الدراسة الحالية تم إعادة صياغة محتوى وحدة (الكسور العادية والكسور العشرية) من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي لتحقيق الأهداف المنشودة؛ كما تم تحديد الأساليب والأنشطة التعليمية، وأوراق العمل، والسقالات المعرفية (البطاقات) لتنفيذ الأنشطة التعليمية من الطلبة في مجموعات؛

استراتيجيات التدريس التفاعلية في الغرفة الصفية من المعلمين - أن (16,2%) من المعلمين فقط يوظفون تلك الاستراتيجيات (NCHRD, 2012)، لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال طرح السؤال الرئيس الآتي:

- ما أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مستوياتهم التحصيلية؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل تختلف قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية باختلاف طريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما؟
2. هل تختلف قدرة الطلبة على التفكير الناقد باختلاف طريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما؟

### فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية يعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية).
2. لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية) ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض) في قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في قدرة الطلبة على التفكير الناقد يعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية).
4. لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية) ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض) في قدرة الطلبة على التفكير الناقد.

### أهمية الدراسة ومبرراتها

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة بأنها قد تفتح المجال لإجراء دراسات جديدة تتناول أثر التدريس التبادلي في تعلم وتعليم الرياضيات؛ علماً بأن الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع قليلة نسبياً.

أما فيما يخص الأهمية العملية فتتمثل بأنها تقدم للمعلمين استراتيجية تعلم وتعليم توظف لمساعدة الطلبة على فهم وحل المسألة الرياضية في سياق اجتماعي مظل بأجواء من الديمقراطية، والتواصل، والعمل التعاوني، تنمي فيه مهارات التفكير ومراقبته، وينسجم مع التوجهات العالمية في تطوير عمليتي التعلم والتعليم، ويقع تحت مظلة المنحى البنائي الذي يراعي الفروق الفردية والمتطلبات النمائية للطلبة، وذلك من خلال تطبيق البرنامج التعليمي الذي يحتوي على عدد كبير من الأنشطة وأوراق العمل، بالإضافة إلى كتيب الأنشطة الخاص بالطالب الذي طرحت فيه

وحرص مديرة المدرسة على توزيع الطالبات في المدرسة في بداية العام الدراسي بطريقة عشوائية لضمان تكافؤ الشعب الدراسية فيها.

وقد تم اختيار شعبتين دراسيتين للصف السادس الأساسي من أصل ثلاث شعب دراسية في المدرسة بطريقة عشوائية؛ حيث جاءت الشعبة (أ) وعدد طالباتها (36) طالبة كمجموعة تجريبية طبق عليها البرنامج التعليمي القائم على التدريس التبادلي، والشعبة (ب) وعدد طالباتها (38) كمجموعة ضابطة دُرست بالطريقة الاعتيادية، وبذلك يكون مجموع أفراد الدراسة (74) طالبة، أدوات الدراسة

#### أداتا الدراسة

استُخدمت في الدراسة الأداتين الآتيتين:

1. اختبار حل المسألة الرياضية.
2. مقياس التفكير الناقد.

وفيما يأتي وصف للخطوات التي اتبعت في بناء هاتين الأداتين:

#### أولاً: اختبار حل المسألة الرياضية

لتحقيق غرض الدراسة، تم بناء اختبار لقياس قدرة الطالب على حل المسألة الرياضية، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات في هذا المجال مثل دراسة زيتون (2010)، ودراسة كولن (Collen, 2011)؛ حيث اشتمل الاختبار على (7) مسائل رياضية لفظية من النوع الحسابي.

#### صدق الاختبار

للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، تم عرضه على مجموعة محكمين من أساتذة الجامعات، ثلاثة منهم متخصصون في المناهج وطرائق تدريس الرياضيات، وواحد متخصص في علم النفس التربوي، وثمانية من المشرفين التربويين لمبحث الرياضيات، وعضو مناهج من إدارة المناهج العامة حاصل على درجة الماجستير في المناهج وطرائق التدريس، واثنان من معلمي الرياضيات، حيث طلب من كل منهم إبداء رأيه في مدى مناسبة فقرات الاختبار من حيث تحقيقها للهدف الذي وضع لأجله، وملاءمتها للفئة العمرية المستهدفة، ومدى وضوح صياغتها اللغوية ودقتها العلمية.

#### معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار حل المسألة الرياضية

بههدف الكشف عن الفقرات التي تتسم بصعوبتها أو عدم قدرتها على التمييز بين الطلبة تمهيدا لحذفها، تم تطبيق اختبار حل المسألة الرياضية على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة من شعبة لطالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة هند بنت أمية اشتملت على (38) طالبة، علما بأن مدة تطبيق الاختبار استغرقت حصتين صفيتين بواقع (90) دقيقة، وبعد تسجيل زمن التطبيق لأسرع طالبة و أبطأ طالبة، تم إيجاد زمن التطبيق المناسب للاختبار فكان (60) دقيقة.

طبقت فيها الاستراتيجيات الفرعية التالية: التنبؤ؛ حيث يتنبأ الطلبة بالعملية أو العمليات الحسابية لحل المسألة بعد قراءتها بصوت مسموع، والتوضيح؛ إذ يتأمل الطلبة نص المسألة اللفظي ويحددون الكلمات والمفاهيم غير الواضحة بالنسبة لهم وي طرحون الأسئلة حولها بين بعضهم بعضا وبين المعلم، ويحددون معطيات المسألة والمطلوب منها، والحل حيث يقومون بحل المسألة بشكل تعاوني ويوظفون استراتيجيات متعددة للوصول إلى الحل وكتابته ومناقشته مع زملائهم، والتلخيص؛ حيث يتأملون في حل المسألة ويتحققون من صحته ويقارنونها مع مسائل مشابهة.

مستوى التحصيل: تصنيف الطلبة إلى مستويات حسب تحصيلهم في الرياضيات، وفي الدراسة الحالية تم تصنيف الطلبة إلى ثلاثة مستويات كما يأتي :

المستوى المرتفع: هم الطلبة الذين علاماتهم في الرياضيات تكون أكبر من أو تساوي قيمة المئين (75)، والتي تقابل العلامة (91)؛ أي أن الطلبة الذين علاماتهم في الرياضيات تكون أكبر من أو تساوي العلامة (91) تم تصنيفهم ضمن المستوى المرتفع.

المستوى الوسط: هم الطلبة الذين علاماتهم في الرياضيات تقع بين قيمتي المئين (25) والمئين (75)، والتي تقابل العلامات التي تقع ضمن الفترة [69،91)؛ أي أن الطلبة الذين علاماتهم تقع ضمن الفترة [69، 91) تم تصنيفهم ضمن المستوى الوسط.

المستوى المنخفض: وهم الطلبة الذين علاماتهم في الرياضيات تكون أقل من قيمة المئين (25)، والتي تقابل العلامة (69)؛ أي أن الطلبة الذين تقل علاماتهم عن (69) تم تصنيفهم ضمن المستوى المنخفض.

#### محددات الدراسة

- يحدد تعميم نتائج الدراسة بالمحددات الآتية:
- اقتصار تطبيق الدراسة على عينة قصدية اشتملت على شعبتين لطالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة هند بنت أمية في مديرية لواء ماركا في محافظة العاصمة عمان.
- اقتصار المادة التعليمية في البرنامج التعليمي الذي تم إعداده على وحدة "الكسور العادية والكسور العشرية" من كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي، الطبعة الأولى- 2008، الصادر عن إدارة المناهج والكتب المدرسية في الأردن.
- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة من صدق وثبات، ومعاملات الصعوبة والتمييز لفقراتها.

#### أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة من طالبات مدرسة هند بنت أمية الأساسية للبنات في مديرية لواء ماركا في محافظة العاصمة عمان بطريقة قصدية، وذلك لعدد من الأسباب تمثلت بتعاون إدارة المدرسة، ووجود أكثر من شعبة للصف السادس الأساسي فيها،

في مدى مناسبة الاختبار من حيث تحقيقه للهدف الذي وضع لأجله، ومدى مناسبه للفئة العمرية، ووضوح فقراته، ومدى سلامة صياغتها اللغوية، ودقتها العلمية حيث كان الاختبار في صورته الأولية يتكون من (41) موقفاً بمجموع (123) فقرة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض المواقف لتكون مناسبة، وواضحة للفئة المستهدفة، ولم يتم حذف أي من فقراته.

#### معاملات الصعوبة والتمييز

يهدف الكشف عن الفقرات التي تتسم بصعوبتها أو عدم قدرتها على التمييز بين الطلبة تمهيداً لحذفها، تم تطبيق اختبار التفكير الناقد على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة من شعبة لطالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة هند بنت أمية اشتملت على (38) طالبة، وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقرات اختبار "معرفة الافتراضات" بين (0.30)، و(0.81)، وقيم معاملات التمييز بين (0.31)، و(0.57)، أما بالنسبة لفقرات اختبار "تقويم الحجج" فقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0.34)، و(0.79)، وقيم معاملات التمييز بين (0.31) و(0.69)، أما اختبار "التفسير" فقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقراته بين (0.32) و(0.81)، ومعاملات التمييز بين (0.33)، و(0.79)، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقرات اختبار "الاستنتاج" بين (0.30)، و(0.69)، وقيم معاملات التمييز بين (0.30) و(0.53)، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة لفقرات اختبار "الاستقراء" بين (0.31)، و(0.78) ومعاملات التمييز بين (0.30)، و(0.50)، وفي ضوء هذه القيم لم تحذف أي من فقرات الاختبار.

#### ثبات الاختبار

حسب معامل الثبات بطريقة الإعادة بفواصل زمني عشرة أيام، حيث كان معامل الثبات بالإعادة = (0.841)، كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) فكان (0.917).

#### تصحيح الاختبار

تعطى العلامة (1) عن كل إجابة صحيحة، والعلامة (0) عن كل إجابة خاطئة، وبالتالي تكون النهاية العظمى لعلامة الاختبار هي (123) والنهاية الصغرى صفراً.

#### تصميم الدراسة ومنهجيتها

تتبع الدراسة منهجية تجريبية من النمط شبه التجريبي، وتصميم قبلي - بعدي لمجموعتين غير متكافئتين، حيث إن المتغير المستقل هو: طريقة التدريس ولها مستويان: (البرنامج التعليمي القائم على طريقة التدريس التبادلي، والطريقة الاعتيادية)، والمتغير التصنيفي هو: مستوى التحصيل، وهو ثلاثة مستويات (المستوى المرتفع، والمستوى الوسط، والمستوى المنخفض). أما المتغيران التابعان فهما: حل المسألة الرياضية والتفكير الناقد.

وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0.28) و(0.53)، أما معاملات التمييز فقد تراوحت بين (0.568) و(0.891)، وبالتالي لم يتم حذف أسئلة بسبب معاملات الصعوبة أو التمييز.

#### ثبات الاختبار

لقياس ثبات اختبار حل المسألة الرياضية، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة شملت (38) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي، حيث تم حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للاختبار فكان (0.915)، كما تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفواصل زمني عشرة أيام لحساب معامل الثبات، وقد بلغ (0.793).

#### تصحيح اختبار حل المسألة الرياضية

تم إعداد دليل تصحيح Rubric للاختبار، حيث تم رصد (4) علامات لكل مسألة رياضية وبهذا تكون النهاية العظمى لعلامة اختبار حل المسألة الرياضية (28) علامة، والنهاية الصغرى له (صفراً). أما بالنسبة لثبات عملية التصحيح، فقد تم التأكد منها بعد اطلاع إحدى معلمات الرياضيات على دليل التصحيح، وتكليفها بتصحيح بعض الأوراق التي تم اختيارها بطريقة عشوائية، ووجد توافق بين التصحيح الأولي وتصحيح المعلمة بنسبة تصل إلى (95%).

#### ثانياً: مقياس التفكير الناقد

لتحقيق غرض الدراسة، تم تطوير مقياس التفكير الناقد على غرار مقياس واطسون- جليسر (Watson-Glaser, 2002) الذي طوره حمادة (1995) واستخدمته أخوزهي (2007) حيث تم الاطلاع على الأدبيات التي تناولت قياس التفكير الناقد مثل: (العتيبي، 2012؛ أخوزهي، 2007، 2002؛ Watson & Glaser؛ حمادة، 1995؛ Miller، 1992)، وتحديد مهارات التفكير الناقد (Magno، 2010؛ Watson & Glaser، 2002) وهي: معرفة الافتراضات؛ وتشير إلى القدرة على التمييز بين درجة صدق المعلومات أو عدم صدقها والتمييز بين الحقيقة والرأي، وتقويم الحجج؛ وتعني قدرة الفرد على تقويم الفكرة وقبولها أو رفضها، وإصدار الحكم على مدى كفاية المعلومات، والتفسير؛ وتعني القدرة على تحديد المشكلة والتعرف إلى التفسيرات المنطقية وتقرير ما إذا كانت النتائج المبينة على معلومات محددة مقبولة أم غير مقبولة، والاستنتاج؛ وتعني القدرة على استخلاص نتيجة من حقائق معينة أو مفترضة، والاستقراء؛ وتعني تحديد النتائج المترتبة على مقدمات أو معلومات سابقة لها، ثم صياغة فقرات الاختبار.

#### صدق الاختبار

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من بينهم ثلاثة أساتذة جامعات متخصصين في المناهج وطرائق تدريس الرياضيات، وأستاذ واحد متخصص في علم النفس، وثمانية من المشرفين التربويين لمبحث الرياضيات، وعضو واحد من إدارة المناهج العامة، واثنين من معلمي الرياضيات، حيث طلب إلى كل منهم إبداء رأيه

## المعالجة الإحصائية

التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض) وأثره في كل من حل المسألة الرياضية، والتفكير الناقد.

## النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: هل تختلف قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية باختلاف طريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار حل المسألة الرياضية والجدول (1) يبين النتائج.

الجدول (1): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار حل المسألة الرياضية.

المجموعة	المستوى	حل المسألة الرياضية - قبلي			حل المسألة الرياضية - بعدي		
		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
تجريبية	مرتفع	12	11.08	7.29	19.83	3.54	
	متوسط	16	7.75	4.88	15.31	3.09	
	منخفض	8	4.75	5.39	12.88	5.38	
	الكلي	36	8.19	6.20	16.28	4.61	
ضابطة	مرتفع	10	13.00	5.98	15.30	6.33	
	متوسط	14	9.00	4.74	10.21	4.04	
	منخفض	14	3.00	4.22	5.93	5.20	
	الكلي	38	7.84	6.28	9.97	6.23	

النهاية العظمى لعلامة الاختبار هي: 28

ومتوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الرياضية (9.97) بانحراف معياري (6.23) أي بفرق ظاهري (6.31)، ولمعرفة إن كان الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي المشترك (Two-way ANCOVA) والجدول (2) يبين نتائج هذا التحليل:

يلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار حل المسألة الرياضية، علماً بأنه قد تم ضبط هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (Two-way ANCOVA)، وكما يُظهر الجدول (1) أن متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الرياضية (16.28) بانحراف معياري (4.61)

الجدول (2): نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك (Two-way ANCOVA) لدلالة الفروق في حل المسألة الرياضية بين المجموعتين التجريبية والضابطة

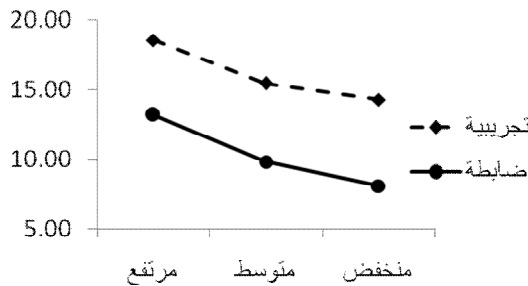
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
القبلي	362.95	1	362.95	23.28	0.000	0.12
المجموعة	573.63	1	573.63	36.80	0.000	0.19
المجموعة × المستوى التحصيلي	191.40	2	95.7	6.14	0.001	0.06
الخطأ	1044.42	67	15.59			
الكلي	2914.88	71				

(36.80)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية يُعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية). ولمعرفة

يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين الأوساط الحسابية للمجموعتين- التجريبية والضابطة- في التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الرياضية تُعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة

(Bortolote et al.,2007؛ Quirk,2010؛ Huber,2011؛ Mayer,2014) ولا تتفق مع نتائج دراسة كولن (Collen, 2011) التي هدفت إلى التعرف إلى أثر التدريس التبادلي في حل المسألة الرياضية لطلبة الصف الخامس، حيث أشارت نتائج التحليل إلى أن الفرق بين الأوساط الحسابية لاختبار حل المسألة الرياضية البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة غير دالة إحصائياً.

ويلاحظ من الجدول (1) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار حل المسألة الرياضية تبعاً لمستويات التحصيل، والتفاعل بينهما حيث تشير النتائج إلى أن الأوساط الحسابية لعلامات أفراد المجموعة التجريبية ضمن المستوى (المرتفع، الوسط، المنخفض) على الترتيب هي: (19.83)، (15.31)، (12.88) بانحرافات معيارية على الترتيب: (3.54)، (3.09)، (5.38)، والأوساط الحسابية لعلامات أفراد المجموعة الضابطة ضمن المستوى (المرتفع، الوسط، المنخفض) على الترتيب هي: (15.30)، (10.21)، (5.93) بانحرافات معيارية على الترتيب هي: (6.33)، (4.04)، (5.20) بفروق ظاهرية مرتبة حسب المستوى (المرتفع، الوسط، المنخفض) مقدارها: (4.53) (5.1)، (6.95)، والجدول (2) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك (Two-way ANCOVA) والتي تظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha=0.05$  بين متوسط أداء المجموعتين- التجريبية والضابطة -على اختبار حل المسألة الرياضية يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية) ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض)، حيث بلغت قيمة  $F$  (6.14) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية) ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض) في قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية، والشكل (1) يوضح تأثير التفاعل بين طريقة التدريس ومستويات التحصيل لاختبار حل المسألة الرياضية.



شكل رقم 1. رسم بياني يوضح تأثير التفاعل بين طريقة التدريس ومستويات التحصيل لاختبار حل المسألة الرياضية.

لمن تعود هذه الفروق، تم استخراج الأوساط الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر أداء الطلبة في المقياس القبلي عن أدائهم في المقياس البعدي والجدول (3) يبين ذلك:

الجدول (3): الأوساط الحسابية المعدلة للتطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الرياضية للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المستوى التحصيلي	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تجريبية	مرتفع	18.52	1.17
	متوسط	15.43	0.99
	منخفض	14.27	1.43
	الكلية	16.07	0.69
ضابطة	مرتفع	13.17	1.32
	متوسط	9.79	1.06
	منخفض	8.07	1.14
	الكلية	10.34	0.65

تشير النتائج في الجدول (3) إلى وجود فروق بين الأوساط الحسابية المعدلة في التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الرياضية، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي القائم على التدريس التبادلي؛ إذ حصلت على وسط حسابي معدل مقداره (16.07) مقابل الوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة والذي بلغ (10.34)، ولمعرفة حجم تأثير طريقة التدريس في حل المسألة الرياضية، تم حساب مربع ايتا ( $\eta^2$ ) إذ بلغ (0.19)، وبذلك يمكن القول أن (19%) من التباين في قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية في المجموعتين- التجريبية والضابطة- يعزى لمتغير طريقة التدريس. وهذا مؤشر على أن أداء أفراد المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء أفراد المجموعة الضابطة وعلاماتهم أكثر تجانساً، وقد يعزى هذا إلى أن التدريس التبادلي قائم على تعلم الطلبة ضمن مجموعات في سياق اجتماعي تعاوني مما يزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم، ويزيد من دافعيته نحو التعلم، ويولد لديهم الحماس، ويبث روح التنافس، مما يساعدهم على تقديم استراتيجيات وحلول متعددة للمسألة الواحدة، وهذا ما أكدته كل من فوكس وسورتيز (Fox&Surtees, 2010)، وينمي لديهم مهارات التفكير التي تعدّ الهدف الأسمى للتربية، والشعور بالاستقلالية أثناء التعلم من خلال توزيع المهام والأدوار بين أفراد المجموعات، كما أنه يتيح الوقت الكافي للتعلم، والفرصة لجميع أفراد المجموعات بالمشاركة وتوجيه التساؤلات، وإجراء الحوار والنقاش مع بعضهم بعضاً، وبينهم وبين المعلم. كما أن تطبيق خطواته في حل المسألة الرياضية (التنبؤ، والتوضيح، والحل، والتلخيص) يتيح للطلبة الفرصة لقراءة المسألة وتحديد المفاهيم غير المألوفة والصعبة فيها، ثم إعادة قراءتها مرة أخرى لربط المعلومات الواردة فيها بشكل متكامل، وهذا بدوره يساعد على امتلاك مهارات لغوية وقدرات في القراءة والفهم. وتتفق النتائج مع نتائج بعض الدراسات

التعلم ولا ننسى دور إدارة المدرسة من حيث متابعتها لسير العملية التعليمية وتقييمها لأداء الطلبة بشكل دوري.

وتتفق النتائج المتعلقة بهذا السؤال مع نتائج دراسة كولن (Collen, 2011)، ولم يتم العثور على دراسات أخرى تتعارض مع تلك النتائج.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:** هل تختلف قدرة الطلبة على التفكير الناقد باختلاف طريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيقين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التفكير الناقد، والجدول (4) يبين النتائج.

وقد يُعزى ذلك إلى مهنية المعلمة من حيث التزامها بتعليمات تطبيق البرنامج التعليمي القائم على التدريس التبادلي من حيث تنفيذ أوراق العمل والأنشطة التعليمية المرفقة في دليل المعلم والتي تثير الدافعية للتعلم والتشويق والحماس، وتفعيل كتيّب الأنشطة من الطلبة الذي يحوي تدريبات ومسائل رياضية، وتمارين على مهارات التفكير الناقد، ومتابعتها لحلول الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم. كما أن عمل الطلبة في مجموعات تعاونية وتوزيع الأدوار والمهام وتبادلها بصورة دورية فيما بينهم بصورة متتابعة وعرض أعمال المجموعات أمام زملائهم في غرفة الصف ساعد على تحفيز الطلبة ذوي التحصيل الوسط، والمنخفض نحو التعلم، وكسر روتين الحصة التقليدي المثير للملل والذي يغلب عليه طابع التلقين. كما أن تبادل الأدوار بين أفراد المجموعات (المتنبّء، الموضح، المقيم، القائد، الملخص) حمل الطلبة مسؤولية تعلمهم، وحثهم على الدراسة والمتابعة والتفاعل، وأثار لديهم الدافعية نحو

**الجدول(4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير الناقد**

المجموعة	المستوى	التفكير الناقد - قبلي		التفكير الناقد - بعدي	
		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف المعياري
تجريبية	مرتفع	12	78.33	9.42	86.50
	متوسط	16	73.25	7.06	82.13
	منخفض	8	63.63	11.80	76.88
	الكلي	36	72.81	10.34	82.42
ضابطة	مرتفع	10	85.00	9.88	88.90
	متوسط	14	75.43	10.61	75.29
	منخفض	14	65.64	10.80	63.36
	الكلي	38	74.34	12.81	74.47

النهاية العظمى لعلامة الاختبار هي: 123

(82.42) ومتوسط علامات الطلبة في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد (74.47) بفرق ظاهري (7.95)، ولمعرفة إن كان الفرق الظاهري ذا دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الثنائي المشترك (Two-way ANCOVA). والجدول (5) يبين نتائج هذا التحليل.

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأداء أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد، وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين الثنائي المشترك (Two-way ANCOVA)، كما تشير النتائج إلى أن متوسط علامات الطلبة في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد

**الجدول(5): نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك (Two-way ANCOVA) لدلالة الفروق في التفكير الناقد بين المجموعتين التجريبية والضابطة**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
القبلي	892.20	1	892.20	8.52	0.005	0.06
المجموعة	907.41	1	907.41	8.67	0.004	0.06
المجموعة × المستوى	1492.92	2	746.46	7.13	0.001	0.11
التحصلي	7012.39	67	104.66			
الخطأ	13338.55	71				
الكلي المعدل						

الدراسات ومنها (عبيد، 2004؛ Caizer, 2010) أن تبني استراتيجيات تدريس قائمة على طرح الأسئلة بطريقة متبادلة بين المعلم والطلبة تنمي مهارات التفكير الناقد، كما أن تفاعل الطلبة في بيئة اجتماعية آمنة وإعطائهم فرصاً متكافئة في المشاركة، وإتاحة الفرصة لهم في خطوة التوضيح بتحديد المفاهيم والكلمات غير المفهومة وتحديد معطيات المسألة والمطلوب منها، وتأمل الحل في خطوة التلخيص واستحضار مواقف مشابهة للمسألة ينمي لديهم مهارات التفكير التأملي والذي يعد جزءاً من التفكير الناقد. وهذا ما أكدته قاسم (2014) في دراستها حيث توصلت إلى أن تعلم الطلبة في بيئة اجتماعية تفاعلية، وتكليف الطلبة بمهام بشكل متكافئ فيما بينهم ينمي لديهم مهارات التفكير التأملي، وفي السياق ذاته توصلت الدعجة (2014) إلى أن التدريس التبادلي ينمي مهارات التفكير التأملي. كما أكدت أبو بشير (2012) أن هذا النوع من التفكير ينمي القدرة على التصبر في المواقف وتحليلها واتخاذ القرارات حولها، كما أكد تشوي و أوو (Choy & Oo, 2012) أن التفكير التأملي ما هو إلا محفز للتفكير الناقد، وهذا ينسجم مع تعريف إينس (Ennis, 1991) للتفكير الناقد بأنه تفكير تأملي يهدف إلى اتخاذ قرار.

وتتفق النتائج المتعلقة بهذا السؤال مع نتائج بعض الدراسات (علي، 2009؛ الربيعي، 2011) ولا توجد دراسات تتعارض مع هذه النتائج.

ويلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لعلامات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد تبعاً لطريقة التدريس ومستوى التحصيل والتفاعل بينهما، حيث تشير النتائج إلى أن الوسط الحسابي لعلامات أفراد المجموعة التجريبية ضمن المستوى (المرتفع، الوسط، المنخفض) على الترتيب هي: (86.50)، (82.13)، (76.88)، والوسط الحسابي لعلامات أفراد المجموعة الضابطة ضمن المستوى (المرتفع، الوسط، المنخفض) على الترتيب هي: (88.90)، (75.29)، (63.36)، بفروق ظاهرية مرتبة حسب المستوى (المرتفع، الوسط، المنخفض) مقدارها: (2.4)، (6.84)، (13.52) والجدول (5) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي المشترك حيث يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد يُعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية) ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض)، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول بأنه يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$  بين طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية) ومستوى التحصيل (مرتفع، متوسط، منخفض) في قدرة الطلبة على التفكير الناقد. والجدول (6) يبين الأوساط الحسابية المعدلة لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية ضمن المستوى (المرتفع، الوسط، المنخفض) على الترتيب وهي:

يُبين الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد تُعزى لطريقة التدريس، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (8.67) وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$ ، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تقول إنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0.05)$  في قدرة الطلبة على التفكير الناقد تُعزى إلى طريقة التدريس (البرنامج التعليمي، الطريقة الاعتيادية). ولمعرفة لمن تعود هذه الفروق، تم استخراج الأوساط الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر أداء الطلبة في التطبيق القبلي عن أدائهم في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد والجدول (6) يبين ذلك:

الجدول (6): الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لدرجات الطلاب على مقياس التفكير الناقد وفقاً لمتغير طريقة التدريس ومستوى التحصيل

المجموعة	المستوى التحصيلي	الوسط الحسابي	الخطأ المعياري
تجريبية	مرتفع	84.75	3.01
	متوسط	82.25	2.56
	منخفض	80.55	3.83
ضابطة	الكلية	82.52	1.79
	مرتفع	84.69	3.54
	متوسط	74.61	2.74
الكلية	منخفض	66.29	2.91
	الكلية	75.20	1.70

تشير النتائج في الجدول (6) إلى وجود فروق بين الأوساط الحسابية المعدلة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد في المجموعتين- التجريبية والضابطة- تبعاً لمتغير طريقة التدريس، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي القائم على التدريس التبادلي؛ إذ حصلت على متوسط حسابي معدل مقداره (82.52) مقابل الوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة والذي بلغ (75.20).

ولمعرفة حجم تأثير طريقة التدريس في التفكير الناقد، تم حساب مربع ايتا ( $\eta^2$ ) إذ بلغ (0.6)، وبذلك يمكن القول إن (6%) من التباين في قدرة الطلبة على التفكير الناقد في المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى لمتغير طريقة التدريس، وقد يُعزى هذا إلى أن التدريس التبادلي أسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال تدريب الطلبة على تطبيق الاستراتيجيات الفرعية (التنبؤ، والتوضيح، والحل، والتلخيص)، حيث يتعلم الطلبة في مجموعات تعاونية. وتربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة للوصول إلى توقعات حول العملية الحسابية المناسبة لحل المسألة. كما توضع الفرضيات وتختبر وتطرح التساؤلات من قبل أفراد المجموعة الواحدة، وتوظف استراتيجيات متعددة لتقديم الحلول التي تُقِيم وتُبرر وتُمارس فيها عمليات التأمل الذاتي، وقد بينت كثير من

ارتباطية بين مستوى تحصيل الطلبة والتفكير الناقد، وهذا ما أكدته الدراسات (الجنادي، 2005؛ الحدابي والأشول، 2012).

ثانياً: بالنسبة للطلبة المصنفين ضمن مستوى التحصيل المرتفع يمكن القول إن هذه النتيجة جاءت مخالفة للتوقعات، ويمكن تفسيرها بأن التدريس التبادلي يندرج تحت مظلة المنحى البنائي الاجتماعي الذي لاقى العديد من الانتقادات ومنها: إلغاء دور الفرد والتركيز على دور الجماعة (Liu & Matthews, 2005)، فالطلبة المتميزون انصهروا ضمن مجموعاتهم ولم تلَب حاجاتهم التي أشار إليها شقير (1992) من حيث شعورهم باستقلالية التعلم، والحاجة إلى الإنجاز الفردي والتميز واحتلال مكانة مرموقة بين الأفراد، وتحدي القوالب المفروضة، مما لم يؤثر في قدرتهم في التفكير الناقد على غرار زملائهم، فيبدو أن التدريس التبادلي-في هذا السياق- قد يكون أنسب للطلبة من ذوي التحصيل المتوسط والمنخفض.

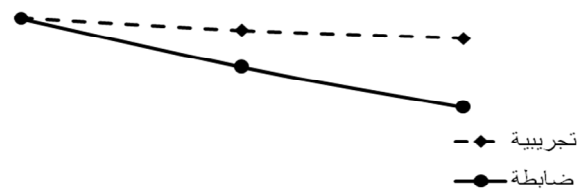
ولم يتم العثور على دراسات تعارض أو تتفق مع نتائج هذا السؤال.  
التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة، تمت التوصية بما يأتي:
- إعداد برنامج تعليمي علاجي قائم على التدريس التبادلي ودراسة أثره في حل المسألة الرياضية لدى الطلبة ممن يعانون من صعوبات في حل المسألة الرياضية.
- إعداد دراسات تتناول أثر التدريس التبادلي في الرياضيات على بعض المتغيرات مثل: التحصيل، والاتجاه نحو الرياضيات، والتفكير الرياضي، والتفكير الإبداعي.

## المراجع

- أبو الفخر، طريقة وجمل، محمد. (2010). *مهارات التفكير وفق المدخل الاجتماعي*. الإمارات، العين، دار الكتاب الجامعي.
- أبو بشير، أسماء. (2012). *أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- أخو زهية، سمر. (2007). *أثر المنحى البنائي في التدريس على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها وقدرتهم على التفكير الناقد*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الأسطل، كمال. (2010). *العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

(84.75)، (82.25)، (80.55)، والأوساط الحسابية المعدلة لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة ضمن المستوى (المرتفع، الوسط، المنخفض) على الترتيب وهي: (84.69)، (74.61)، (66.29)، بفروق مقدارها على الترتيب: (0.06)، (7.64)، (14.26) حيث جاءت الفروق لصالح مستويات التحصيل في المجموعة التجريبية. ولمعرفة حجم تأثير تفاعل متغيري طريقة التدريس ومستوى التحصيل في التفكير الناقد تم حساب مربع ايتا ( $\eta^2$ )؛ إذ بلغ (0.11) وبذلك يمكن القول إن (11%) من التباين في قدرة الطلبة على التفكير الناقد في المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى للتفاعل بين متغيري طريقة التدريس ومستوى التحصيل، والشكل (2) يبين التفاعل بين متغيري مستوى التحصيل وطريقة التدريس في التفكير الناقد.



الشكل 2. التفاعل بين متغيري مستوى التحصيل وطريقة التدريس في التفكير الناقد

وقد يُعزى هذا إلى جملة أسباب منها:

أولاً: بالنسبة للطلبة ذوي التحصيل الوسط والمنخفض؛ إن بعض ممارسات المعلمين التدريسية التي تتسم بالطابع التقليدي من حيث التركيز على أسلوب المحاضرة الممل، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، من العوامل التي ساهمت في تدني تحصيلهم في الصفوف السابقة، وهذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات ومنها دراسة الأسطل (2010)، وهذا بدوره أسهم في عدم تقدير عدد من هؤلاء الطلبة لذواتهم من حيث عدم اكتسابهم الثقة بأنفسهم وبقدراتهم، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات: (علي، 1987؛ اللحاني والعتيبي، 2010) فتنفيذ خطوات التدريس التبادلي في سياق اجتماعي آمن عزز ثقة هؤلاء الطلبة بأنفسهم، ونمى لديهم الدافعية نحو التعلم من خلال تمثيل الأدوار المختلفة وهي: المتنبي، والموضح، والقائد، والملخص، والمقيم، فقد أتاحت الفرصة لهم بتمثيل تلك الأدوار وتنفيذ الأنشطة المتمثلة بالقراءة، والتنبؤ، والتبرير، وطرح التساؤلات، وتوزيع المهام وإدارة الحوار والنقاش، والشعور بمسؤولية التعلم، ومراقبة الأداء وتقييمه، مما جعلهم منافسين لزملائهم المتفوقين تحصيلياً، فشعورهم بأنهم مشاركون ومتفاعلون انفعاليا واجتماعيا أسهم في تقديرهم لذواتهم، وبالتالي أصبحوا أكثر توجها نحو قطب الانفتاح العقلي؛ أي أصبحوا يتصرفون وفقاً للحقائق وبشكل موضوعي بعيداً عن الضغوط والمؤثرات الخارجية، وهذا ما أكدته الدردير (1994)، فليس من المستغرب أن يتطور أدائهم في التفكير الناقد؛ إذ لا توجد علاقة



الحباني، مريم والعتيبي، سميرة. (2010). تقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين متدني التحصيل الدراسي. قراءة سيكولوجية، المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين - أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين. المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين (2) الأردن، تموز / 2010، 246. استرجع من الموقع:

<http://search.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo/Re>  
cord/483495 بتاريخ 2014/9/20

النمراوي، زياد. (2011). فاعلية تطبيق المعلمين للبنائية الاجتماعية في تدريس الرياضيات ودورها في تطوير مهارات الاتصال الرياضي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. دراسات (العلوم التربوية)، 38(7)، 2314 - 2327. استرجع من الموقع:

<http://ju.opac.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo/>  
2014/10/20 بتاريخ

الكبيسي، عبد الواحد. (2011). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي لطلبة الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 19(2)، 687 - 731. استرجع من الموقع:

<http://search.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo/>  
2014/9/22 بتاريخ

جربوع، عيسى. (2014). فاعلية توظيف استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية التفكير في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، استرجع من الموقع: <http://b7oth.com/?p=1564> بتاريخ 13 / 10 / 2014

حمادة، أحمد. (1995). مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

زيتون، ايمان. (2010). أثر برنامج تدريسي قائم على دمج الذكاءات المتعددة وأنماط التعلم في قدرة الطالبات على حل المشكلات الرياضية ودافعيتهن لتعلم الرياضيات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سفتن، عماد. (2013). فاعلية التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التواصل والابداع واتخاذ القرار في الهندسة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة تربويات الرياضيات، 16(1)، 141 - 184. استرجع من الموقع:

<http://ju.opac.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo/>  
2014/9/16 بتاريخ

الجنادي، لينة أحمد. (2005). التفكير الناقد وعلاقته بعدد من المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 3 (2)، 193-195. استرجع من الموقع:

<http://search.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo/Re>  
cord/105465 بتاريخ 2014/7/22

الحدابي، داود والأشول، أنطاف. (2012). مدى توافر بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينتي صنعاء وتعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3(5)، 1-26. استرجع من الموقع:

<http://www.ust.edu.tdaj/count/2012/2/1.pdf> بتاريخ  
2015/8/25

الدريدر، محمود. (1994). التفكير الناقد ومفهوم الذات وعلاقتها بالدوجماتية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بأسيوط، 1 (10)، 445-416. استرجع من الموقع:

<http://search.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo/Re>  
cord/3839 بتاريخ 2014/8/22

الدعجة، فاطمة. (2014). أثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تحسين الاستيعاب القراني والتفكير التأملي لدى طالبات الصف السادس الأساسي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الريبيعي، شذى. (2011). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلاب معاهد المعلمين وتنمية التفكير الناقد لديهم في مادة التاريخ. العلوم التربوية والنفسية، 1(1)، 130-186. استرجع من الموقع:

<http://ju.opac.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo/>  
2014/8/25 بتاريخ

العتيبي، خالد. (2012). الخصائص السيكمترية للصورة القصيرة من اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد : دراسة على عينة من الطلاب والمعلمين في البيئة السعودية. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)، 24 (4)، 1427 - 1454. استرجع من الموقع:

<http://ju.opac.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo/>  
2014/9/18 بتاريخ

الغامدي، فوزية. (2012). فاعلية التدريس وفقا للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الاحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة. مجلة بحوث التربية، 4(2)، 39-39. استرجع من الموقع:

<http://search.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo/>  
2014/9/25 بتاريخ

- Bivens, J. (1992). Reciprocal teaching of math story problems: A qualitative analysis of the social origins of children's private speech. Doctoral Dissertation, Clarke University, Massachusetts. Retrieved from: <http://search.proquest.com.ezlibrary.ju.edu.jo/resul tsin 25/11/2014>
- Bortolote, E., Parsons, J., & Reilly, Y. (2007). *Reciprocal Teaching in Mathematics*. Retrieved from: <http://www.aucklandmaths.org.nz/wp-content/uploads/2014/06/Reciprocal-teaching-in-Mathematics.pdf> 12/10/2014
- Butera, G., Friesen, A., Palmer, S., & Czaja, C. (2014). Integrating mathematics problem solving and critical thinking into the curriculum. *Young Children*, 69 (1), 70-77. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com.ezlibrary.ju.edu.jo/23/12/2014>
- Cazier, J. (2010). Fostering critical thinking (paper submitted in partial fulfillment of the Master Teacher Program, a 2-year faculty professional development program conducted by the Center for Teaching Excellence). *United States Military Academy*. Retrieved from: [http://www.usma.edu/cfe/Literature/Cazier\\_10.pdf](http://www.usma.edu/cfe/Literature/Cazier_10.pdf) 8/3/2015
- Choo ,T., Eng, T& Ahmad ,N. (2011). Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(2), 140-149. Retrieved from: [http://www.readingmatrix.com/articles/april\\_2011/choo\\_eng\\_ahmad.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/april_2011/choo_eng_ahmad.pdf) 17/2/2015
- Choy . S& Oo, P. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursor for incorporating critical thinking into the classroom. *International Journal of Instruction*, 5 (1), 167-182. Retrieved from: <http://eric.ed.gov/?id=ED529110> in 19/2/2015
- Collen, M. (2011). *Fifth Grade Children's Use Of Reciprocal Teaching To Solve Word Problems in Mathematics*. Un Published Dissertation. University at Albany, State University of New York. retrieved from: <http://search.proquest.com.ezlibrary.ju.edu.jo/resul ts 12/10/2014>
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching philosophy*, 14(1) 5- 24. Retrieved from: <http://www.criticalthinking.net/EnnisStreamConcl 991%20LowRes.pdf> 15/10/2014
- Fox, S & Surtees, L. (2010). *Mathematics Across the Curriculum: Problem Solving Reasoning and Numeracy in Primary School*. New York: Continuum. retrieved from: <http://site.ebrary.com.ezlibrary.ju.edu.jo/lib/excelle nce/reader.action?docID=10427261> 22/8/2014
- شقيير، زينب. (1992). الحاجات النفسية والتوافق لدى الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المرتفع والطالبات ذوات التحصيل الدراسي المنخفض. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، 8(6)، 130 - 183 ، استرجع من الموقع: <http://search.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo> بتاريخ 2014/11/12
- عبد الباري، ماهر. (2010). *استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. ط1، عمان: دار المسيرة.
- عبيد، إدوارد. (2004). *أثر استراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- علي ، أشرف. (2009). *أثر استخدام التدريس التبادلي في تدريس الهندسة على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الهندسة لدى طلاب المرحلة الإعدادية وبقاء اثر تعلمهم*. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 154 (111) - 173. استرجع من الموقع: <http://ju.opac.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo> بتاريخ 2014/10/5
- علي، بيومي. (1987). *تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية في كلية التربية، كانون ثاني 1989/، 402-415 ، استرجع من الموقع: http://search.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo/Re cord/503010* بتاريخ 2014/10/12
- قاسم، انتصار. (2014). *البينة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملّي لدى طلبة الجامعة*. *مجلة كلية التربية للبنات*، 3 (٢٥)، 597-636. استرجع من الموقع: <http://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=93695> بتاريخ 2014/7/22
- مراد، محمود عبد اللطيف. (2007). *فاعلية استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي واختزال القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. *مجلة كلية التربية* (63)، 243 - 305 استرجع من الموقع: <http://ju.opac.mandumah.com.ezlibrary.ju.edu.jo> بتاريخ 2014/12/2
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2012)، *أداء الطالب في القراءة والحساب، والممارسات التربوية، والإدارة المدرسية في الأردن*. استرجع من الموقع: <http://www.moe.gov.jo/files/jaf.pdf> بتاريخ 2014/7/22

- Michaux, R. P. (2011). *The Effects of Reciprocal Teaching on At-risk Tenth Grade Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University. Minnesota. Retrieved from: <http://gradworks.umi.com/34/79/3479233.html> 15/10/2014.
- Miller.(1992), Outcomes evaluation: measuring critical thinking, *Journal of advanced Nursing*, (17) 1401-1407 retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com.ezlibrary.ju.edu.jo/> 17/11/2014
- National Center for Human Resource Development. (2012), *Classroom Observation Baseline Study: Student-Centered Effective Teaching and Learning in Jordanian Schools*. Amman, Jordan
- National council of teachers of mathematics. (2010) . *Why is Teaching with Problem Solving is Important to Student Learning?* Retrieved from : [http://www.nctm.org/uploadedFiles/Research\\_News\\_and\\_Advocacy/Research/Clips\\_and\\_Briefs/Research\\_brief\\_14-Problem\\_Solving.pdf](http://www.nctm.org/uploadedFiles/Research_News_and_Advocacy/Research/Clips_and_Briefs/Research_brief_14-Problem_Solving.pdf) 20/11/2014
- National Council of Teachers of Mathematics. (1991). *Professional Standards for Teaching Mathematics*. Retrieved from: [http://www.mathcurriculumcenter.org/PDFS/CCM/summaries/standards\\_summary.pdf](http://www.mathcurriculumcenter.org/PDFS/CCM/summaries/standards_summary.pdf) 11/7/2014
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Retrieved from: <http://www.nctm.org/standards/> 20/7/2014
- National Council of Teachers of Mathematics.(2006). *Curriculum Focal Points for Prekindergarten Through Grade 8 Mathematics*. Retrieved from: <https://www2.bc.edu/solomon-friedberg/mt190/nctm-focal-points.pdf> 20/7/2014
- OECD (2014). *PISA 2012 Results in Focus*. Paris. retrieved from: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> 20/7/2014
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. retrieved from: [http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses\\_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching.pdf) 10/10/2014
- Quirk, P. (2010). Using reciprocal teaching and learning methods to enhance comprehension mathematics word problems , Unpublished Thesis, Palmerstone North, New Zealand. Retrieved from: <http://mro.massey.ac.nz/handle/10179/2247> 20/2/2015
- Gardner, D. (2004). Reciprocal teaching as a comparison strategy for understanding mathematical word problems. *Reading & Writing Quarterly*, 20(2), 225-229. Retrieved from: <http://futurescholars.rutgers.edu/FutureScholars/Images/Focus%20on%20Inclusion.pdf> 15/2/2015
- Huber, c. (2011). *The Impact of Reciprocal Teaching on Mathematics Problems Solving for Grade 4 Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. Connecticut State University . Connecticut. retrieved from: <http://content.library.ccsu.edu/cdm/ref/collection/csutheses/id/1638> 13/11/2014
- IEA. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. USA. Retrieved from: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2011> 12/7/2014
- Liu, C. , & Matthews, R. (2005). Constructivism and its criticisms. *International Education Journal*. 6 (3) 386-399. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com.ezlibrary.ju.edu.jo/> 13/8/2014
- Looney, A. , & Klenowski, V. (2008). Curriculum and assessment for the knowledge society: interrogating experiences in the Republic of Ireland and Queensland, Australia. *The Curriculum Journal*, 19 (3), 177–192. Retrieved from: [http://www.iaea.info/documents/paper\\_1162a19412.pdf](http://www.iaea.info/documents/paper_1162a19412.pdf) 12/8/2014
- Leader, L. , & Middleton, J. (2004). Promoting critical-thinking dispositions by using problem solving in middle school mathematics. *Research in Middle Level Education*, 28 (1) 1-13. Retrieved from: <http://web.a.ebscohost.com.ezlibrary.ju.edu.jo/> 1/3/2015
- Lamb, J. (2004). *Reciprocal Teaching in the Mathematics Classroom Improvement Students Achievement Through Reading*. Unpublished Thesis, Pacific Lutheran University. Retrieved from: <http://eds.a.ebscohost.com.ezlibrary.ju.edu.jo/> 25/12/2014
- Magno, C. (2010). The Role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition & Learning*. 5 (2) 137-156. Retrieved from: <http://eds.a.ebscohost.com.ezlibrary.ju.edu.jo/> 12/10/2014
- Meyer, K. (2014). Making meaning in mathematics problem-solving using the reciprocal teaching approach. *Australian Journal of Language & Literacy*. 37 (2), (7-14). Retrieved from: <http://eds.a.ebscohost.com.ezlibrary.ju.edu.jo/> 15/10/2014

- Schoenfeld, A. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. Grouws (Ed.). New York: MacMillan. Retrieved from: [http://hplengr.engr.wisc.edu/Math\\_Schoenfeld.pdf](http://hplengr.engr.wisc.edu/Math_Schoenfeld.pdf) 3/11/2014
- Watson, G., & Glaser, E. (2002). *Critical Thinking Appraisal –UK Edition*: Pearson. retrieved from: [http://www.pearsonvue.com/nphstr/wg\\_practice.pdf](http://www.pearsonvue.com/nphstr/wg_practice.pdf) 23/11/2014.

## اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء علاقتها ببعض المتغيرات

خليل الفيومي\*

تاريخ قبوله 2017/1/16

تاريخ تسلم البحث 2016/5/31

### Disturbances of Articulation and Speech Disorders Among Primary Students in Jordan in Relation to Some Variables.

Khalil Al-Fayyumi, Department of Curricula and Teaching,  
Faculty of Educational Sciences and Arts, Jordan.

**Abstract:** This study aimed to examine the relationship between speech disorders and anxiety, Speech phobia, depression, and acceptance – rejection by parents. The study also aims to examine the differences between the primary students stage in Jordan. Finally, it discusses the possibility of predict speech disorders through the previous changes. The study sample consisted of (674) male students: (332) second stage, and (342) upper stage. The results showed that there was a positive correlation signification between the function of speech disorders and all of speech phobia, and anxiety. There are negative relational relationships between function of speech disorders and parental rejection by the mother, while there is no relationship between the connectivity function of speech disorders and parental acceptance of the mother. The results showed that there are differences in function between the students of these stages, speech disorders for the benefit of the upper stage. Also, anxiety, speech phobia and parental refusal predict the ability of disturbing articulation and speech among students.

**(Keywords:** articulation and speech disorders, Speech phobia, depression, parental rearing styles, primary Stage).

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين اضطرابات النطق والكلام وكل من القلق، ورهاب الكلام، والاكتئاب، والقبول أو الرفض الوالدي، ومعرفة مدى إمكانية التنبؤ بحدوث هذه اضطرابات. تكونت عينة الدراسة من (674) طالبا من الذكور: منهم (332) يمثلون المرحلة الأساسية الثانية (الرابع - السادس)، و (342) يمثلون المرحلة الأساسية العليا (السابع - العاشر). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة احصائية بين اضطرابات النطق والكلام، وكل من رهاب الكلام والقلق، وعن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائياً بين اضطرابات النطق والكلام، والرفض الوالدي من جانب الأم. في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين اضطرابات النطق والكلام، وكل من القبول الوالدي من جانب الأم والاكتئاب. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين طلاب المرحلة الأساسية الثانية وطلاب المرحلة الأساسية العليا في اضطرابات النطق والكلام لصالح طلاب المرحلة الثانية. وأن القلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي مؤشرات تسهم في التنبؤ باضطرابات النطق والكلام. (الكلمات المفتاحية: اضطرابات النطق والكلام، رهاب الكلام، الاكتئاب، المعاملة الوالدية، المرحلة الأساسية).

**مقدمة:** اللغة أصل مصادر الاتصال الاجتماعي، ووسيلة التعبير عن الذات وفهم الآخرين، وبنية النمو العقلي والمعرفي والانفعالي، فمن خلالها يتواصل الناس ويتعارفون، ويحققون مآربهم، ويبينون عن أفكارهم ومشاعرهم وآمالهم (Rosario, 2001) وهي في شموليتها أعم من النطق والكلام؛ بيانا وتعبيراً وفقها، فاللغة في حدّها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني، 2006، ص. 15)، والنطق لفظ أو صوت؛ تاماً كان أو ناقصاً (السيوطي، 1998)، والكلام غير النطق، فهو: "الأصوات المفيدة" (مصطفى، والزيات، وعبد القادر، والنجار، 2004، ص. 796) الصادرة بفعل النطق، والمعبرة عن معان يقصدها الناس، ولا تتمّ الإفادة والافهام إلا به، ولا ينعقد التواصل إلا بالنطق والكلام، أو بإحدى أدواتهما أو أكثر: كالقراءة، والكتابة، أو المحادثة والإستماع (عبدالله، 2008).

ولا تنضج مهارات الاتصال عند الأطفال على سوية واحدة، فمنهم من تواجههم بعض الاضطرابات في مجال النطق أو الكلام أو تأخر النمو اللغوي، أو عدم نمو اللغة التعبيرية (إبراهيم، 2008)، الأمر الذي يجعل الطفل بحاجة إلى برامج علاجية أو تربوية خاصة، ويمكن أن تظهر مثل هذه الاضطرابات عند الأفراد من جميع الأعمار، وقد تتراوح في حدتها من اضطرابات خفيفة إلى بالغة، ويمكن أن تكون وقتية تزول بفعل النضج أو العلاج أو تبقى مع الفرد. ويرى بعض الباحثين (الغريز، 2009؛ القريوتي وزملاؤه، 2001؛ الشخص، 1997) أن من لديهم اضطرابات في النطق والكلام ينتمون إلى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة بمفهومها الواسع والأشمل ويمكن معالجتها، وهي فئات تختلف اختلافا جوهريا عن الفئات التقليدية المتعارف عليها، والتي تشتمل على ذوي الاعاقات العقلية، أو البصرية، أو السمعية.

\* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية، الأردن.  
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

(Morphology)، وفي اتباع القواعد النحوية (Syntax)، وفي المعاني (Semantics)، واضطرابات في استخدام اللغة وفق السياق الاجتماعي الملائم (Pragmatic)، (Schuster, Andreas, Haderlein, Nrenke, Wohlleben, & Rosanowski, 2006). وتظهر أعراض هذه الاضطرابات في الكلام على شكل: تأخر في النطق لأسباب وراثية، أو لوجود مشكلات في السمع (Bogels & Mansell, 2004) أو بسبب وجود معوقات تحد من قدرة الطالب على مستوى انسيابية الكلام كالتلعثم، واضطرابات الصوت (Voice Disorders)، والبحة (Dysphonia)، واضطرابات النطق (Articulation Disorders)، والكلام الهستيري (Hysterical Speech) لدى مرضى الفصام (Schizophrenics) ونحوه (Card & Dodd, 2006). ويرى فريق رابع أن معيار تصنيف اضطرابات الكلام يخضع للقياس والملاحظة، استناداً إلى معايير: الفهم (Comprehension)، والمحاكاة (Imitation)، والإنتاج التلقائي للكلام (Spontaneous Production) Allard & Williams, (1996; Goldman, Hargreve, Hillman, Gress, 2008).

وعلى ضوء هذه المعايير، صنفنا دراستنا: كاثرين وزملاؤها (Catherine, Daniel, Dickson, Colleens, Conley, Grayson, & Holmbeck, 2014)، والشخص، (1997)، اضطرابات النطق والكلام إلى خمس فئات هي: تأخر النمو اللغوي (Infantile Speech)، إذ يمارس الطفل سلوكاً لغوياً كلامياً يتفق مع قواعد اللغة ولكنه غير مناسب لعمره الزمني، واضطرابات تمس صيغ الكلام (Form)، وتتضمن عدم القدرة على التعبير عن الأفكار بصورة تيسر التواصل مع الآخرين، واضطرابات المحتوى (Content)، حيث يصعب على الفرد اختيار مضمون الكلام بما يتناسب مع الأفكار التي يريد التعبير عنها، واضطرابات الاستخدام، ويكون صعباً على الفرد استخدام الكلام المناسب للمواقف المختلفة، واضطرابات تفكك المحتوى، ويكون كلام الشخص مفككاً في محتواه وشكله، ولا يتفق مع الموقف أو طبيعة الحدث. ويلاحظ أن النوعين الأخيرين من هذه الاضطرابات، هما الأشيع بين فئات طلبة مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة (Hamaguchi, 1995).

ويتطلب الحديث عن اضطرابات النطق والكلام، تحديد أسبابها والعوامل المؤثرة فيها والمؤدية إليها، لأن في هذا وقوفاً على أصل المشكلة، وتنظيراً لتداعياتها، وتحلل العوامل النفسية الانفعالية، كمفهوم الفرد عن ذاته وتقديره لها، أعلى عوامل حدوث هذه الاضطرابات (كسناوي، 2008)، وكذلك مدى كفاياته في مهارات الاتصال والتواصل اللفظية وغير اللفظية، وتمايز طرائق المعاملة الأسرية (Parental styles) من جانب أحد الوالدين أو كليهما، ورهاب الكلام (Speech phobia)، وتشير الدراسات (أبو الديار، البحيري، طيبة، محفوظي، وايفرت، 2014؛ الشخص، 1997؛ قناوي، 1996) إلى أن لأسلوب معاملة أحد الوالدين في البيت أو كليهما أثر بائن في انطفاء أو استمرار اضطرابات التلعثم والتأتأة (Lisping) لدى الأبناء، وتحقيق الانسجام الانفعالي بين

والناس يتفاوتون فيما يمتلكون من كفايات لغوية ومهارات اتصالية، لارتباطها بتكوينات النفس البشرية، وإتقان هذه الكفايات والمهارات يؤثر في تهذيب النفس وتنسيق طباعها بدرجة بالغة (عبد النبي، 2007)، ويؤكد ذلك ما أظهرته نتائج دراسة يوسف (1991) من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة العاديين (Normal) والعصابيين (Neurotic) في معظم مناحي وصور الكفايات اللغوية؛ فهماً وإنتاجاً لصالح الطلبة العاديين، وإن معدل اضطرابات النطق والكلام كان منخفضاً لدى العينة التي لم يكن لديها ضعف لغوي. ويؤثر اضطراب النمو اللغوي، والقدرة على الكلام الخالي من العيوب (Words Flowless) في الكثير من النواحي النفسية والاجتماعية لدى الشخص المصاب بهذا النوع من الاضطراب، وتؤكد نتائج دراستي سنولنج وزملاؤه، وبيشوب وزملاؤه (Snowling, Bishop, Stothard, Chipchase, & Kaplan, 2006; Bishop, Maybery, Wong, Maley, Hill, & Hallmaye, 2004) ما توصلت إليه دراسة يوسف (1991) من أن معدل الاضطرابات النفسية كان منخفضاً لدى العينة التي لم تكن تشكو من اضطرابات في النطق حتى سن (5.5) سنة، ومن استمر لديهم وجود اضطرابات في النطق والكلام كانوا يعانون من الرهاب الاجتماعي (Social Phobia)، وقصور في الانتباه في المرحلة الأساسية الوسطى، مقارنة بمن تخلصوا من هذه الاضطرابات في مرحلة التعليم الأساسي.

واختلف الباحثون في نوعية اضطرابات أشكال النطق والكلام وتصنيفها، ففريق يرى أن مجرد الاهتمام بمعالجة أعراض الاضطراب الكلامي يحقق الهدف، ويعتبرون هذا التصنيف المستند إلى تحديد مظاهر الاضطراب هو الأصل، وقسموا اضطرابات النطق والكلام وفق اعتقادهم إلى أربع فئات هي: اضطرابات النطق الإبدالية (Articulation)، واضطرابات الفهم (Understanding) واستخدام رموز الكلام، واضطرابات نبرات الصوت وطبقاته (Pitch)، واضطرابات الطلاقة اللغوية (Dysfluency): كالجلجلة، والتلعثم (Stuttering)، والحبسة (Aphasia)، والإيقاع (Rhythm)، ومعدل انسياب الكلام (Fluency Rate) (الطاهر، 2005؛ قاسم، 2002؛ الشخص، 1997). ويرى فريق ثان أن اضطرابات النطق والكلام تتبع أسبابها، ويقسمون الاضطراب الكلامي وفق اعتقادهم هذا إلى فئتين، الأولى: اضطرابات كلامية عصابية (Neurotic) ناتجة عن وجود إصابة في الجهاز العصبي مثل الحبسة، أو الأفازيا (Aphasia)، والثانية: اضطرابات كلامية عضوية (Organic) ناتجة عن خلل في أعضاء النطق مع سلامة القدرات العقلية مثل الشلل الرخو (Flaccid Paralysis)، أو التشنجي (Spasticity) الذي يؤدي إلى التلعثم، كما في حالات الشفة الأرنبية (Cleft Palate)، أو فقدان الصوت (Aphonia) بسبب أمراض في الحنجرة (Jarrold, Thorn, & Stephens, 2009). ويرى فريق ثالث أن تصنيف اضطرابات الكلام يتبع قدرة الطلبة على نطق الكلمات، ومعرفة أشكالها وتحديد معانيها، ويصنفونها إلى خمسة أنواع، هي: اضطرابات في الأصوات (Phonology)، وفي التركيب

دائرة الاكتئاب (Catherine et al., 2014؛ غريب، 1995 أ). وأشارت الدراسات التي أجراها جولدمان وزملاؤه (Goldman et al., 1996) في مجال العلاقة بين القلق والكلام، إلى شعور الطفل بنوبات من القلق يلزمها ازدياد في ضربات القلب وتعرّق في الوجه واحمراره، تتزامن مع المواقف التي تستدعي الطفل إلى التفاعل والتواصل مع الآخرين أمام زملائه، لا سيما تلك المواقف التي تعتمد على الكلام.

ومن المتغيرات التي تنبئ لها الباحثون في مجال اضطرابات الكلام رهاب الكلام، حدوث اضطرابات وظيفية في الشخصية بسبب مواجهة الفرد لآخرين يستمعون إليه (مزام، 2000)، مما يعوّق قدرته على الحديث الجيد والتواصل مع الآخرين، فالمتحدث الجيد يحتاج إلى درجة من الثقة والقدرة على مواجهة الآخرين والتأثير فيهم. ومعظم البشر يحتاجون إلى مخاطبة الآخرين سواء في البيئة المدرسية أو في المواقف الحياتية، وهناك من لا يحسن ذلك، فيشعر بالاضطراب على نحو يحدّ من قدرته على التواصل. وقد يؤدي هذا الاضطراب به إلى الانقطاع عن الدراسة كلياً أو جزئياً، يعانون رهاب الموقف (مزام، 2000)، وأظهرت دراستا كورنول وزملاؤه ومير وتوروسيان (Cornwell, Johnson, Beoardi, & Grillpn, 2006; Mahr & Torosian, 1999) أن من يعانون من التلعثم لديهم مخاوف مرتبطة بكلامهم، ويعانون من خوف مبالغ فيه من تقييم الآخرين السلبي لهم مما قد يؤثر في مكانتهم. وهذا ما أكدته نتائج دراستي (عبد الفتاح، 2015)؛ وباركر وزملاؤه (Barker, Sevcik, Morris, & Ronski, 2013) في أن الطلاب الذين يعانون من علق في القراءة والمحادثة يعانون من القلق ورهاب الموقف، وتظهر عليهم تغيرات فسيولوجية وانفعالية مرئية كتعرّق الوجه واحمراره، وتسارع نبضات القلب، ويظهر ذلك في رسوم تخطيط الدماغ ونتائج التحاليل الطبية. ويتجنب بعضهم التفاعل مع المواقف الاجتماعية بسبب التلعثم. وأشارت دراسة لويس وزملاؤه (Lewis et al., 2007) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين القلق الاجتماعي وجودة الكلام.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

يمر طلبة المرحلة الأساسية بحلقتيها: الثانية (الرابع-السادس)، والعليا، (السابع-العاشر)، بمرحلتين نمائيتين هما: الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة، ولإنضاج مهارات النماء اللغوي عندهما، فإن طلبة هاتين الحلقتين بحاجة إلى مستوى من كفايات النماء والاتصال تمكنهم من التفاعل مع الآخرين نطقاً وكلاماً، والقصور في هذا الجانب يحدّ من قدرة الطالب على تحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية والتفاعل المثمر مع الآخر (غريب، 1995 أ)، ويسهم وجود علق في النطق والكلام في تفاقم المشكلة أو تأزمها، ومنها: رهاب الكلام (Mahr & Torosian, 1999) والقلق والاكتئاب (Catherine et al., 2014; Yairi et al., 1996; Goldman et al., 1996)، والمعاملة الوالدية من جانب الأم

الطالب وأسرته وزملائه في المدرسة، وهذا ما أكدته دراسة ييري وزملاؤه (Yairi, Ambrose, Paden, & Throaneburg, 1996) في أن نوعية معاملة الأبوين لأبنائهما تسهم في تحسين مستوى مهاراتهم الكلامية، وتحدّ من نسبة تفاقم اضطرابات النطق بسبب التلعثم والتأتأة.

ومن أكثر الجوانب تأثراً بأساليب المعاملة الأسرية، النمو اللغوي والقدرة على النطق والكلام. فأنماط التفاعل بين الأبوين والطفل تسهم في رفع معدلات اكتسابه للغة، وإثراء قاموسه اللغوي، ونمو مجالات النطق والكلام. وأشار بوجلز ومانسيل، وهاماجوشي (Bogels & Mansell, 2004; Hamaguchi, 1995) إلى أن علق التأتأة والسرعة الكلامية، تعزى أسباب استمرارهما إلى الظروف الاجتماعية المضطربة التي يتعرض لها الطفل، لاسيما الظروف الأسرية وما تتضمنه من توترات أو صراعات، وخلافات بين الأبوين. وأساليب المعاملة الوالدية التي قد تتسم " بالتسلط أو العقاب، أو اضطراب العلاقة بين الوالدين، أو بينهما وبين الطفل، وتفرقتهما في المعاملة بين الأبناء " (الشخص، 1997، ص. 292). وهذا ما ذهب إليه جانجوا وكيلي (Janjua & Kyle, 2002) في دراستهما من أن سبب تأخر كلام الطفل أو بطئه يعزى إلى نوعية أساليب التفاعل بين الأبوين أو أحدهما مع الطفل. واستخلص جاميوسن (Jamieson, 1995) في دراسته التي شملت البحوث التي عنيت بأساليب التواصل والتفاعل بين الأمهات وأبنائهن، أن تسارع نمو الطفل اللغوي يعتمد على تركيز انتباهه على موضوعات منتقاة، وتقديم تغذية راجعة فورية، والسماح له بالتفاعل والمشاركة، وتعزيزه كلما أنجز عملاً جيداً، مما يظهر دور الوالدين الفاعل في تحسين نمو مهارات الطفل اللغوية، وتتساوى في هذه أمهات الأطفال العاديين مع أمهات ذوي الحاجات الخاصة (Yairi et al., 1996). وأفادت نتائج الدراسة التي أجراها لويس وزملاؤه (Lewis, Freebarin, Hansen, Miscimarra, Tyenger, & Taylor, 2007) إلى أن نسبة (15%) من أفراد عينة الدراسة يعانون من اضطرابات في النطق ورثوها عن أحد آبائهم، وأن (8%) من الآباء لديهم عسر في النطق يتمثل في تكرار أحرف وكلمات، وأن معظم الآباء والأمهات كانوا أقل قدرة على القراءة، ولديهم صعوبات كتابية، وتتزايد احتمالات إصابة أحد أبناء هذه الأسر باضطرابات النطق والكلام بمعدل (1 - 9) لدى الأمهات، ونسبة إصابة أحد أبناء الآباء الذين يعانون من مثل هذه الاضطرابات (1 - 4).

إن اضطرابات النطق والكلام كالحذف، والإضافة، والإبدال، والتشويه، واضطرابات الصوت، والسرعة، والاسترسال في الحديث، واضطرابات اللغة، تسهم في انخفاض قدرة الطفل على مواجهة المواقف الاجتماعية، وتدفعه إلى تكوين منظومة تقييمية سلبية عن نفسه على نحو غير واقعي، تكون سبباً في نفوره من التفاعلات الصفية والمشاركات الاجتماعية (الفرماوي، 2009)، وقد تسلمه هذه السلوكيات إلى تفضيل العزلة، والبعد عن الناس، وقد يدخله في

بمشاركة مؤشرات على وجود اضطرابات في النطق والكلام، وتسهم في تدني مستوى تحصيل طلبة المرحلة الأساسية.

كما تقدم الدراسة مقياساً لرهاب الكلام، وصحيفة تسجيل رصدت ملاحظات اضطرابات النطق والكلام، طبقاً على عينة الدراسة، وهما من الأدوات والمقاييس الجديدة التي تحتاج إلى مثلها الدراسات ذات الصلة، وتوجه أنظار الخبراء والتربويين إلى دراسة مشكلات النطق والكلام، التي ربما تكون مسؤولة عن صعوبات القراءة والكتابة، وعن تدني مستوى النمو اللغوي لدى هذه الفئة، ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد البرامج والمناهج المدرسية لعلاج اضطرابات النطق والكلام والحد منها لدى طلبة المرحلة الأساسية.

#### حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الأساسية (الرابع-العاشر)، الذكور، بمديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان بالأردن، للإحاطة بموضوع الدراسة، في الفصل الدراسي الثاني (2014/2015)، والفصل الدراسي الأول (2015-2016)، وهذه الحدود: المكانية، والبشرية، والزمانية تجعل نتائج هذه الدراسة محدودة لا يمكن تعميمها، إلا على مجتمعها الإحصائي والمجموعات المماثلة.

#### تعريف المصطلحات اجرائياً

- اضطرابات النطق: الصعوبات التي يواجهها الطالب، عند القيام بإنتاج الأصوات وإخراج الكلمات، فتظهر على هيئة حذف، أو إبدال، أو تشويه، أو إضافة، مما يعوق قدرته على الاتصال مع الآخرين. وتقاس من خلال درجة الطالب على صحيفة التسجيل.
- اضطرابات الكلام: وجود خلل؛ مرئي أو سمعي في حديث الطالب يحد من تواصله الجيد مع الآخرين، في المواقف التي تتطلب كلاماً شفوياً، وقد يشعر بالحرج والضيق من تلك المواقف فيتجنبها. وتقاس من خلال درجة الطالب على صحيفة التسجيل.
- رهاب الكلام: مخاوف مرئية مرتبطة بكلام الطالب أمام الآخرين، لاعتقاده بضعف مهاراته على التأثير فيمن يستمعون إليه، تدفعه إلى تجنب المواقف التي يتوقع أن يجبر فيها على الكلام، كالتعلم، وتسارع نبضات القلب، وارتجاف الأطراف، وشد العضلات، وتشتت الأفكار، وضعف التركيز ويقاس من خلال درجة الطالب على مقياس رهاب الكلام.
- أسلوب المعاملة الوالدية: الأقوال والأفعال التي تصدر عن الوالدين أو أحدهما أو من يقوم مقامهما، وتعكس معتقداتهم وقناعاتهم واتجاهاتهم، وتهدف إلى تربية الأبناء وتهذيبهم. وتقاس من خلال الدرجة على مقياس أسلوب المعاملة الوالدية (القبول/ الرفض الوالدي).

ببعديها القبول والرفض الوالدي (إبراهيم، 2008؛ Lewis et al., 2007)، وقد سجل الباحث في أثناء تدريسه وإشرافه على طلبة المرحلة الأساسية، والإشراف على الطلبة الجامعيين الملتحقين ببرنامج التربية العملية على مدار خمس عشرة سنة، نسبة لا يستهان بها من طلبة المرحلة الأساسية والتربية العملية، يعانون من اضطرابات في النطق والكلام، تظهر على شكل اضطرابات صوتية؛ كالتأتأة والتلعثم، واضطرابات فونولوجية؛ كالإبدال والتشويه وحذف الأصوات، والحسبة الكلامية، وجودة النطق أو التحويل، ويصاحبها جميعاً مظاهر الخوف والقلق والرهاب، وتسارع خفقان القلب، وتعرق الوجه واحمراره، وتبع هذا قصور في تربية معلمي المرحلة الأساسية فيما يتعلق بكيفية التعامل مع هذه الاضطرابات وعلاجها، بل إن بعض المعلمين قد يسهم في تفاقم المشكلة جراء التعامل غير الصحيح مع البؤر الأولى لاضطرابات النطق والكلام. ومن هنا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في: تحديد أثر المعاملة الوالدية والقلق والاكتهاب ورهاب الكلام، على اضطرابات النطق والكلام بين طلبة المرحلة الأساسية بحلقتهما: الثانية والعليا، وتبيان الفروق بينهما، ومعرفة مدى إمكانية التنبؤ باضطرابات النطق والكلام وعلاجها، وقد عملت الدراسة على الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. هل توجد علاقة دالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين اضطرابات النطق والكلام وكل من: أسلوب المعاملة الوالدية والقلق والاكتهاب ورهاب الكلام؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة الذكور تعزى للمرحلة الدراسية الأساسية (الثانية والعليا) ؟
3. هل تسهم المعاملة الوالدية، والقلق والاكتهاب ورهاب الكلام، في التنبؤ باضطرابات النطق والكلام لدى طلبة المرحلة الدراسية الأساسية (الثانية والعليا) ؟

#### أهمية الدراسة

في ظل ندرة الدراسات التي تعنى بدراسة أسباب اضطرابات النطق والكلام، وطرائق التنبؤ بها وعلاجها، للحد من شيوعها، تأتي هذه الدراسة لتوجه الضوء إلى فئة من فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من اضطرابات في النطق والكلام، ومعرفة مدى إمكانية التنبؤ بحدوث هذه الاضطرابات.

وتكمن الأهمية النظرية للدراسة، في أنها تدرس أثر المعاملة الوالدية، والقلق والاكتهاب ورهاب الكلام، في إحداث اضطرابات النطق والكلام لدى طلبة المرحلة الأساسية (الثانية والعليا)، لأن البحث في هذه المتغيرات يمكن أن يساعد في تحديد الأسباب، وتحسين عملية التشخيص والعلاج، والتعرف على مشكلات الطلبة في مجالي النطق والكلام؛ والتي أشارت الدراسات (Catherine et al., 1996; Goldman et al., 1996; Yairi et al., 2014) إلى وجود فروق دالة تشير إلى أن القلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي



- المرحلة الأساسية: الفترة التعليمية الإلزامية التي يلتحق بها الأطفال بالمدارس ممن هم في سن المدرسة (6-16)، لدراسة وتنمية الاحتياجات الرئيسة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، التي تمكنهم من مواجهة تحديات الحاضر وظروفه وتطلعات المستقبل، وتتكون من ثلاث حلقات: الأولى (الأول-الثالث)، والثانية (الرابع-السادس)، والعليا (السابع-العاشر).

#### الطريقة

#### مجتمع الدراسة وعينتها

تم انتقاء (10) مدارس ذكور قصديا، ضمن مديرية التربية والتعليم للواء قسبة عمان في محافظة العاصمة، لإبداء مدرائها ومعلميها المتعاونين استعدادا لتطبيق أدوات الدراسة، والمساهمة في جمع البيانات، وتضم (50) مدرسة ذكور، وبها (752) شعبة صفية أساسية (الأول - العاشر)، وتكونت عينة الدراسة من (674) طالبا تم انتقاؤهم قصديا، يدرسون في (21) شعبة صفية أساسية، منهم: (332) طالبا من طلاب الصف الخامس الأساسي، يمثلون المرحلة الأساسية، الحلقة الثانية، وأعمارهم ما بين (10.8-11.8) سنة، و(342) طالبا من طلاب الصف التاسع الأساسي، يمثلون المرحلة الأساسية، الحلقة العليا، وتراوح أعمارهم ما بين (14.4-15.6) سنة.

#### أدوات الدراسة

#### 1. صحيفة تسجيل ملاحظات اضطرابات النطق والكلام

أعدّها الباحث من (32) فقرة ضمن ثلاثة أبعاد، هي: تقييم اضطرابات طلاقة الكلام (16) فقرة، وتقييم اضطرابات طلاقة الصوت (8)، وتقييم اضطرابات النطق (8). وتم تفضيل هذه الأبعاد استنادا إلى نتائج الدراسات (Barker et al., 2013; Lewis et al., 2006; Mahr & Torosian, 1999; cornwel et al., 2007; Yairi et al., 1996) التي أشارت إلى أنها فاعلة في تدني مستوى التحصيل الدراسي، والتلعثم القرائي، والتسرب المدرسي، بسبب ما تجده في نفس الطالب من قلق واكتئاب، ورهاب الكلام. وتقدم القائمة للملاحظ ليسجل عليها درجة توافق الفقرة مع سلوك الطالب، من خلال سلم تقدير مكون من أربعة خيارات هي: كثيرة، أحيانا، نادرة، غير بائنة، ويعطى لكل خيار من الثلاثة الأولى درجة (1، 2، 3)، ولا يعطى خيار (غير بائنة) درجة، وبهذا تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب، هي: (75) وتدل على أعلى درجات مهارات النطق والكلام، وأدنى درجة (25) تدل على أدنى درجات مهارات النطق والكلام.

تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، بعرضها على (10) محكمين، من أعضاء هيئة التدريس في قسمي: التربية الخاصة، والمناهج والتدريس في كل من كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وكلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، وكلية العلوم التربوية والاداب/الأنروا؛ منهم (6) يشرفون على الطلبة الملتحقين

ببرنامج التربية العملية في المدارس الأساسية، وتم تعديل (7) فقرات: لغويا ومعنويا، بناء على ملاحظات بعض المحكمين، واستبعاد (3) فقرات بسبب تدني معاملات تمييزها، وهي: يتغيب عن المدرسة بسبب اضطرابات في الكلام، وتتنخفض درجة الصوت إلى مستوى الهمس، ويعاني من سلوكيات عدوانية بسبب مشكلات في النطق، ليصبح عدد فقرات صحيفة التسجيل بشكلها النهائي (32). وقد بلغ معامل ثبات الاختبار النصفي (0.77)، وبعد التأكد من عدم اختلاف تباين الدرجات على نصفي الاختبار اختلافا جوهريا، تم تصحيح معامل الثبات النصفي لأثر الطول باستخدام معادلة سييرمان - براون، فبلغ معامل الثبات المصحح (0.86)، وهو ثبات مقبول لأغراض الدراسة، وعدلت طريقة عرض المفردات بحيث تكون كلها في الاتجاه الموجب بدلا من أن يكون بعضها في الاتجاه السالب، تيسيرا لمهمات الملاحظين، ولمزيد من الضبط تم اتباع الإجراء الآتي: قام الباحث ومدرس اللغة العربية والمشرف على برنامج التربية العملية بملاحظة عينة من سلوك طلاب الصف الخامس الأساسي، والتاسع الأساسي (ن=201) من غير عينة الدراسة، ثم حسب معامل الارتباط بين هذه التقديرات، فكانت قيمته بين درجات المحكمين تتراوح بين (0.69-0.86)، وهو معامل ذو دلالة عالية، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للصحيفة من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على الأبعاد الفرعية مع الدرجة الكلية، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول 1: قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية على

الرقم	البعد	معامل الارتباط
1	اضطرابات طلاقة الكلام	0.86 **
2	اضطرابات الصوت	0.69 **
3	اضطرابات النطق	0.73 **

ن = 201 \*\* دال عند مستوى (0.001)

يشير الجدول (1) إلى أن صحيفة تسجيل ملاحظات اضطرابات النطق والكلام تتمتع باتساق داخلي، فجميع معاملات الارتباط ذات دلالة عند مستوى أكبر من (0.001)، وتم التحقق من خلال التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد، إلى وجود ثلاثة عوامل تفسر مجتمعة ما نسبته (83.68%) من التباين الكلي: العامل الأول = (59.2%)، والثاني = (13.3%)، والثالث = (11.18%)، وكانت التشبعات دالة وفق محك جليفورد (0.3)، وتتراوح بين (0.65 - 0.86)، ويمثل العامل الأول: الطلاقة في الكلام والثقة بالنفس، والعامل الثاني: نغمات الصوت وعلاقته بالموقف الكلامي، والعامل الثالث: سلامة نطق الأصوات ومناسبة الصوت للموقف. وتم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، فكانت تتراوح قيمه ما بين (0.65 - 0.78)، وهي قيم تدل على ثبات مرتفع للقائمة، وتم حساب معامل الارتباط بين نصفي القائمة، فكان معامل الارتباط بعد التصحيح بمعادلة سييرمان -

(Byrne & Wagner, 2004) و(عبد الخالق, 1994)، وما جاء في الدليل الإحصائي لتشخيص الأمراض النفسية والعقلية في أمريكا اللاتينية (Berganza, Mezzich & Jorge, 2002)، الذي حصر أبعاد القلق في: مؤشرات فسيولوجية، والرغبة في الهروب، وتجنب المواقف، وصعوبات في النوم، والحديث مع الذات، والضيق وفقدان الشعور بالمتعة. وتم التحقق من صدق الفقرات من خلال حساب الصدق التجريبي، فتم حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة التقنيين (ن = 201) على فقرات هذا المقياس، ودرجاتهم على اختبار القلق العام من إعداد (Roy-Byrne & Wagner, 2004)، فكان معامل الارتباط يساوي (0.79)، وهو معامل دال عند مستوى (0.001)، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معاملات ارتباط درجات عينة التقنيين على كل فقرة مع الدرجة الكلية، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

براون = (0.91) وهو معامل دال عند مستوى (0.001). كما تم حساب الثبات من خلال إعادة التطبيق على عينة مكونة من (201) من طلبة الصفين الخامس، والتاسع بفاصل زمني مقداره (4) أسابيع، فكان معامل الارتباط بين درجات الطلبة بعد استبعاد من تخلفوا عن التطبيق الثاني (ن=194)، هو (0.87)، وهو معامل دال عند مستوى (0.001).

## 2. مقياس القلق العام، كسمة للأطفال والمراهقين

أعدّه الباحث من (30) فقرة، يجاب عنها من خلال سلم تقدير من أربع درجات: تنطبق تماماً، تنطبق أحياناً، لا تنطبق غالباً، لا تنطبق نهائياً، وأعدت الفقرات لتناسب كلا من مرحلة الطفولة والمراهقة المبكرة، وتم تحديد أبعاد الفقرات من خلال استقراء الأطر النظرية الآتية التي عنيت باختبارات ومقاييس القلق (Taylor, 1953; Castaneda, 1956; Oakhill & Kyle, 2000; Roy-

جدول 2: قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجموع الكلي على اختبار القلق العام

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	** 0.76	9	** 0.82	17	** 0.76	25	** 0.75
2	** 0.77	10	** 0.77	18	** 0.82	26	** 0.73
3	** 0.71	11	** 0.73	19	** 0.79	27	** 0.81
4	** 0.76	12	** 0.78	20	** 0.77	28	** 0.77
5	** 0.78	13	** 0.8	21	** 0.83	29	** 0.78
6	** 0.70	14	** 0.80	22	** 0.78	30	** 0.74
7	** 0.69	15	** 0.75	23	** 0.81		
8	** 0.72	16	** 0.71	24	** 0.78		

ن = 201 \*\* دال عند مستوى (0.001)

## 3. مقياس رهاب الكلام عند الأطفال والمراهقين

أعدّه الباحث، وهو مقياس يشتمل على (28) فقرة كلها في الاتجاه الموجب، يجاب عنها بأحد خيارين، هما: نعم، أو لا، وتدور الفقرات حول خمسة أبعاد بناء على تحليل نتائج الدراسات السابقة، والإطار النظري، وما ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية، الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي (DSM-IV-TR, 2000)، وما ورد في الدليل الإحصائي لتشخيص الاضطرابات النفسية والعقلية في أمريكا اللاتينية (Berganza et al., 2002)، وهذه الأبعاد تتعلق بما يشعر به الفرد من مؤشرات فسيولوجية، وانفعالية، وسلوكية، عندما يواجه موقفاً يطلب منه فيه الكلام، كالرغبة في الهروب، والعمل على تجنب هذه المواقف، ومعتقدات لا عقلانية محرفة. وتم التحقق من صدق فقرات المقياس بعرض القائمة على (10) محكمين، وأبقى الباحث على الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق (85%)، وعدلت صياغة بعض الفقرات، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، فتم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (2)، أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة عند مستوى (0.001)، أي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وتم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس، فكان معامل الارتباط بين نصفي المقياس بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون يساوي (0.83)، وهو معامل دال عند مستوى (0.001)، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التجريب على التطبيق بفاصل زمني مقداره (4) أسابيع، وبعد استبعاد من تخلفوا عن التطبيق الثاني (ن النهائية = 194)، وجد أن معامل الارتباط يساوي (0.79) وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.001)، وحسب معامل ألفا كرونباخ للاختبار، فكان = (0.87) وهو معامل يدل على ثبات مرتفع.

جدول 3: قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية على مقياس رهاب الكلام

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	** 0.59	8	** 0.72	15	** 0.66	22	** 0.67
2	** 0.64	9	** 0.81	16	** 0.75	23	** 0.79
3	** 0.61	10	** 0.64	17	** 0.72	24	** 0.65
4	** 0.65	11	** 0.78	18	** 0.71	25	** 0.81
5	** 0.78	12	** 0.66	19	** 0.77	26	** 0.67
6	** 0.69	13	** 0.81	20	** 0.67	27	** 0.77
7	** 0.74	14	** 0.72	21	** 0.69	28	** 0.69

ن = 201 \*\* دال عند مستوى (0.001)

#### 5. مقياس المعاملة الوالدية للأطفال: القبول أو الرفض الوالدي (Scale Parental Styles)

أعدّه روهنر (Rohner, 1977) وأسهمت سلامة (1988) في تقنيته، وأجرى الباحث عليه بعض التعديلات اللغوية والمعنوية على (37) فقرة ليسهل فهمها، وهو مقياس يعتمد على التقرير الذاتي، ويهدف إلى التقدير الكمي لمدى ما يدركه الطلبة من قبول سلوكيات أو رفضها من والديهما أو من أحدهما أو من يقوم مقامهما. ويتضمن (60) فقرة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي: الدفء، والمحبة المدركة (20) فقرة، والرفض المدرك غير المحدد (10)، والعدوان والعداء المدرك (15)، واللامبالاة، والإهمال (15)، ويدل وجود الدفء، والمحبة المدركة على القبول، وأما الثلاثة الأخرى فتتمثل الرفض الوالدي، ويحدد الطفل موقفه مما يعرض عليه من فقرات من خلال أحد الخيارات الأربعة الآتية: دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً، وتصحح الاستجابات في ضوء اتجاه العبارة، وللمقياس مؤشرات صدق وثبات جيدة في البيئة الأمريكية، إذ تراوحت معاملات الثبات على عينات أمريكية بين (0.72 - 0.86) بطريقتي إعادة التطبيق والاتساق الداخلي باستخدام معامل الفا، واستخدمت طريقة الصدق التلازمي للمقياس (Rohner, E., 1980) (Rohner, R., 1977, 1975)، وقامت سلامة (1988) بحساب الصدق من خلال الاتساق الداخلي على مستوى الأبعاد الفرعية، وعلى مستوى الدرجة الكلية، فتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.48 - 0.79)، وهي معاملات ذات دلالة عند مستوى (0.001)، وأشار التحليل العاملي إلى وجود عاملين أساسيين للاختبار هما: القبول الوالدي المدرك، والقبول والدفء الوالدي، وقام الباحث بحساب الصدق التجريبي من خلال حساب معامل ارتباط درجات عينة من طلاب المدرسة (ن = 105)، على مقياس المعاملة الوالدية الخاص بالدراسة والتحصيل من إعداد إبراهيم (2008)، مع درجاتهم على الاختبار الحالي، فكانت قيمة معامل الارتباط تساوي (0.77) وهو معامل ذو دلالة عند مستوى (0.001)، كما تم التحقق من الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ على مستوى درجة الأبعاد الفرعية، فتراوحت بين (0.85-0.92). وهي قيم تدل على معدل زمني ثابت مرتفع، وقام الباحث بحساب الثبات من خلال إعادة التطبيق بفواصل زمني مقداره (4) أسابيع، وتم

يظهر في الجدول السابق، أن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة عند مستوى (0.001)، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على المقياس الحالي وفق مقياس (ليبوفتس) للقلق الاجتماعي (Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS) (Liebowitz, 1987)، وهو مقياس وضعه (ليبوفتس) لقياس القلق الذي ينتاب الفرد في المواقف ذات الطابع الاجتماعي، فكان معامل الارتباط يساوي (0.85) وهو معامل دال عند مستوى (0.001)، وتم التحقق من الثبات من خلال طريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني مقداره (4) أسابيع، فكان معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين في المرتين يساوي (0.89)، وهو معامل دال عند مستوى (0.001)، كما تم حساب معامل الارتباط بين جزئي المقياس، فكان بعد التصحيح وفق معادلة (سيبرمان - براون) يساوي (0.85) وهو معامل ذو دلالة عند مستوى (0.001).

#### 4. مقياس الاكتئاب

أعدّه غريب (1995 ب)، وأجرى الباحث على فقراته بعض التعديلات اللغوية والمعنوية شملت (17) فقرة ليوائم البيئة الدراسية، ويسهل استيعاب الطلبة لمضمونها، وفي مجالي الصدق والثبات، فقد استخدم المقياس على نطاق واسع في مصر (غريب، 1995 ب)، وتم التحقق من الثبات من خلال تطبيقه في مصر، وإعادة تطبيقه في دولة الإمارات العربية، والاتساق الداخلي ومعامل ألفا (غريب، 1995 ب، ص. 16)، وكانت النتائج تؤكد تمتع المقياس بمعدلات ثبات مرتفعة، وقام الباحث بحساب الصدق التجريبي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات عينة التقنين (ن=201) على المقياس الحالي، ومقياس الاكتئاب من إعداد إبراهيم (2008) فكان معامل الارتباط = (0.74)، وهو معامل دال عند مستوى (0.001)، وتم التحقق من الثبات من خلال إعادة التطبيق بفواصل زمني مقداره (4) أسابيع بعد استبعاد من تخلّفوا عن التطبيق الثاني (ن = 194)، فكان معامل الارتباط بين درجات الطلاب في المرتين (0.8)، وهو معامل دال عند مستوى (0.001).

## النتائج

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وهو: هل توجد علاقة دالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) بين اضطرابات النطق والكلام، وكل من: المعاملة الوالدية والقلق والاكتئاب ورهاب الكلام؟ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين اضطرابات النطق والكلام كدرجة كلية، ومتغيرات: المعاملة الوالدية (القبول والرفض)، والاكتئاب، ورهاب الكلام، والجدول رقم (4)، يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول 4: معاملات الارتباط بين اضطرابات النطق والكلام

البيان	القبول	الرفض	الاكتئاب	رهاب الكلام	القلق
الدرجة الكلية	0.06	-0.13	0.1	0.26	0.26
لاضطرابات النطق والكلام	**	**	*	*	**

ن = 674، \* دال عند 0.05، \*\* دال عند 0.001

يُظهر هذا الجدول، وجود علاقات ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين اضطرابات النطق والكلام من جهة، وبين القلق ورهاب الكلام من جهة أخرى، وتوجد علاقة ارتباطية عكسية دالة بين اضطرابات النطق والكلام والرفض الوالدي من جانب الأم. ولا توجد علاقة ارتباطية بين كل من: اضطرابات النطق والقبول الوالدي من جانب الأم، والاكتئاب.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في اضطرابات النطق والكلام لدى الطلبة الذكور تعزى للمرحلة الدراسية الأساسية (الثانية والعليا)؟ تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة غير المتساوية عدداً، والجدول رقم (5) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول 5: قيم (ت) لدلالة الفروق بين طلاب المرحلة الأساسية (الثانية والعليا) في اضطرابات النطق والكلام

العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
332	23.81	3.48	7.30	0.001
342	21.71	4.15		
332	24.36	3.55	14.30	0.001
342	20.33	4.01		
332	11.08	2.5	8.62	0.001
372	9.96	2.07		
342	59.24	8.17	15.76	0.001
372	51.99	8.88		

ن = 674

واضطرابات النطق (ت = 8.62)، والمجموع الكلي (ت = 15.76) لصالح طلاب الصف الخامس.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، وهو: هل تسهم المعاملة الأبوية، والقلق والاكتئاب ورهاب الكلام، في التنبؤ

حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في المرتين فكان معامل الارتباط يساوي (0.88) وهو ذو دلالة عند مستوى (0.001).

## إجراءات الدراسة

- تم انتقاء (10) مدارس ذكور قصديا من مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان في محافظة العاصمة، لإبداء مدرائها ومعلميها استعداداً لتطبيق أدوات الدراسة، والمساهمة في جمع البيانات.
- تم اعتماد الطرائق الأولية الآتية للمتابعة وجمع البيانات: اجتماعات أسبوعية مع مدراء المدارس والمعلمين المتعاونين لتنفيذ أدوات الدراسة، الزيارات الصفية، مقابلات معلمين من غير عينة الدراسة، مقابلات الطلاب، عقد اجتماع مع عينة من أولياء الأمور، بلغت (61)، الاتصال عن طريق الهاتف، الاختبارات، الملاحظة المباشرة.
- تم عقد ورشة عمل لتدريب مدراء المدارس والمعلمين المتعاونين على كيفية جمع البيانات، ورصدها وتحليلها.
- تم تنفيذ الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني (2014/2015)، والفصل الدراسي الأول (2015-2016).
- تم تفريغ محاضر الاجتماعات ونتائج المقابلات والملاحظات على نماذج أعدها الباحث.

## الأساليب الإحصائية

استعان الباحث بالأساليب الإحصائية الآتية: معامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات المستقلة غير المتساوية العدد، وتحليل الانحدار المتعدد. ووظف الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي أشارت الدراسات إلى فاعليته في مثل هذه الدراسات (الطاهر، 2005؛ قاسم، 2002).

يظهر من الجدول (5)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الصفين الخامس والتاسع الأساسيين في كل من: اضطرابات طلاقة الكلام (ت = 7.30)، واضطرابات الصوت (ت = 14.30)،

النتائج وجود ثلاثة نماذج لتحليل الانحدار قادرة على التنبؤ باضطرابات النطق والكلام، وهي على الترتيب: القلق، والقلق ورهاب الكلام، والقلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي، وأظهرت نتائج تحليل الانحدار أن قيم (ف) للنماذج الثلاثة السابقة ذات دلالة عند مستوى (0.001). والجدول رقم (6) يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول 6: تحليل الانحدار، وقيم (ف)، و(B.Beta)، للمتغيرات القادرة على التنبؤ باضطرابات النطق والكلام

البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	قيمة B.Beta
القلق بين مجموعات/ داخل المجموعة	5498.65 69157.39	1 724	5198.65 95.52	55.42	0.001	0.220
القلق ورهاب الكلام بين المجموعات داخل المجموعة	6782.79 67983.25	1 724	6782.79 93.33	72.68 93.59	0.001 0.001	0.197
القلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي من جانب الأم/ بين المجموعات داخل المجموعة	8512.097 65843.95	1 724	8512.097 91.197			0.16-

ن = 674، \* دال عند 0.05، \*\* دال عند 0.001

له سيكون سلبيا وستتأثر مكانته بينهم تبعاً لذلك، مما يسلمه إلى تجنب تلك المواقف والهروب منها.

وقد يتحول الموقف إلى رهاب كلامي، من خشية الطالب من مواجهة المواقف التي يتوقع أن يخاطب فيها جمهوراً من المستمعين، وأشارت نتائج بعض الدراسات (Reyan, 2001; Goldman et al., 1996) إلى أن الطالب الذي يعاني من القلق بسبب مواقف الاتصال الاجتماعي وما يرتبط بها من كلام ومخاطبة الآخرين، تظهر عليه علامات سلبية في أثناء استعداده أو استجابته لمواجهة الآخرين، مرتبط بالتقييم السليبي له من المستمعين، ويعاني الطالب عند تكليفه بالتحدث أمام الآخرين من إفراط في القلق، والانتباه للمؤشرات الفسيولوجية التي تستدعيها حالات رهاب الكلام. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات (Bishop et al., 2004; Goldman et al., 1996) من أن اضطرابات الصوت ترتبط إيجاباً بالقلق العام، والضغط النفسية، وأظهرت نتائج دراسة هوفمان (Hofman, 1997) أن اضطرابات الطلاقة ترتبط بكل من الرهاب الاجتماعي ورهاب الكلام، وأنها مجتمعة ساهمت في إثارة مشاعر التحسس من المواقف الاجتماعية التي تتطلب مخاطبة الجمهور، وفي نفس السياق فإن دراسة ماهر وتوروسيان (Mahr & Torosian, 1999) أظهرت أن التلعثم له علاقة ارتباطية موجبة بكل من القلق الاجتماعي والرهاب الاجتماعي. وفي مجال جودة الكلام أظهرت دراسة كورنول وزملاؤه (Cornwell et al., 2006) وجود ارتباط سالب ودال بين جودة الكلام والقلق الاجتماعي، إلا أن القلق العام كسمة لم تكن له هذه العلاقة؛ فشعور الفرد بالقلق من المواقف الاجتماعية وسيطرة انفعالات الرهبة من الكلام أمام

باضطرابات النطق والكلام لدى طلبة المرحلة الدراسية الأساسية (الثانية والعلية)؟ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) وفق (Stepwise)، والذي يعتمد على إجراء تحليل الانحدار، من خلال إدراج أقوى المتغيرات قدرة على التنبؤ بالمتغير التابع أولاً في نموذج التحليل، ثم يتم إدراج ثاني أقوى المتغيرات إضافة للمتغير الأول، وهكذا حتى يتم استيفاء كافة المتغيرات القادرة على التنبؤ، ولا يتم تضمين المتغيرات ذات القدرة المنخفضة على التنبؤ بالمتغير التابع (Pring, 2004). وأظهرت

يظهر الجدول، أن القلق هو أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ باضطرابات النطق والكلام، يليه القلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي من جانب الأم، وتدل قيم (ف) على صدق الارتباط المتعدد، حيث كانت لكل من النماذج السابقة ذات دلالة عند مستوى (0.001)، وإن معامل (B.Beta) = (القلق = 0.220، الرهاب = 0.197، الرفض = 0.16-)، ومجموع قيم (B) لكل = (34.54)، ولذلك فإن معادلة التنبؤ يمكن صياغتها على النحو الآتي: اضطرابات النطق والكلام (a) = 34.54 × س (0.22) + ص (0.197) - ع (0.16).

#### مناقشة النتائج

أشارت نتائج تحليل السؤال الأول، إلى أن اضطرابات النطق والكلام متمثلة في اضطرابات الأصوات، والجمل، والطلاقة، ترتبط مع رهاب الكلام؛ أي الإشفاق والخوف من الحديث أمام الآخرين، مما يدفع بالشخص إلى التلعثم واحتباس الصوت وارتعاشه، والتنفس أثناء الكلام مرات متعددة، وهذا يعوق الشخص عن الاسترسال في الحديث على نحو يعبر فيه عما يشعر به بكفاءة ووضوح. ويساهم القلق العام ومشاعر الحزن والضيق في تفاقم المشكلة على نحو يندر بوجود اضطرابات نفسية مصاحبة لاضطرابات النطق والكلام، ويسهم في شعور الشخص بأن نطقه وكلامه لا يرقى إلى مستوى نطق وكلام أقرانه، ما يجعله يشعر بالقلق والتوتر وعدم الرضا عن نفسه. وتسهم المعتقدات الذاتية في تكريس المشكلة وتفاقمها، إذ يعتقد الطالب بأن تقييم الآخرين

إلا أن العلاقة بين العمر الزمني والمرحلة الدراسية ليست خطية، فليس كل تقدم في السن والتعليم يحدث انخفاضاً في الاضطرابات، بل قد يحدث أحياناً ارتفاعاً أو انتكاس لا سيما في نهاية الطفولة وبداية المراهقة، فقد ينتقل الطالب من مدرسة إلى أخرى مما قد يهيج المشكلة فتعاود الظهور.

وأشارت نتائج تحليل السؤال الثالث، إلى أن متغيرات القلق ورهاب الكلام والرفض الوالدي، يمكنها التنبؤ بدرجة مقبولة من الثقة بمستوى اضطرابات الكلام، إذ إن ما لدى الفرد من قلق لا سيما الموضوعات ذات الصبغة الاجتماعية، ورهبتة من أن يتحدث أمام الآخرين وما ينتابه من مشاعر متناقضة من رغبة في الظهور أمام الآخرين، وتحقيق ذاته من ناحية ورهبة ومخاوف من ضعف الأداء، ومن التقييم السلبي من قبل الآخرين من ناحية أخرى، وما قد يكون لديه من إدراك لمشاعر النبذ والاساءة وعدم التقبل من والديه أو أحدهما، كل ذلك مضاف إليه تحريفات معرفية عن عواقب عدم الظهور بمظهر الكفاءة، قد يدفع إلى حدوث اضطراب في النطق والكلام. وقد توصل فرانا وجروس (Vrana & Gross, 2004) مع هذا التفسير، إذ توصلوا إلى أن التنبؤ باضطرابات الكلام وما يتبعها من رهاب وقلق عام واجتماعي أمر ممكن الحدوث، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المناعي وإيفريت (Al-Mannai & Everatt, 2005)، في أن اضطرابات النطق والكلام يمكن التنبؤ بحدوثها بناء على وجود شعور عال بالقلق ورهبة شديدة من الكلام أمام الآخرين، مضافاً إلى ذلك إدراك الشخص للرفض الوالدي من جانب الأم. هذه العوامل معاً تسمح بدرجة عالية من الثقة، بأن نتوقع أن الشخص الذي تجتمع هذه العوامل سوف يعاني من اضطرابات في النطق والكلام.

#### التوصيات

1. إيلاء الاهتمام بدور أساليب المعاملة الوالدية في تنمية النمو اللغوي لدى الأبناء أولوية، بعقد دورات للوالدين، لتدريبهم على كيفية التعامل مع أبنائهم في مجال بناء النمو اللغوي.
2. تضمين برامج تربية المعلمين في الجامعات مساقات تتعلق بالكشف عن اضطرابات النطق والكلام، وكيفية التعامل معهما.
3. العناية بالأنشطة المدرسية الجماعية لا سيما في مجال الأنشطة الرياضية، واللجان، والإذاعة المدرسية.
4. تزويد وحدات التوجيه والإرشاد في المدارس بالمقاييس والاختبارات المقننة، التي تشخص اضطرابات النطق والكلام، لتوفير تشخيص يساعد في التدخل العلاجي في الوقت المناسب.

الآخرين، لأسباب عضوية فسيولوجية أو نفسية انفعالية، قد تدفع الفرد إلى أن يكون كلامه مضطرباً ويدل على وجود خلل.

وأظهرت النتائج، أن كثرة المواقف التنافسية المرتبطة بالتحصيل الدراسي والأنشطة التعليمية والعمل الفردي، تؤدي إلى التوقعات السلبية لدى الطلاب، لا سيما طلاب المرحلة الأساسية العليا، بما تحمله من تغيرات دراماتيكية سريعة. وأظهرت دراسة رانتا وزملائها (Ranta, Heino, Koivisto, Toumisto, 2007) أن المرحلة الأشد ارتباطاً بالرهاب في مخاطبة الجمهور، وما قد ينتج عنها من عيوب في النطق والكلام هي ضمن الفترة الزمنية: من سن (10 - 16) سنة، وأن نسبة من يعانون من هذه المخاوف: (2%-3%) من جملة المراهقين.

ولم تظهر النتائج وجود علاقة بين القبول الوالدي من جانب الأم واضطرابات النطق والكلام، وهذه النتيجة قد تعزى إلى أن الصورة المستخدمة من مقياس القبول أو الرفض الوالدي خاصة بالأم فقط دون الأب، فإذا علمنا أن العينة كلها من الذكور، وأن المجتمع قد يعلي من شأن الذكر على حساب الأنثى، وأن الطفل في سن الطفولة وبدايات المراهقة قد يتوحد مع بعض معتقدات الأب بحكم الجنس، فقد نجد تفسيراً لعدم وجود قبول والدي من جانب الأم، وفي المقابل أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة بين الرفض الوالدي من جانب الأم واضطرابات النطق والكلام. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين اضطرابات النطق والكلام والاكنتاب، فلم تصل قيمة معامل الارتباط إلى مستوى الدلالة المقبول، وقد يعزى ذلك إلى أن أفراد العينة ما زالوا في مقتبل العمر، ولم تتجذر مشكلة النطق والكلام في بنائهم النفسي، ولم يتعرضوا للحرج من وجود هذه العيوب على النحو الذي يشكل لهم صدمة تمنعهم من التواصل مع الآخرين.

وأشارت نتائج تحليل السؤال الثاني، إلى أن حدة اضطرابات النطق والكلام تتلاشى على نحو ذي دلالة، كلما تقدم الطالب في العمر والمستوى الدراسي حتى بدون علاج، لأن تسارع خبرات التفاعل الاجتماعي بين الطالب وزملائه وتطوره العلمي يساهمان في تحسين قدرته على المحادثة، بل إن بعض أنواع الاضطرابات الكلامية تختفي مع مرور الزمن، وأشارت دراسة ياري وزملاؤه (Yairi et al., 1996) إلى أن أطفال المرحلة الأساسية الأولى الذين يعانون من التلعثم ولم يقدم لهم علاج، قد تحسن منهم (32%) تحسناً سريعاً، وظل (34%) منهم يعانون من التلعثم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ريان (Reyan, 2001) من أن نسبة (68.2%) قد تخلصوا من التلعثم دون علاج يذكر بسبب تقدم مراحل النمو، وأن هناك عدداً من الأشخاص يتخلصون من هذه الاضطرابات حتى لو لم يقدم لهم علاج. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الشخص (1997)، التي أظهرت أن هناك علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة بين العمر الزمني واضطرابات الكلام لدى الأطفال في سن (4 - 12) سنة لصالح الأعمار الأقل،

## المراجع

- إبراهيم، الشافعي (2008). دراسة لأساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالتحصيل وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر*، 26(2)، 58-103.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (2006). *الخصائص*، تحقيق: محمد علي النجار، ط2. القاهرة: المكتبة العلمية.
- أبو الديار، مسعد والبحيري، رجاء وطيبة، نادية ومحفوظي، عبد الستار وايفرت، جون (2014). *العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة*. ط 1، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- سلامة، ممدوحة (1988). *كراسة تعليمات استبيان القبول- الرفض الوالدي*. القاهرة: الانجلو المصرية.
- السيوطي، جلال الدين (1998). *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*. تحقيق: فؤاد علي منصور. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الشخص، عبد العزيز (1997). *اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها*. الرياض: شركة الصفحات الذهبية المحدودة.
- الطاهر، قحطان (2005). *مدخل إلى التربية الخاصة*. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الخالق، أحمد (1994). *الدراسة التطورية للقلق*. حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، الكويت، الحولية (14)، الرسالة (90)، 1-141.
- عبد الفتاح، حسين (2015). *دراسة الوعي الفونولوجي وما يترتب عليه من اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من المراهقين ذوي التوحد ومتلازمة داون والشلل الدماغي ممن يعانون من الإعاقة العقلية*. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، الأردن، 4(6)، 145 - 166.
- عبد الله، عائشة (2008). *العلاقة بين الدراسة في الجامعة وبين أداء الطلاب والطالبات لمهارات الاتصال اللفظي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبد النبي، محمد (2007). *الانبساط والعصاوية في علاقتهما بالتواصل الفعال*. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*. جامعة عين شمس، مصر. 335-359، (54)7.
- غريب، غريب عبد الفتاح (1995، أ). مفهوم الذات في مرحلة المراهقة وعلاقته بالاكنتاب: دراسة مقارنة بين مصر والامارات العربية المتحدة. *بحوث نفسية في دولة الامارات العربية المتحدة ومصر، القاهرة: الانجلو المصرية*. 13-42.
- غريب، غريب عبد الفتاح (1995، ب). *التعليمات ودراسات الثبات والصدق وقوائم المعايير والدرجات الفاصلة، مقياس الاكنتاب (د) للصغار (CDI)*. ط 2. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الغريز، أحمد وأبو أسعد، أحمد (2009). *النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام*. ط 2. عمان، الأردن: عالم الكتب الحديثة.
- الفرماوي، حمدي (2009). *اضطرابات التخاطب: الكلام، النطق، اللغة، الصوت*. ط 1. عمان، الأردن: دار دجلة.
- قاسم، أنس (2002). *اللغة والتواصل لدى الطفل*. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- القيوتي، يوسف والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (2001). *المدخل إلى التربية الخاصة*. ط 2. دبي. الامارات: دار القلم للنشر والتوزيع.
- قناوي، هدى (1996). *الطفل تنشئته وحاجاته*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- كسناوي، غادة (2008). *فاعلية برنامج ارشاد للحد من صعوبات النطق والكلام: التأتأة والتلعثم، لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.
- مزامح، آسيا (2000). *العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاكنتاب لدى بعض المراهقين المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. السعودية.
- مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد علي (2004). *المعجم الوسيط*. ط 4. القاهرة: مكتبة الشروق.
- يوسف، جمعة (1991). *سيكولوجية اللغة والمرض العقلي*. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: مؤسسة التقدم العلمي. (170)، 145-172.
- Allard, R.E., & Williams, D.E. (2008). Listeners' perceptions of speech and language disorders. *Journal of Communication Disorders*, US National Library of medicine. 41, 108-123.
- Al- Mannai, H., & Everatt, J. (2005). Phonological processing skills as predictors of literacy amongst arabic speaking bahraini schools children. *Dyslexia*, 11, 269-291. From: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16355748>

- Hamaguchi, P. (1995). *Childhood Speech, Language, and Listening Problem: What Every Parent Should Know*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hofmann, S., Gerlach, W., & Roth, Al. (1997). Speech disturbances and gaze behavior during public speaking in subtypes of social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 11(6), 573-585
- Jamieson, J. (1995). Interactions between mothers and children who are deaf. *Journal of Early Intervention*, 19(2), 108-117.
- Janjua, F., & Kyle, J. (2002). Effects of parental style of interaction on language development very young sever and profound deaf children. *International Journal of Pediatric Otolaryngology*, 64(3), 193-205.
- Jarrold, C., Thorn, A., Stephens, E. (2009). The relationships among verbal short-term memory, phonological awareness, and new word learning: evidence from typical development and down syndrome. *Journal of Experimental Child Psychology*. 102, (2), 196 – 218.
- Lewis, A., Freebarin, L., Hansen, A., Miscimarra, L., Tyenger, S., & Taylor, H. (2007). Speech and language skills of parents of children with speech sound disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 16, 107-127.
- Liebowitz, M. R. (1987). Liebowitz Social Anxiety Scale Social Phobia (LSAS). In, D. F. Klein (Ed). *Modern Problems of Pharmacopsychiatry*. Vol, 22, 141-173.
- Mahr, A., & Torosion, T. (1999). Social phobia in stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 24, (2), 119-126.
- Oakhil, J., & Kyle, F. (2000). The relation between phonological awarness and working memory. *Joarnal of Experimental Child Psychology* (75). 152-164.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Educational Research*. 2<sup>nd</sup> Edition, London: CPI. Antony Rowe Ltd.
- Ranta, K., Heino, R., Koivisto, A., Toumisto, M., Pelkonen, M. & Marttunen, M. (2007). Age and gender differences in social anxiety symptoms during adolescence, the social phobia inventory (SPIN) as a measure. *Psychiatry Research*, 153(3), 261-270.
- Reyan, B. (2001). A longitudinal study of articulation language, rate and fluency of 22 preschool children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*. 26(2), 107-127.
- Rohner, E., Chaille, C., & Rohner, R. (1980). Perceived parental acceptance-rejection and the development of children's locus of control. *Journal of Psychology*, 104, 83-86.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM-IV-TR (Text Revision)*. 4<sup>th</sup> ed. APA. Washington.
- Barker, R., Sevcik R., Morris R., Ronski, M. (2013). A model of phonological processing, language, and reading for students with mild intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*. National Institutes of Health. 18 (5): 365-380. Doi: 10.1352/1944-7558-118.5.365.
- Berganza, C., Mezzich, J., Jorge, M. (2002). "Latin American Guide for Psychiatric Diagnosis (GLDP)". *Psychopathology*. 35 (2-3): 185-90. Doi:10.1159/000065143..PMID.12145508. From: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12145508>.
- Bishop, M., Maybery, M., Wong, D., Maley, A., Hill, W., Hallmaye, J. (2004). Are phonological processing dificits part of the broad autism phenotype? *American Journal of Medical Genetics*, 128, (1), 54 – 60.
- Bogels, M., & Mansell, W. (2004). Attention processes in the maintenance and treatment of Social phobia. Hyber vigilance, avoidance and self-focused attention. *Clinical Psychology Review*. 24(7), 827-856.
- Card, R., & Dodd, B. (2006). The phonological awareness abilities of children with cerebral palsy who do not speak. *Journal of Augmentative and Alternative Communication*. 22(3), 149-159.
- Castaneda, A., Boyd, R. Palermo, M., & Palermo D. (1956). The children's form of the manifest anxiety scale. *Child Development*. 27(3), 317-326. From: Doi:10.2307/1126201.
- Catherine, L., Daniel, A, Dickson., Colleens, S, Conley., & Grayson, N, Holmbeck. (2014). A closer look at self-esteem, perceived social support, and coping strategy: a prospective study of depressive symptomatology across the transition to college. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(6), 560-585. From: <http://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/jscp.2014.33.6.560>
- Cornwell, B., Johnson, L., Berardi, L., & Grillpn, C. (2006). Anticipation of public speaking in virtual reality reveals a relationship between trait social anxiety and startle reactivity. *Biological Psychiatry*, 59(7), 664-666. From: DOI,
- Goldman, S., Hargreve, j., Hillman, R., Gress, C. (1996). Anxiety, somatic complaint and voice use in women with vocal nodules. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5, 44-54.



- Rohner, R. (1977). Parental Acceptance Theory and the Phylogenetic Model. From.  
<https://www.eric.ed.gov/full text/ED, 151718.pdf>.
- Rohner, R. (1975). Parental acceptance-rejection and personality development: A universalist approach to behavioral science. In R. W. Brislin, S. Bochner, & W. J. Lonner (Eds.), *Cross-Cultural Perspectives On Learning* (pp. 251-269). Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- Rosario, M. (2001). Contesting: The role of aesthetic response in reading difficult literature. *Dissertation Abstract*. (62 / 03), 909.
- Roy-Byrne, P., Wagner, A. (2004). Primary care perspectives on generalized anxiety disorder. *J Clin Psychiatry*. 65 (13) 20- 26
- Schuster, M., Andreas, M., Haderlein, T., Nrenke, E., Wohlleben, U., Rosanowski, F. (2006). Evaluation of speech intelligibility for chider with cleft lip and palate by means of automatic speech recognition. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 70(10), 1741-1747.
- Snowling, M., Bishop, D., Stothard, S., Chipchase, B. Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 759-765.
- Taylor, A. (1953). *a personality scale of manifest anxiety*. J. Abnormal and Social Psychology .48(2) 285-290.  
From.<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/13052352>.
- Vrana, S.,& Gross, D. (2004). Reaction to facial expression: Effect of social context and speech anxiety on responses to neutral anger and Love expression. *Biological Psychology*, 66, 63-78.
- Yairi, E., Ambrose, N., Paden, E.,& Throaneburg, E. (1996). Predictive factors of persistence and recovery: Pathways of childhood stuttering. *Journal of Communcation Disorders*, 29(1), 59-72.



## دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات

أمجد درادكة\* هدى المطيري\*\*

تاريخ قبوله 2016/9/29

تاريخ تسلم البحث 2015/12/30

### The Role of Ethical Leadership in Enhancing Organizational Trust Among Principals of Primary Schools in Taif City.

Amjad Dradkeh, Faculty of Educational Sciences Middle East University, Jordan .

Huda Al - Mutairi, Faculty of Educational Sciences, Al-tae'f.

**Abstract:** This study aimed to identify the level of primary school principals practicing moral leadership and its role in the promotion of organizational confidence from the standpoint of teachers. It also investigated the degree of difference in these views depending on the specialization variables, educational qualification, years of experience, the supervisory office. Study sample consisted of (432) females who were selected randomly, and the results of the study indicated that all the moral leadership exercised by the directors of primary schools in Taif from the standpoint of the teachers was (very high). All organizational confidence exercised by the directors of primary schools in Taif from the standpoint of the teachers dimensions was (very high). There is a statistically significant positive relationship between the variables of moral leadership and all the fields, and between organizational trust and all fields. There are no significant differences between mean degrees of study sample in moral leadership and organizational confidence exercised by the directors of the primary stage from the standpoint of the teachers due to the variables level (specialization, academic qualification, years of experience, and the bureau supervisory).

**(Keywords:** Principals, The Role, Ethical Leadership, Organizational Trust, Taif city).

ومع نهاية القرن العشرين وبدايات الألفية الجديدة بزغ توجه جديد في المنظمات الاقتصادية العالمية، تبعه توجه مشابه في المنظمات التربوية، يدعو إلى التخلي عن المفهوم التقليدي للقيادة المستندة إلى الهرمية والوصاية وسلطة المركز، وتبني أنماط ونماذج قيادية جديدة، تشجع العمل التعاوني، والمشاركة في صنع القرار، والاهتمام بالمرؤوسين وتعزيز نموهم. كل ذلك في إطار أخلاقي إنساني يتزامن فيه الارتقاء بأداء المنظمة ونوعية إنتاجها والاعتناء بالعامل والاهتمام به (أبو تينة وخصاونة والطحاينة، 2007).

**ملخص:** هدفت هذه الدراسة التعرف على مستوى ممارسة مديرات المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية ودورها في تعزيز الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات، كما هدفت إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر هذه باختلاف متغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمكتب الإشرافي). تكونت عينة الدراسة من (432) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي: جاءت جميع أبعاد محور القيادة الأخلاقية التي تمارسها مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات (عالية جداً) وفقاً لمقياس الدراسة. وجاءت جميع أبعاد محور الثقة التنظيمية التي تمارسها مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات (عالية جداً) وفقاً لمقياس الدراسة. وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين متغيري القيادة الأخلاقية وجميع مجالاتها وبين الثقة التنظيمية وجميع مجالاتها. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في مستوى القيادة الأخلاقية والثقة التنظيمية التي تمارسها مديرات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى متغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمكتب الإشرافي).

**(الكلمات المفتاحية:** القيادة الأخلاقية، الثقة التنظيمية، المديرات، المرحلة الابتدائية، مدينة الطائف).

#### مقدمة: تزداد التحديات التي يواجهها الإنسان يوماً بعد يوم وخاصة

في ظل التقدم التكنولوجي وثورة المعلوماتية وصراع القيم وفي ظل العولمة الجديدة مما يوجب على المنظمات أن تواجه هذه التحديات بكفاءة وفعالية لازمة لتصل لأهدافها، ويكون مواكبة هذه التغيرات والتحديات بإعداد القيادات الناجحة القادرة على التغيير والابتكار، ولديها القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات في المواقف المناسبة.

إن الأخلاق ركيزة أساسية لسعادة الإنسان، فلا خلاق لمجتمع بلا أخلاق. وقد عني الإسلام كدين ومنهج حياة بهذا الجانب المهم، ولهذا فإن الأخلاق الإسلامية التي تتحكم في العمل الإداري، الحكومي والتجاري على السواء، تقوم على أساس قوى وقاعدة صلبة وهما القرآن الكريم الذي تكفل الله سبحانه وتعالى بحفظه، والسنة المطهرة فهي مطلقة ثابتة، والتغيير قد يصيب الإنسان، ولن يصيب الأخلاق في ذاتها، بعكس العقائد والأديان الباطلة، والأنظمة الوضعية، فالقيم من العدل، والحق، والخير، والمساواة، وحسن الخلق، والإحسان، والصبر، والتقوى، والصدق تعد من المعايير الأخلاقية الثابتة للعمل في الفكر الإداري الإسلامي (الأشعري، 2013).

\* قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

\*\* كلية التربية بالخرمة، جامعة الطائف.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أصبح بحث ظاهرة الثقة في السنوات الأخيرة أكثر الموضوعات اهتماماً في الإدارة (Gilbert & Tang, 1998).

وأجرت الخضيرات (2007) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى القيادة الإيمانية التي ركزت على القيم الأخلاقية الجوهرية لدى القيادات المدرسية وعلاقته بدرجة الالتزام التنظيمي. وأشارت النتائج إلى أن عالم اليوم بحاجة إلى قيادة مستندة إلى قاعدة صلبة من المعارف والمفاهيم، ومنظومة من القيم والاتجاهات تشكل الأبعاد البنائية للإنسان المؤمن. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الإيمانية (وكل مجال من مجالاتها) والالتزام التنظيمي، وأثبتت أثر القيادة الإيمانية في متغيرات مختارة مثل الرضا الوظيفي والتمكن الوظيفي والروح المعنوية.

وأجرى كاركوس (Karakose, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس في تركيا للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية. وأشارت النتائج إلى أن مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية والمسؤوليات الأخلاقية (مثل العدالة في التعامل مع المعلمين وتشجيعهم وفهم المعلمين، والتحلي بالصبر، والتواضع) كانت من السلوكيات التي يمارسها مدير المدرسة الثانوية بدرجة تتراوح بين متوسطة وعالية من وجهة نظر المعلمين.

وهدف دراسة ديفرسنيو وماكينزي (Dufresne & McKenzie, 2009) إلى التعرف على صفات مديري المدارس الأخلاقية في عدد من المدارس في مدينة بوسطن الأمريكية. وأشارت النتائج إلى أن مدير المدرسة الأخلاقية يعمل على إيجاد فرص الاتصال والتواصل مع العاملين في المدرسة، وأنه يقدر مساهمات المعلمين والعاملين في الإدارة المدرسية، وأن المدير الأخلاقي يسهل من وجود فرص التعاون بين العاملين والمدرسين من أجل تحقيق المصلحة العامة للمدرسة، وأن مفهوم القيادة المدرسية الأخلاقية يتضمن إيجاد مجتمع مدرسي متماسك لديه المقدرة على الاستفادة من جميع الموارد التنظيمية في المدرسة.

وأجرت ناصر (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على الأسس الفكرية للقيادة الأخلاقية، كأحد الاتجاهات القيادية الحديثة، والكشف عن الواقع الحالي لممارسة القيادة المدرسية لدى مديري التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء تلك الأسس. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن واقع ممارسات القيادة الأخلاقية لدى مديري التعليم الأساسي بسلطنة عمان كان عالياً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لممارسة القيادة الأخلاقية، تعزى لمتغيرات المنطقة التعليمية، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما قام الهدبان (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة التزام مديري المدارس الأساسية في مديريات تربية عمان

وذكر باس وأفوليو أن القيادة التحويلية تعزز إعجاب الأفراد بقائدهم من خلال التخلق بالأخلاق المثالية التي تجعل منه قائداً جذاباً يفرض احترام وتقدير الأتباع، ويعزز ثقة الأفراد بأنفسهم، ويشجع في مؤسسته ثقافة الاحترام والتقدير (عايش، 2009).

ومدير المدرسة هو المسؤول الأول في المدرسة والمشرف على جميع شؤونها التربوية والتعليمية والإدارية والاجتماعية. ويجب عليه الالتزام لأحكام الإسلام والتقيد بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك والآداب واجتناب ما هو محل بشرف المهنة، وتهيئة البيئة التربوية الصحيحة الصالحة لبناء شخصية الطالب من جميع جوانب النمو وإكسابه الخصال الحميدة (الحربي، 2008).

ويذكر ستاريت (Starratt, 1991) أن كل تنظيم اجتماعي ينفع بعض الناس على حساب الآخرين يتحول إلى تنظيم ذي بيئة غير صحية أخلاقياً، ولهذا السبب يجب على المربي ألا يتصرف بمسؤولية كفر فحسب. بل يجب عليه أن يبني مؤسسة أخلاقية. وأشار شفيق (2007) إلى خصائص السلوك القيادي المتمثلة في الإيمان بالله، وتنفيذ تعاليم الدين، والإخلاص، ومراعاة الضمير والعدل في التعامل، والتمسك بالقيم والأخلاق الحميدة والصفات النبيلة.

وتعد الثقة في الوقت الراهن من العوامل الرئيسية في كفاءة مجموعات العمل وفعاليتها، فتحتاج المنظمات إلى درجة عالية من التفاعلات البشرية وتبادل المعلومات وشمولية الفكر والجهد لحل المشكلات، الأمر الذي أضى معه وجود حد معين من الثقة أساساً لنجاح العلاقات الفردية والجماعية داخل التنظيم (الطجم والسواط، 2012).

ويحظى تعزيز الثقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية باهتمام كبير نظراً لتأثيرها الإيجابي المباشر على سلوك الأفراد والعاملين، حيث تدفعهم نحو تطوير أدائهم وصولاً لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها المنظمة (الحوامدة والكساسبة، 2000). ويرى تقلي وريبير (Tuggle & Ribiere, 2005) أن الثقة التنظيمية تحقق فوائد عدة: منها أنها تعمل على تحفيز الابتكار، وتحقيق قدر أكبر من الاستقرار العاطفي للعاملين في المنظمة، إلا أن انخفاض الثقة في المنظمة يؤدي إلى اختفاء القيم والدوافع لدى الآخرين، ويزيد السلوك الدفاعي والعناني.

وكي يكون القائد فاعلاً، لابد أن يقوم بتحديد المهام والسلطات، فالقيادة لا تعني القيام بكل شيء، لأن مسؤوليتها ليست عمل كل شيء ولكنها رؤية لإنجاز العمل، ويحدث ذلك بتفويض الموظفين الأكفاء بالسلطات اللازمة، وبالتالي يبعث روح الثقة بين الموظفين بعضهم بعضاً وبين الموظفين والمديرين (حسين، 2004).

إن بناء الثقة في جو ديمقراطي داخل المنظمة يعمل على بناء الثقة بين العاملين، وهي مسألة غاية في الأهمية للمديرين. وعليه

وأشارت النتائج إلى أن ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كما يقدروها المعلمون جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المعلمين بحسب جنس المعلم، لصالح الذكور، فيما لا توجد فروق في متوسطات استجابات المعلمين بحسب المؤهل العلمي، والخبرة، والمرحلة الدراسية، والمديرية التي يتبع لها المعلم.

وهدف دراسة العريضة (2012) إلى الكشف عن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان للقيادة الأخلاقية وعلاقته بمستوى ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين، وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية في عمان للقيادة الأخلاقية والسلوك التنظيمي كان متوسطا، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية.

وأجرى العتيبي (2013) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في الكويت، وكشفت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية، والقيم التنظيمية لمديري المدارس الثانوية بالكويت من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وقيمهم التنظيمية.

وهدف دراسة مادينجلو ويوسال وسارير (Madenoglu, 2014) إلى تعرف سلوكيات القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الأخلاقية لها تأثير كبير على الرضا والالتزام التنظيمي، كما أن سلوكيات القيادة الأخلاقية تعد مؤشرا كبيرا على شعور المعلمين بالرضا والالتزام.

وأجرى يانغ (Yang, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير القيادة الأخلاقية على الموظفين وعلاقتها بالرضا الوظيفي، والرفاهية الذاتية، والرضا عن الحياة، وتناول متغيرات العمر والجنس والمؤهل الدراسي. وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي. وكما أن هناك علاقة موجبة بين القيادة الأخلاقية والرفاهية الذاتية والرضا عن الحياة.

وهدف دراسة موي وهنكن وإجلي (Moye, Henkin & Egley, 2005) إلى التعرف على العلاقات بين المديرين والمعلمين من خلال اكتشاف الروابط بين التمكين والثقة بين الأشخاص، وأظهرت نتائج الدراسة أن المستوى العالي من الثقة بالمدير له ارتباط قوي بالمستوى العالي من إدراك المعلمين بوجود مناخ مدرسي داعم للعمل، وبأن العمل المنجز ذو معنى، وكذلك شعور المعلمين بالاستقلالية والمقدرة على التأثير في مناخ العمل.

الكبرى بالمدونة الأخلاقية للمهنة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر معلميه. وأسفرت الدراسة عن أن متوسط درجة التزام مديري المدارس الأساسية لمديريات تربية عمان الكبرى بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المديرين والمعلمين قد وقعت ضمن درجة الالتزام المرتفعة في جميع مجالات الدراسة، وأشارت إلى أن أهمية البعد الأخلاقي للإداري تشكل محورا أساسيا يجب العناية به عند استقطاب إداري المستقبل وتربيتهم، وأن أخلاقية الفرد لا تتحقق بمجرد قراءته لمجموعة قواعد أخلاقية، إنما تتم بلورة بعد الفرد الأخلاقي عبر سبل تربوية سليمة تزرع فيه، وتنمي عدة مفاهيم وقيم واتجاهات إيجابية نحو الالتزام بالسلوك الأخلاقي.

وأجرت ليجولت (Legault, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أفضل فهم للعملية التطويرية من أجل قائد أخلاقي، واقترحت نتائج الدراسة سبعة موضوعات تصف القائد الأخلاقي وتتضمن: الإدراك الذاتي والنظرة الشمولية الواسعة، والقيام بالعمل بالفطرة والتعهد بمواصلة التطوير، والجوهر الديني والبحث عن البيئة التي تتلاءم والقيم الأخلاقية الصادرة من القلب.

وأجرى تورهان وسيلكي (Turhan & Celike, 2011) دراسة هدفت إلى تحديد أثر سلوكيات القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية والمهنية على تصورات المعلمين حول العدالة التنظيمية. وأشارت النتائج إلى أن مستوى ممارسة مديري المدارس العادية والمهنية لسلوكيات القيادة الأخلاقية متدني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وخاصة فيما يتعلق باتخاذ القرارات الأخلاقية الخاصة بالعدالة بين المعلمين والمعلمات، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري المدارس وبين العدالة التنظيمية.

كما أجرى الشريف والنتح (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، وكان من نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية متوسطة، أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية والتمكين الإداري.

وأجرت ستيب وماننجر (Staib & Maninger, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسة القيادة الأخلاقية في الإدارة المدرسية وأثرها على الصحة النفسية للطلبة في ولاية تكساس. وأشارت النتائج إلى أن المديرين الثلاث أشاروا إلى عدم حصولهم على التدريب في مجال القيادة الأخلاقية، وأن هناك فروقا في ممارسة القيادة الأخلاقية تعزى إلى متغير حجم المنطقة التعليمية، لصالح المناطق الصغيرة، وأن السلوكيات الأخلاقية من قبل الطلاب كان أهم الاعتبارات التي يجب التركيز عليها في ممارسة القيادة الأخلاقية لدى المديرين.

وأجرى عابدين وشعيبات وحليبة (2012) دراسة هدفت إلى تعرف تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية،

في محافظة عمان للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين كان متوسطا بشكل عام، وأن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان للثقة التنظيمية كان متوسطا، ووجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية.

وأجرى النويقة (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الثقة التنظيمية في تحقيق الالتزام التنظيمي في جامعة الطائف، وشملت عينة عشوائية من الموظفين الإداريين على اختلاف تخصصاتهم ومراتبهم الوظيفية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الثقة التنظيمية وأبعاد الالتزام التنظيمي لدى العاملين في الجامعة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لمستوى الثقة التنظيمية تعزى لخصائصهم الوظيفية والديمقراطية (العمر، المؤهل العلمي، المستوى الوظيفي).

وهدف دراسة كلاوي (2013) إلى تعرف واقع الثقة التنظيمية وعلاقته بالأداء المدرسي في مدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقة التنظيمية والأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية في مدينة دمشق، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المعلمين للثقة التنظيمية تبعا لمتغيري (المؤهل العلمي، والخبرة) لصالح (المؤهل العلمي الأعلى، والخبرة الأعلى).

وأجرى تيفور وبياتكن ويالسناكايا (Teyfur, Beytekin & Yalcinkaya, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر مستويات القيادة الأخلاقية لمدرء المدارس الابتدائية وعلاقتها بالثقة التنظيمية في مدينة أزمير التركية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارات القيادة الأخلاقية للمدرء تؤثر بشكل مباشر على مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين.

وقام عصمان وكوكسال (Asuman&Koksall, 2014) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الثقافة التنظيمية بسلوك المواطن التنظيمية، وأشارت النتائج إلى درجة تأثير ثقة المشرف المباشر في أبعاد سلوك المواطن، تؤكد الدراسة على أهمية ثقة المشرف في العاملين ودورها في تعزيز سلوك المواطن التنظيمية ومدى شعورهم بالانتماء.

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية منها، أن بعض الدراسات اختلفت في الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، واختلاف القطاعات التي تناولتها، والبيئات التي تمت فيها. ومن هذه الدراسات ما سعى إلى التعرف إلى القيادة الأخلاقية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: القيم التنظيمية، سلوك المواطن، تمكين المعلمين، الصحة النفسية للطلاب، العدالة التنظيمية، الرضا الوظيفي، مثل: دراسة (العتيبي، 2013)، (العرايضة، 2012)، (الشريف والتنج، 2011)، (Yang, 2014)، (Staub & malinger, 2014).

وأجرت قموة (2008) دراسة هدفت التعرف إلى درجة الثقة التنظيمية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية والأداء الوظيفي لدى معلمهم، وأظهرت النتائج أن مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية ودرجة الروح المعنوية ودرجة الأداء الوظيفي لدى المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مستوى الثقة التنظيمية ومستوى الروح المعنوية في مجال المعلمين. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين مستوى الثقة التنظيمية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ومستوى الأداء الوظيفي وفي كل المجالات .

وفي دراسة كارلاس (Karalis, 2009) هدفت إلى كشف العلاقة بين المعلمين والمدير في مجال الثقة ومستوى الرضا الوظيفي، والسلوك الإرشادي والتحفيزي للمدير، وكذلك سلوك المعلمين التربوي والثقة وتأثير ذلك في تحصيل الطلاب، وأظهرت النتائج بأن ثقة المعلم بالمدير، وسياسة التحفيز، والدعم لها علاقة وثيقة الصلة مع سلوك المعلم وسلوك المدير، والرضا الوظيفي والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج أن المعلمين في المدارس ذات التحصيل المتدني يظهرون ثقة أقل بمدير المدرسة مقارنة بمعلمي المدارس ذات التحصيل العالي والمتوسط .

وهدف دراسة الرفاعي (2009) إلى بحث مدى الاختلاف في كل من الثقة التنظيمية، والسلوك الإداري الابتكاري، لدى المديرين حسب المستويات الإدارية، وتحديد العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود اختلافات جوهرية في الثقة التنظيمية والسلوك الابتكاري تبعا للمكونات الإدارية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الثقة التنظيمية والسلوك الابتكاري، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين أبعاد الثقة التنظيمية وأبعاد السلوك الابتكاري.

وهدف دراسة شاهين (2010) إلى تحليل العلاقة بين فاعلية وعدالة نظام تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وأثره على الأداء الوظيفي والولاء التنظيمي والثقة التنظيمية في كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر. وكان من بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن مستوى الأداء الوظيفي والولاء التنظيمي كان بدرجة معقولة في كلا الجامعتين، وكان مستوى الثقة التنظيمية مرتفعا في الجامعة الإسلامية أكثر منه في جامعة الأزهر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة حول الثقة التنظيمية لكلا الجامعتين تعزى إلى نوع الوظيفة لصالح الأكاديمي الإداري.

وأجرت البكار (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى العدالة التنظيمية وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة

وتتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيسي: ما دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- 1- ما درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات؟
- 2- ما درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات؟
- 3- ما دلالة الارتباط بين تقدير معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الطائف لدرجات ممارسة القيادة الأخلاقية ودرجات ثقتنهن التنظيمية؟
- 4- ما درجة إسهام القيادة الأخلاقية في التنبؤ بالثقة التنظيمية لدى معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الطائف؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى القيادة الأخلاقية التي تمارسها مديرات المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمكتب الإشرافي)؟
- 6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى الثقة التنظيمية بالمدارس الابتدائية في مدينة الطائف تبعاً لمتغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمكتب الإشرافي)؟

#### أهمية الدراسة

- يمكن إجمال أهمية الدراسة فيما يأتي:
- 1- تسهم هذه الدراسة في زيادة وعي مديرات المدارس الابتدائية بالمبادئ التي تنطلق منها القيادة الأخلاقية.
  - 2- توفر هذه الدراسة معلومات لمديرات المدارس الابتدائية عن مستوى ممارستهن للقيادة الأخلاقية.
  - 3- تنفيذ هذه الدراسة مديرات المدارس في التعرف على ثقة المعلمات بمديراتهن وبعضهن البعض.
  - 4- تنفيذ نتائج هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم في تطوير استراتيجيات جديدة لإدارات المدارس.
  - 5- تسهم مبادئ القيادة الأخلاقية والثقة التنظيمية في تقديم أطر منهجية وإجرائية تساعد الإداريين في المناطق التعليمية المختلفة في وضع برامج تدريبية للمديرات.
  - 6- تحفز هذه الدراسة الباحثين لإجراء دراسات مشابهة في هذا المجال في قطاعات مختلفة.

#### حدود الدراسة

**الحد الموضوعي:** دور القيادة الأخلاقية في تعزيز الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

**الحد البشري:** معلمات مدارس المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف.

(2012). كما سعت دراسات أخرى إلى التعرف إلى الثقة التنظيمية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: السلوك الابتكاري، العدالة التنظيمية، الالتزام التنظيمي، الأداء المدرسي، سلوك المواطنة، كدراسة البكار (2012)، كلاوي (2013)، ودراسة عصمان وكوكسال (2014). أما الدراسة الحالية فقد سعت إلى الكشف عن دور القيادة الأخلاقية التي تمارسها المديرات في المدارس الابتدائية في تعزيز الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات في محافظة الطائف.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد القيادة الأخلاقية من الضروريات الأساسية في الإدارة المدرسية، وتنعكس آثارها الإيجابية على العملية التربوية، وعلى مستوى الثقة التنظيمية السائدة، والعلاقات الاجتماعية التي تحدث داخل المدرسة.

والمدرسة هي الجهة المسؤولة عن تحقيق الأهداف، وتنمية وإعداد الطلاب. وتقع مهمة نجاحها في أداء رسالتها على العنصر البشري (معلمين وإداريين)، وعلى المدير أن يتمتع بصفات وخصائص تجعل العاملين يساهمون معه في تحقيق الأهداف، ومن هذه الصفات أن يكون صادقاً وأميناً، ومن خلال ممارسته للأخلاقيات المهنية لابد وأن يكون موضع ثقة العاملين، وأن يرفع مستوى الثقة لديهم.

لقد أصبح من المسلم به أن مسؤوليات مدير المدرسة لم تعد تقتصر على مجرد حفظ النظام والإشراف على عمليات التلقين ومخاطبة الجهات الرسمية، بل أصبح يواجه متغيرات جديدة في المدرسة التي يقودها، ولا يكفي الاختيار الموفق والتدريب المنظم لمديرة المدرسة، إذا لم تلتزم بأخلاقيات الإدارة، حيث إن القوانين والرقابة لا يمكن أن تكون رادعاً للسلوك غير الأخلاقي، إذا لم يكن هناك قواعد وأصول مهنية تؤمن بها وتعمل على ضوئها (السعود وبطاح، 1996).

ورغم أهمية القيادة الأخلاقية، وانعكاسها الإيجابي على سلوكيات المعلمين، ودورها في تعزيز الثقة التنظيمية، إلا أن المدراء لا يولونها أهمية كبيرة. فقد أظهرت العديد من الدراسات التي تناولت القيادة الأخلاقية والثقة التنظيمية للمديرين والمديرات وعلاقتها بمتغيرات مختلفة مثل الولاء التنظيمي، والالتزام التنظيمي، وسلوك المواطنة، والرضا الوظيفي، أن دراسة أخلاقيات القيادة وعلاقتها بالثقة التنظيمية لم يكن له نصيب من البحث خاصة الدراسات العربية. وقد أشارت نتائج دراسة الشريفي والنتح (2011)، ودراسة العرايضة (2012) أن مستويات القيادة الأخلاقية كانت متوسطة، كما أشارت دراسة قموة (2008) ودراسة البكار (2012) إلى أن مستوى الثقة التنظيمية جاء متوسطاً في المدارس الثانوية.

الحد المكاني: مدينة الطائف.

الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام 1435 / 1436 هـ

التعريفات الإجرائية

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

القيادة الأخلاقية

تعرف القيادة الأخلاقية بأنها: مجموعة السلوكيات والأفعال التي يقوم بها القائد المدرسي تجاه المتعلم، مستخدماً في ذلك الوسائل وسبل ملائمة والتي يمكن من خلالها إكساب المتعلم الفضائل الأخلاقية التي تجعل منه إنساناً صالحاً نافعاً لمجتمعه ووطنه (العتيبي، 2013، 12). وتعرف إجرائياً بأنها: مجموع القيم والمعايير والسلوكيات الأخلاقية التي تمارسها مديرة المدرسة داخل المدرسة عند تعاملها مع المعلمات، وتقاس من خلال استجابات أفراد العينة من المعلمات على فقرات استبانة القيادة الأخلاقية التي تتمثل في (الصفات الشخصية، والصفات الإدارية، والعلاقات الإنسانية).

الثقة التنظيمية

تعرف بأنها: توقعات الأفراد أو الجماعات بأن نظام اتخاذ القرارات التنظيمية يمكن الاعتماد عليه في تحقيق نتائج مرغوبة للفرد أو الجماعة حتى دون ممارستها يتأثير على هذا النظام (السعودي، 2005، 104). وتعرف إجرائياً بأنها: إيمان الفرد بقدرات الفرد الآخر وإمكاناته واستعداداته والتعاون معه بأمانة وصدق بدون وجود إشراف أو رقابة خارجية، وتقاس من خلال استجابات أفراد العينة من المعلمات على فقرات استبانة الثقة التنظيمية التي تتمثل في (فرص الإبداع وتحقيق الذات، والسياسات الإدارية، والقيم التنظيمية).

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي للتعرف على مستوى القيادة الأخلاقية التي تمارسها مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الابتدائية الحكومية في مدينة الطائف، والبالغ عددهن (3315) معلمة، وفق الإحصائية الصادرة عن وزارة التعليم للعام (1435-1436). وبلغ عدد أفراد العينة (465) معلمة، يمثلون نسبة مقدارها (14%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من جميع مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية في مدينة الطائف.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
التخصص	علمي	207	47.9
	إنساني	225	52.1
	بكالوريوس	418	96.8
المؤهل العلمي	أعلى من البكالوريوس	14	3.2
	من سنة إلى أقل من 10 سنوات	127	29.4
سنوات الخبرة	من 10 سنوات فأكثر	305	70.6
	شرق الطائف	144	33.3
	غرب الطائف	144	33.3
	الحوية	144	33.3
	المجموع	432	%100

أداتا الدراسة

تم بناء استبانة القيادة الأخلاقية من خلال مراجعة أدبيات الموضوع بالاستفادة من الأدوات التي وردت بالدراسات السابقة، وكذلك الاستفادة من الأدب النظري لهذه الدراسات، ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوعي القيادة الأخلاقية والثقة التنظيمية. تتكون الاستبانة من: جزأين؛ الأول: يشمل المتغيرات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة ممثلة في (التخصص/ المؤهل العلمي/ سنوات الخبرة/ المكتب الإشرافي). والثاني: يتكون من (49) عبارة، مقسمة على ثلاثة مجالات كما يلي: المجال الأول: الصفات الشخصية والأخلاقية، ويشتمل على (14) عبارة. والمجال الثاني: الصفات الإدارية والأخلاقية، ويشتمل على (21) عبارة. والمجال الثالث: العلاقات الإنسانية، ويشتمل على (14) عبارة، كما تم بناء استبانة: الثقة التنظيمية، وتشتمل على (15) عبارة، مقسمة على اثنين من المجالات على النحو التالي: الأول: فرص الإبداع وتحقيق الذات، ويشتمل على (5) عبارات. والثاني: القيم التنظيمية السائدة، ويشتمل على (10) عبارات. وصيغت العبارات في كل محور وفقاً لمقياس لبكرت الخماسي (دائماً/ غالباً/ أحياناً/ نادراً/ أبداً).

صدق أدوات الدراسة

أولاً: الصدق الظاهري بعد إعداد كل استبانة بصورتها الأولية، تم عرضها على نخبة من المحكمين في العديد من التخصصات داخل جامعات المملكة العربية السعودية وخارجها، لإبداء آرائهم حول مدى وضوح العبارات، وانتماؤها للمجال، وصحة صياغتها، وقد بلغ عدد المحكمين (15) من أساتذة الجامعات. وقد تم تعديل كل استبانة بناء على ملاحظاتهم وأصبحت صالحة لقياس ما وضعت من أجله.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات كل أداة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له، والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له.



## جدول(2): معاملات ارتباط فقرات المجال والدرجة الكلية لها لكل أداة من أداتي الدراسة

استبانة القيادة الأخلاقية					استبانة الثقة التنظيمية				
الصفات الشخصية والأخلاقية		الصفات الإدارية والأخلاقية		العلاقات الإنسانية		فرص الإبداع وتحقيق الذات		القيم التنظيمية السائدة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.689**	15	0.681**	36	0.803**	1	0.784**	6	0.826**
2	0.780**	16	0.595**	37	0.856**	2	0.848**	7	0.868**
3	0.760**	17	0.798**	38	0.833**	3	0.853**	8	0.906**
4	0.761**	18	0.655**	39	0.723**	4	0.893**	9	0.875**
5	0.653**	19	0.784**	40	0.856**	5	0.824**	10	0.849**
6	0.789**	20	0.704**	41	0.855**			11	0.865**
7	0.810**	21	0.749**	42	0.870**			12	0.856**
8	0.755**	22	0.721**	43	0.836**			13	0.746**
9	0.806**	23	0.752**	44	0.563**			14	0.812**
10	0.849**	24	0.797**	45	0.695**			15	0.862**
11	0.794**	25	0.510**	46	0.836**				
12	0.864**	26	0.785**	47	0.827**				
13	0.836**	27	0.832**	48	0.882**				
14	0.809**	28	0.799**	49	0.870**				
		29	0.763**						
		30	0.816**						
		31	0.841**						
		32	0.810**						
		33	0.802**						
		34	0.706**						
		35	0.788**						

\*\* عبارات دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول (2) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة لاستبانتي ثبات أداتي الدراسة: تم حساب معامل كرونباخ ألفا لكل استبانة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول(3):

## جدول(3): معاملات ثبات كرونباخ ألفا لاستبانتي الدراسة ومجالاتها

معامل ثبات كرونباخ ألفا	عدد الفقرات	المجال الأول: الصفات الشخصية والأخلاقية	المجال الثاني: الصفات الإدارية والأخلاقية	المجال الثالث: العلاقات الإنسانية
0.960	14	استبانة القيادة الأخلاقية		
0.968	21			
0.960	14			
0.986	49	معامل الثبات للاستبانة (ككل)		
0.917	5	استبانة الثقة التنظيمية		
0.966	10			
0.971	15			
		معامل الثبات للاستبانة (ككل)		

## نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، وجاءت النتائج كما في الجدول(4):

جدول(4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديرات المدارس الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات مرتبة تنازلياً

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
الصفات الشخصية الأخلاقية	4.46	0.700	دائماً	1
العلاقات الإنسانية	4.44	0.760	دائماً	2
الصفات الإدارية والأخلاقية	4.41	0.693	دائماً	3
الدرجة الكلية لجميع مجالات القيادة الأخلاقية	4.44	0.690	دائماً	

الانتماء لدى المعلمات، وكذلك فإن الأعمال التطوعية تؤدي إلى تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى المعلمات، وهي جميعها عوامل تساعد في زيادة قدرة المعلمات على الأداء التعليمي، وتزيد من كفاءته. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ديفرسني وماكينزي (Dufresne&McKenzie, 2009)، ومع دراسة ناصر(2009)، ومع دراسة الهدبان(2009)، ومع دراسة عابدين وشعبيات وحليبة (2012)، ومع دراسة العتيبي (2013). فيما اختلفت مع نتائج دراسة كاركوس (Karakose, 2007)، ومع دراسة العرايضة (2012)، ومع دراسة الشريفي والتنتح (2011)، ومع دراسة تورهان وسيليك (Turhan & Celike, 2011).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات؟ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة ممارسة الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة الطائف من وجهة نظر المعلمات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول(5):

جدول(5): ترتيب مجالات استبانة الثقة التنظيمية حسب متوسطات الموافقة على درجة توافرها

المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
القيم التنظيمية السائدة	4.41	0.824	دائماً	1
فرص الإبداع وتحقيق الذات	4.40	0.829	دائماً	2
الدرجة الكلية للثقة التنظيمية	4.41	0.797	دائماً	

يتضح من الجدول(5) أن أفراد عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة جميع مجالات الثقة التنظيمية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف تتم (دائماً)، بمتوسط حسابي (4.41) ،

من خلال النتائج في جدول(3)، يتضح أن ثبات استبانتي الدراسة ومجالاتها مرتفع، حيث تراوحت بين (0.960، 0.986)، لاستبانة القيادة الأخلاقية، كما تراوحت بين (0.917-0.966) لمجالي استبانة الثقة التنظيمية. كما بلغ معامل الثبات الكلي لها (0.971)، وهي معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق الميداني.

يتضح من الجدول (4) أن أفراد عينة الدراسة يرون أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديرات مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف تتم (دائماً)، بمتوسط حسابي (4.44) ، فجاء مجال (الصفات الشخصية الأخلاقية) في المرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة، بمتوسط عام (4.46) أي بدرجة عالية جداً. وجاء مجال (العلاقات الإنسانية) في المرتبة الثانية من حيث درجة الممارسة، بمتوسط عام (4.44) أي بدرجة عالية جداً. كما جاء مجال (الصفات الإدارية الأخلاقية) في المرتبة الثالثة من حيث درجة الممارسة، بمتوسط عام (4.41) أي بدرجة عالية جداً. ويعزى السبب بأن المجتمع السعودي يتعامل (بفضل الله) وفق ضوابط الشريعة الإسلامية التي تأمرنا بالخلق القويم والسلوك الإيجابي. ومن أهمها الصدق والأمانة والتواضع مع الناس، كما أن هذه الصفات من السلوكيات الواجب على مديرات المدارس ممارستها تصوب في غرس تلك القيم في نفوس المعلمات والطالبات وكافة العاملات بالمدرسة. ويعزى السبب إلى أن تطبيق القوانين والأنظمة التعليمية الواردة من الجهات الإدارية العليا يساعد في تحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل كامل ويؤدي إلى العدالة بين المعلمات وكافة العاملات في المجال التعليمي، كما أن توضيح المهام الموكلة إلى المعلمات يؤدي إلى سهولة أداء تلك المهام، مما يساعد المعلمات ويشجعهن على الإبداع في العمل ويسمح لهن بالمزيد من فرص الترقى والنمو المهني. ويعزى السبب بأن العلاقات الاجتماعية والإنسانية في بيئة العمل لها دور كبير في تنمية مفاهيم العمل بروح الفريق، والمشاركة في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، كما أن الاهتمام بجوانب العلاقات الإنسانية من شأنه أن يجعل المعلمات أكثر حرصاً على الالتزام القيمي والإداري، إذ إن مشاركة المجتمع المحلي في المناسبات الوطنية والدينية يساعد في تنمية مفاهيم

بين المعلمات وتشجيعهن على حل المشكلات المدرسية التي قد تواجههن، مما يساهم في زيادة مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاهين (2010)، ولكنها تختلف مع ما توصلت إليه دراسة كل من: قموة (2008) و البكار(2012).

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما دلالة الارتباط بين تقدير معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الطائف لدرجات ممارسة القيادة الأخلاقية ودرجات ثقتهم التنظيمية؟**  
للتعرف على دلالة الارتباط بين تقدير معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الطائف لدرجات ممارسة القيادة الأخلاقية ودرجات ثقتهم التنظيمية، تم حساب معامل الارتباط بين متغيري الدراسة، ويبين الجدول (6) معاملات الارتباط:

**جدول(6): معاملات الارتباط (بيرسون) بين متغير القيادة الأخلاقية ومجالاتها ومتغير الثقة التنظيمية ومجالاتها**

الثقة التنظيمية				
القيادة الأخلاقية	فرص الإبداع وتحقيق الذات	القيم التنظيمية السائدة	الدرجة الكلية للثقة التنظيمية	
الصفات	معامل الارتباط (بيرسون)	0.741	0.861	0.830
الشخصية الأخلاقية	مستوى الدلالة	**0.00	**0.00	**0.00
الصفات	معامل الارتباط (بيرسون)	0.837	0.875	0.887
الإدارية الأخلاقية	مستوى الدلالة	**0.00	**0.00	**0.00
العلاقات الإنسانية	معامل الارتباط (بيرسون)	0.779	0.892	0.866
	مستوى الدلالة	**0.00	**0.00	**0.00
الدرجة الكلية لجميع مجالات القيادة الأخلاقية	معامل الارتباط (بيرسون)	0.816	0.911	0.895
	مستوى الدلالة	**0.00	**0.00	**0.00

\*\* معاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01).

تورهان وسيليك (Turhan&Celike,2011)، ومع دراسة الشريف والتنتح (2011).

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ما دلالة إسهام القيادة الأخلاقية في التنبؤ بالثقة التنظيمية لدى معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الطائف؟** للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار وكان التركيز منصبا على مقارنة نسبة التباين المفسرة (R-Square) لتأثير مجالات القيادة الأخلاقية (الصفات الشخصية الأخلاقية، والصفات الإدارية الأخلاقية، والعلاقات الإنسانية) وذلك لمعرفة مدى تأثير كل من هذه المتغيرات في تفسير التباين في مستوى الثقة التنظيمية لدى أفراد العينة من المعلمات، وهو ما توضحها الجداول (7) و(8) و(9):

حيث جاء مجال القيم التنظيمية السائدة في المرتبة الأولى بمتوسط عام (4.41). وجاء مجال (فرص الإبداع وتحقيق الذات) في المرتبة الثانية، بمتوسط عام (4.40). ويعزى السبب بأن حرص المديرية على النمو المهني للمعلمات ناتج عن رغبة مديرات المدارس في زيادة مستويات الرضا الوظيفي من قبل المعلمات، كما أن تشجيع المديرية للإنجاز والعمل يتم من خلال توفير كافة متطلباته المادية والمعنوية، وهي جميعها عوامل تساعد في زيادة قدرة المعلمات على الإبداع والإنجاز وتحقيق المهام التربوية المنوطة بهن بطريقة تساعد في تحقيق أهداف العملية التربوية بشكل عام، والأهداف الخاصة بالمعلمات على وجه الخصوص. ويعزى السبب بأن الثقة التنظيمية كمفهوم متعدد الجوانب وهناك الكثير من المتغيرات التي تؤثر في تتميته داخل نفوس المعلمات، ومن أهم هذه الجوانب هو الحرص على القيم التنظيمية من الاحترام والتعاون

يتبين من الجدول (6) أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متغيري القيادة الأخلاقية وجميع مجالاتها وبين الثقة التنظيمية وجميع مجالاتها، حيث تبين أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (0.741-0.911) وأن جميع معاملات الارتباط (بيرسون) دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على قوة الارتباط الإيجابي بين تقدير معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الطائف لدرجات ممارسات القيادة الأخلاقية ودرجات ثقتهم التنظيمية، ويعزى السبب إلى أن القيادة الأخلاقية من الممارسات القيادية التي تساهم في زيادة مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمات، وكذلك تؤدي إلى رغبتهم في مشاركة المديرات في عملية تحقيق الأهداف المدرسية، وتشعر المعلمات بالأمان الوظيفي والثقة في البيئة المدرسية بأنظمتها وممارساتها، وهي جميعها ممارسات تدل على قوة العلاقة الإيجابية بين تقدير معلمات المدارس الابتدائية بمدينة الطائف لدرجات ممارسات القيادة الأخلاقية ودرجات ثقتهم التنظيمية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: تيفور وبياتكن وبيالسنكايا (Teyfur, Beytekin & Yalcinkaya, 2013) ومع دراسة العتيبي (2013) ومع دراسة

## أولاً: إسهام القيادة الأخلاقية في التنبؤ بفرص الإبداع وتحقيق الذات

جدول(7): الانحدار المتعدد لتأثير مجالات القيادة الأخلاقية على فرص الإبداع وتحقيق الذات

المتغيرات المستقلة	قيمة (Beta)	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
الصفات الشخصية الأخلاقية	-0.126	-1.913	0.056
الصفات الإدارية الأخلاقية	0.727	11.874	0.00*
العلاقات الإنسانية	0.251	3.800	0.00*
نسبة التباين المفسرة (R-Square) = 0.710			

يتبين من الجدول(7) أن نسبة التباين المفسرة (R-Square) لتأثير مجالات القيادة الأخلاقية مجتمعة بلغت (0.71)، بمعنى أن جميع مجالات القيادة الأخلاقية تفسر ما يقرب من (71%) من تباين فرص الإبداع وتحقيق الذات لدى أفراد العينة. كما يلاحظ عدم وجود تأثير لمجال الصفات الشخصية منفردة، على فرص الإبداع وتحقيق الذات، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.056)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يبين عدم تأثير مجال الصفات الشخصية منفردة على فرص الإبداع وتحقيق الذات كأحد مجالات الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الابتدائية بمدينة الطائف.

## ثانياً: إسهام القيادة الأخلاقية في التنبؤ بالقيم التنظيمية السائدة:

جدول(8): الانحدار المتعدد لتأثير مجالات القيادة الأخلاقية على القيم التنظيمية السائدة

المتغيرات المستقلة	قيمة بيتا (Beta)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصفات الشخصية الأخلاقية	0.150	3.023	0.003*
الصفات الإدارية الأخلاقية	0.338	7.299	0.00*
العلاقات الإنسانية	0.459	9.213	0.00*
نسبة التباين المفسرة (R-Square) = 0.835			

يتبين من الجدول(8) أن نسبة التباين المفسرة (R-Square) لتأثير مجالات القيادة الأخلاقية مجتمعة على القيم التنظيمية (0.835)، بمعنى أن جميع مجالات القيادة الأخلاقية تفسر (83.5%) من تباين فرص الإبداع وتحقيق الذات لدى أفراد العينة.

## ثالثاً: إسهام القيادة الأخلاقية في التنبؤ بالدرجة الكلية للثقة التنظيمية

جدول(9): الانحدار المتعدد لتأثير مجالات القيادة الأخلاقية على الدرجة الكلية للثقة التنظيمية

المتغيرات المستقلة	قيمة بيتا (Beta)	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصفات الشخصية الأخلاقية	0.012	0.235	0.815*
الصفات الإدارية الأخلاقية	0.552	11.400	0.00*
العلاقات الإنسانية	0.368	7.041	0.00*
نسبة التباين المفسرة (R-Square) = 0.819			

يتبين من الجدول(9) أن نسبة التباين المفسرة (R-Square) لتأثير مجالات القيادة الأخلاقية مجتمعة بلغت (0.82)، بمعنى أن جميع مجالات القيادة الأخلاقية تفسر ما يقرب من (82%) من تباين الدرجة الكلية لتقدير مستوى الثقة التنظيمية لدى أفراد العينة. كما يلاحظ عدم وجود تأثير لمجال الصفات الشخصية الأخلاقية منفردة، على الدرجة الكلية لتقدير مستوى الثقة التنظيمية، حيث بلغت قيمة (ت) 0.235، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يبين عدم تأثير مجال الصفات الشخصية منفردة على الدرجة الكلية لتقدير مستوى الثقة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات في المدارس الابتدائية بمدينة الطائف. وتفسر هذه النتيجة بأن الصفات الشخصية للمديرة غالباً، ترتبط بطريقة تعامل المديرة مع المعلمات في الجانب الإنساني، ويؤثر على الجوانب العاطفية والوجدانية لدى المعلمات مثل احترام المديرة وتوقيرها وغيرها من الصفات الخلقية الشخصية، ويكون تأثيره ضعيفاً إلى حد ما على جانب الثقة التنظيمية لدى المعلمات، على خلاف الصفات الإدارية والجوانب التنظيمية التي ترتبط بشكل مباشر مع درجة الثقة التنظيمية لدى المعلمات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخضيرات(2007)، ومع نتيجة دراسة مادينوجلو ويوسال وساري (Madenoglu, Uysal & Sarie, 2014) ومع دراسة تيفور وبياتكن وياسنكايا (Teyfur, Beytekin & Yalcinkaya, 2013).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a = 0.05) في مستوى القيادة الأخلاقية التي تمارسها مديرات المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمكتب الإشرافي) ؟

## أولاً: الفروق باختلاف متغير التخصص

جدول (10): اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير التخصص

مجال القيادة الأخلاقية	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصفات الشخصية الأخلاقية	علمي	207	4.4405	0.62384	-0.486	430	0.627
	إنساني	225	4.4732	0.76892			غير دالة
الصفات الإدارية الأخلاقية	علمي	207	4.3929	0.64553	-0.489	430	0.625
	إنساني	225	4.4255	0.73908			غير دالة
العلاقات الإنسانية	علمي	207	4.4511	0.67547	0.208	430	0.836
	إنساني	225	4.4358	0.83802			غير دالة
الدرجة الكلية	علمي	207	4.4281	0.61775	-0.251	430	0.802
	إنساني	225	4.4448	0.75750			غير دالة

يتضح من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الأخلاقية التي تمارسها مديرات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى متغير التخصص.

## ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي:

جدول (11): اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

مجال القيادة الأخلاقية	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الصفات الشخصية الأخلاقية	بكالوريوس	418	214.81	89790.50	-1.569	0.117
	أعلى من البكالوريوس	14	266.96	3737.50		غير دالة
الصفات الإدارية الأخلاقية	بكالوريوس	418	215.37	90026.50	-1.040	0.298
	أعلى من البكالوريوس	14	250.11	3501.50		غير دالة
العلاقات الإنسانية	بكالوريوس	418	214.22	89543.50	-2.135	*0.033
	أعلى من البكالوريوس	14	284.61	3984.50		دالة
الدرجة الكلية	بكالوريوس	418	214.87	89815.00	-1.498	0.134
	أعلى من البكالوريوس	14	265.21	3713.00		غير دالة

\* فروق دالة عند مستوى دلالة (a = 0.05)

إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حملة مؤهل البكالوريوس، وحملة مؤهل أعلى من البكالوريوس نحو (مجال العلاقات الإنسانية) التي تمارسها مديرات المرحلة الابتدائية لصالح أفراد عينة الدراسة من حملة مؤهل أعلى من البكالوريوس.

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الصفات الشخصية الأخلاقية، ومجال الصفات الإدارية الأخلاقية وكذلك الدرجة الكلية للقيادة الأخلاقية التي تمارسها مديرات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي. فيما يتبين وجود فروق ذات دلالة

## ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

جدول (12): اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة

مجال القيادة الأخلاقية	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الصفات الشخصية الأخلاقية	من سنة إلى أقل من 10 سنوات	127	4.4201	0.66543	-0.703	430	0.482
	من 10 سنوات فأكثر	305	4.4721	0.71375			غير دالة
الصفات الإدارية الأخلاقية	من سنة إلى أقل من 10 سنوات	127	4.3675	0.69831	-0.807	430	0.420
	من 10 سنوات فأكثر	305	4.4265	0.69157			غير دالة
العلاقات الإنسانية	من سنة إلى أقل من 10 سنوات	127	4.3346	0.79288	-1.926	430	0.055
	من 10 سنوات فأكثر	305	4.4888	0.74288			غير دالة
الدرجة الكلية لجميع مجالات القيادة الأخلاقية	من سنة إلى أقل من 10 سنوات	127	4.3741	0.68995	-1.213	430	0.226
	من 10 سنوات فأكثر	305	4.4625	0.69007			غير دالة

\* فروق دالة عند مستوى دلالة (a = 0.05)

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الأخلاقية التي تمارسها مديرات رابعا: الفروق باختلاف متغير المكتب الإشرافي

الجدول (13): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المكتب الإشرافي						
الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع مربعات	مصدر التباين	مجالات القيادة الأخلاقية
0.075	2.602	1.264	2	2.527	بين المجموعات	الصفات الشخصية الأخلاقية
غير دالة		0.486	429	208.377	داخل المجموعات	
			431	210.905	المجموع	
0.683	0.382	0.184	2	0.368	بين المجموعات	الصفات الإدارية الأخلاقية
غير دالة		0.482	429	206.780	داخل المجموعات	
			431	207.148	المجموع	
0.059	2.851	1.634	2	3.268	بين المجموعات	العلاقات الإنسانية
غير دالة		0.573	429	245.840	داخل المجموعات	
			431	249.108	المجموع	
0.165	1.807	0.858	2	1.716	بين المجموعات	الدرجة الكلية
غير دالة		0.475	429	203.729	داخل المجموعات	
			431	205.445	المجموع	

وقد يفسر وجود فروق في جانب العلاقات الإنسانية لصالح حملة مؤهل أعلى من البكالوريوس، بأن حملة مؤهل أعلى من البكالوريوس عادة ما يكونون أكثر خبرة ومعرفة بجوانب العلاقات الإنسانية، نظراً لما قد يكونون قد تعرضوا له في برامج الدراسات العليا. وعليه، فهن أكثر موافقة على درجة ممارسة المديرات لهذه الجوانب، ومعرفة مستوياتها. واتفقت نتيجة هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة ناصر(2009)، ومع دراسة عابدين وشعيبات وحلبية (2012). فيما اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ناصر(2009)، ودراسة النويقة (2013)، ودراسة كلاوي(2013).

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $\alpha = 0.05$  في مستوى الثقة التنظيمية بالمدارس الابتدائية في مدينة الطائف تبعا لمتغيرات التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمكتب الإشرافي؟**

يتضح من الجدول(13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الأخلاقية التي تمارسها مديرات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى متغير المكتب الإشرافي.

يتضح مما سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القيادة الأخلاقية التي تمارسها مديرات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات تعزى إلى جميع المتغيرات الوظيفية الممثلة في (التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمكتب الإشرافي)، ما عدا متغير المؤهل العلمي، فقد تبين وجود فروق في جانب العلاقات الإنسانية بين أفراد عينة الدراسة من حملة البكالوريوس، وأفراد عينة الدراسة من حملة مؤهل أعلى من البكالوريوس، لصالح أفراد عينة الدراسة من حملة مؤهل أعلى من البكالوريوس، ويعزى السبب بأن ممارسات جميع مجالات القيادة الأخلاقية جاءت بدرجة عالية جداً، وأن هناك توافقاً في آراء جميع عينة الدراسة على اختلاف متغيراتهم الوظيفية نحو درجة ممارسة هذه المجالات. وهو ما يبين عدم تأثير هذه المتغيرات على ممارسة القيادة الأخلاقية من مديرات المدارس الابتدائية بمدينة الطائف.

#### أولاً: الفروق باختلاف متغير التخصص

جدول (14): اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تبعا لاختلاف متغير التخصص

مجالات الثقة التنظيمية	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
فرص الإبداع وتحقيق الذات	علمي	207	4.4028	0.79451	0.104	430	0.917
	إنساني	225	4.3944	0.86308			غير دالة
القيم التنظيمية السائدة	علمي	207	4.4190	0.72731	0.140	430	0.889
	إنساني	225	4.4079	0.91157			غير دالة
الدرجة الكلية للثقة التنظيمية	علمي	207	4.4109	0.72797	0.127	430	0.899
	إنساني	225	4.4012	0.86212			غير دالة

المعلومات تعزى إلى متغير التخصص.

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية بالمدارس الابتدائية من وجهة نظر

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي

جدول (15): اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي						
مجال الثقة التنظيمية	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
فرص الإبداع وتحقيق الذات	بكالوريوس	418	215.86	90231.50	-0.604	0.546
	أعلى من البكالوريوس	14	235.46	3296.50		غير دالة
القيم التنظيمية السائدة	بكالوريوس	418	214.92	89836.50	-1.495	0.135
	أعلى من البكالوريوس	14	263.68	3691.50		غير دالة
الدرجة الكلية للثقة التنظيمية	بكالوريوس	418	215.41	90040.00	-1.020	0.308
	أعلى من البكالوريوس	14	249.14	3488.00		غير دالة

\* فروق دالة عند مستوى دلالة (0.05).

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية بالمدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

جدول (16): اختبار T للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة						
مجال الثقة التنظيمية	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية
فرص الإبداع وتحقيق الذات	من سنة - أقل 10 سنوات	127	4.3559	0.85297	-0.691	430
	من 10 سنوات فأكثر	305	4.4164	0.81893		غير دالة
القيم التنظيمية السائدة	من سنة - أقل 10 سنوات	127	4.3181	0.86917	-1.555	430
	من 10 سنوات فأكثر	305	4.4531	0.80209		غير دالة
الدرجة الكلية	من سنة - أقل 10 سنوات	127	4.3370	0.83193	-1.162	430
	من 10 سنوات فأكثر	305	4.4348	0.78153		غير دالة

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية بالمدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

رابعاً: الفروق باختلاف متغير المكتب الإشرافي

الجدول (17): نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المكتب الإشرافي						
مجال الثقة التنظيمية	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
فرص الإبداع وتحقيق الذات	بين المجموعات	0.727	2	0.364	0.528	0.590
	داخل المجموعات	295.152	429	0.688		غير دالة
	المجموع	295.879	431			
القيم التنظيمية السائدة	بين المجموعات	2.181	2	1.090	1.612	0.201
	داخل المجموعات	290.221	429	0.677		غير دالة
	المجموع	292.402	431			
الدرجة الكلية للثقة التنظيمية	بين المجموعات	0.244	2	0.122	0.191	0.826
	داخل المجموعات	273.500	429	0.638		غير دالة
	المجموع	273.744	431			

يتضح من الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية بالمدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير المكتب الإشرافي.

ويتضح من نتائج السؤال السادس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية بالمدارس الابتدائية في مدينة الطائف تبعاً لمتغيرات التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمكتب الإشرافي، ويعزى السبب بأن ممارسات جميع مجالات الثقة التنظيمية جاءت بدرجة عالية جداً، وأن هناك توافقاً في آراء جميع عينة الدراسة على اختلاف متغيراتهم الوظيفية نحو درجة ممارسة هذه المجالات، وهو ما يبين عدم تأثير هذه المتغيرات على مستوى الثقة التنظيمية لدى أفراد عينة الدراسة من المعلمين. واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شاهين (2010)، ومع دراسة النويقة (2013)، ودراسة كلاوي (2013).

#### التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- ضرورة الاهتمام بممارسة مديرات المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية على كافة مجالاتها؛ نظراً لما ثبت من أهميتها في دعم مستويات الثقة التنظيمية لدى معلمات المدارس الابتدائية.
- تبني برامج تدريبية لمديرات المدارس الابتدائية، تساهم في تنمية مستويات المعرفة بمتطلبات ممارسة القيادة الأخلاقية، ودورها في تنمية الثقة التنظيمية للمعلمات.
- عقد دورات تدريبية، وندوات وورش عمل لتوعية مديرات المدارس الابتدائية بأهمية القيادة الأخلاقية ودورها في تعزيز الثقة التنظيمية لمعلمات المدارس الابتدائية.
- إجراء المزيد من الدراسات عن القيادة الأخلاقية ومستوى ممارستها في مراحل تعليمية أخرى، وعن القيادة الأخلاقية وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل الالتزام والولاء التنظيمي.

#### المراجع

أبو تينة، عبد الله، وخصاونة، سامر، والطاحنة، زياد. (2007). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 8 (4)، 160-137.

الأشعري، أحمد داود. (2013). *أخلاقيات العمل*. ط3، جدة: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

البكار، أماني. (2012). *مستوى العدالة التنظيمية التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الهامة في محافظة عمان وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الحري، قاسم. (2008). *الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل*. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

حسين، سلامة. (2004). *اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفاعلة*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الحوامدة، نضال والكساسبة، محمد. (2000). أثر الثقة التنظيمية والمشاركة في صنع القرارات على رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة (دراسة ميدانية). *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، 15 (6)، 141-196.

الخضيرات، أمينة. (2007). *مستوى القيادة الإيمانية لدى القيادات المدرسية وعلاقته بدرجة الالتزام التنظيمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

الرفاعي، رجب. (2009). تحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والسلوك الإداري الابتكاري (دراسة ميدانية). *المجلة العربية للعلوم الإدارية*، 16 (2)، 55-78.

السعود، راتب ويطاح، أحمد. (1996). مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بالأخلاقيات المهنية من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، 3 (2)، 23-40.

السعودي، موسى. (2005). العلاقة بين الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى العاملين في الوزارات الأردنية. *العلوم الإدارية*، 32 (1)، 115-100.

شاهين، ماجد. (2010). *مدى فاعلية وعدالة نظام تقييم أداء العاملين في الجامعات الفلسطينية وأثره على الأداء الوظيفي والولاء والثقة التنظيمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشريفي، عباس والتنتج، منال. (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 12 (3)، 162-136.

شفيق، محمد. (2007). *القيادة تطبيقات العلوم السلوكية في مجال القيادة*. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.

الطجم، عبد الله والسواط، طلق. (2012). *السلوك التنظيمي*. ط4، جدة: دار حافظ للنشر والتوزيع.

عابدين، محمد وشعيبات، محمد وحلبية، بنان. (2012). درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية كما يراها معلمو المدارس الحكومية في محافظة القدس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 28 (2)، 327-363.



- Karakose, T. (2007). High School teachers' perceptions regarding principals' ethical leadership in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 464-477.
- Karalis, D. (2009). *The Supportive and Directive Behaviors of Principals, the Intimate Collegial and Disengaged Behaviors of Teacher's Trust in the Principal Job Satisfaction and Student Academic Progress*. New York: Dowling College.
- Legault, M. (2010). Becoming an Ethical leader. *DAI-A (UMI Dissertations)*, 61(4), 21-34.
- Madeoglu, C, Uysal, S. & Sarier, Y. (2014). Relationships of School principals ethical leadership and teachers job satisfaction on teachers organizational commitment. *Educational Administration Theory & Practice*, 20 (1), 47-69.
- Moye, M., Henkin, A. and Egley, R. (2005). Teacher-principal relationships: exploring linkage between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260- 277.
- Starratt, R. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- Stiab, J & Maninger, R. (2012). Ethical leadership in the principal ship: qualitative analysis. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 29(2), 23-29.
- Teyfur, M; Beytekin, O & Yalcinkaya, M. (2013). A research on the ethical leadership of primary school administrations and the organizational trust levels in primary school: The sample of Izmir. *Dice University Journal of Zeya Goal Education Faculty*, 21, 84-106.
- Tuggle, F & Ribiere, V. (2005). the Role of organizational trust in knowledge management. *International Journal*, 1(1), 67-85.
- Turhan, M & Celike, V. (2011). The effect of ethical leadership behavior of school principals on social justice in school. *E-journal of New World Science Academy Educational Science*, 6(1), 23-29.
- Yang, C. (2014). Does ethical leadership lead to happy worker? A study on impact of ethical leadership subjective well-being and life happiness in the chinese culture. *Journal of Business Ethics*, 123(3), 513-525.
- عايش، أحمد. (2009). *إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، أحمد. (2013). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمتهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العرايضة، رائدة. (2012). *مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان علاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- قموة، سحر. (2008). *الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية والاداء الوظيفي لدى معلميه*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- كلاوي، عبد الغني. (2013). *الثقة التنظيمية وعلاقتها بالأداء المدرسي في المدارس الثانوية العامة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- ناصر، رضية. (2009). *واقع ممارسات القيادة الأخلاقية في مدارس التعليم الأساسي الصفوف (5-10) بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- النويقة، عطا الله. (2013). *أثر الثقة التنظيمية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين في جامعة الطائف*. المجلة المصرية للدراسات التجارية، 37 (2)، 155-190.
- الهدبان، إسلام. (2009). *درجة الالتزام بممارسة المدونة الأخلاقية في السلوك الإداري لدى مديري المدارس الأساسية في مديريات تربية عمان الكبرى*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- Asuman, A & Kokasal, O. (2014). The Mediation role of trust in supervisor on the relationship between insider perception organizational citizenship behavior. *Journal of Graduate School of Social*, 18(1), 25-43.
- Dufresne, Pand McKenzie, A. (2009). A culture of ethical leadership. *Principal Leadership*, 25(3), 4-27.
- Gilbert, J & Tang T. (1998). An examination of organization trust antecede. *Public Personnel Management*, 27(3), 321-338.



## قلق المستقبل الزوجي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من الطلبة الجامعيين

نبيل الجندي \* دعاء دسوقي \*

تاريخ قبوله 2016/11/15

تاريخ تسلم البحث 2016/4/4

### Marital Future Anxiety (MFA) and its Relation to Self-Esteem Among a Sample of University Students

Nabil Aljundi and Doaa Dasouqi, Faculty of Educational Sciences, Palestine.

**Abstract:** This study aims to identify the level of marital future anxiety (MFA) and its relation to self-esteem among university students in Hebron district, as well as to examine the differences in marital future anxiety according to some independent variables such as gender, economic status, place of residence, student's academic level, and specialization. A random sample of (180) students spread over all of Hebron University, the Polytechnic University and the Al-Quds Open University was selected to participate in the study. The researchers used the descriptive approach, and both of the Marital Future Anxiety scale and the Rosenberg self-esteem scale were administered to respond on the research questions. The study revealed significant differences in the level of MFA due to gender in favor of females, due to place of residence in favor of city residents, due to the type of university in favor of Al-Quds Open University, and due to economic level in favor of low-income, while there were no differences due to specialization. The study recommended a set of recommendations, including: the need to educate young people about MFA concerns, and to promote social solidarity concepts in Palestinian society.

(**Keywords:** Marital future anxiety, Self-esteem).

وينتج قلق المستقبل الزوجي بسبب الضغوطات التي يواجهها الفرد في مختلف نواحي الحياة، ويعتبر قلق المستقبل حال طبيعية في حال كان الفرد قادراً على مواجهة ضغوط الحياة المختلفة، أما في حال شعور الفرد بالعجز، فإن ذلك يؤثر على الصحة النفسية. ويرتبط قلق المستقبل بطريقة التفكير؛ فالتفكير السلبي يعوق النجاح والتقدم نحو تحقيق الذات، في حين أن التفكير الإيجابي يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس والنظر إلى المستقبل بشكل مشرق (المشيخي، 2009).

ويرى المزين (2012) أن من أبرز المشكلات لدى الطلبة الجامعيين مشكلات المستقبل الزوجي، حيث أوضح أن قلق الزواج من أكثر المشكلات شيوعاً لدى الطلبة الجامعيين، وأن هناك علاقة عكسية بين قلق المستقبل الزوجي والذكاء الوجداني. ويوضح المشيخي (2009) أنه كلما قل مستوى فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى الفرد أدى إلى ارتفاع مستوى القلق؛ بمعنى أن ثمة علاقة عكسية بين فاعلية الذات ومستوى الطموح من جهة ومستوى قلق المستقبل جهة أخرى.

واستناداً إلى ما سبق، يعد قلق المستقبل الزوجي من المشكلات الهامة التي تواجه الطلاب الجامعيين، وتتطلب جهوداً حثيثة لمواجهة الظاهرة، فالطالب الجامعي الفلسطيني مثقل بالأعباء والمشكلات التي تعتبر في حد ذاتها مؤثرة في درجات تحقيق الذات، سيما أن الزواج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالجانب الاقتصادي والاجتماعي والنفسي للأفراد من حيث إنهم يخططون لمستقبلهم البعيد، ثم إنهم لا يجدون وظائف من شأنها أن تمنحهم ما يساعدهم على التخطيط لمستقبلهم، مما يؤثر لديهم مشاعر

ملخص: هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستوى قلق المستقبل الزوجي وعلاقته بتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل، وكذلك فحص الفروق في مستوى قلق المستقبل الزوجي وفقاً لبعض المتغيرات المستقلة كالجنس، والمستوى الاقتصادي، ومكان السكن، ومستوى الطالب الدراسي، والتخصص. تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (180) طالباً وطالبة موزعين على كل من جامعة الخليل، والبوليتكنك والقدس المفتوحة بواقع (60) من كل جامعة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقد تم بناء مقياس يكشف عن قلق المستقبل الزوجي، كما تم استخدام مقياس تقدير الذات لروزنبرغ، لغايات الإجابة عن أسئلة الدراسة، وأسفرت الدراسة عن وجود فروق في مستوى قلق المستقبل الزوجي تعزى للجنس لصالح الإناث، ولمكان السكن لصالح سكان المدينة، ووجد كذلك فروق تعزى لنوع الجامعة لصالح جامعة القدس المفتوحة. ووجد فروق تعزى للمستوى الاقتصادي تعزى لصالح ذوي الدخل المتدني، فيما لم تكن هناك فروق تعزى للتخصص، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة توعية الشباب حول قلق المستقبل الزوجي، وتعزيز مفاهيم التكافل الاجتماعي في المجتمع الفلسطيني.

(الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل الزوجي، تقدير الذات).

**مقدمة:** يواجه الشباب الجامعي في فلسطين مشكلات خاصة مرتبطة بخصوصية الظروف التي يعيشها الشباب في المجتمع الفلسطيني، ومن بين هذه المشكلات مشكلة اختيار شريك الحياة المستقبلي، إذ تشكل هذه المشكلة قلقاً كبيراً لكل شاب وشابة في عمر الزواج، وهذا القلق يؤثر على حياة الشباب في نواحي الحياة كافة، ويؤثر ذلك بشكل كبير على مفهوم الفرد لذاته، إذ أصبح الفرد كثير الانشغال والتفكير بالمستقبل المجهول، وخاصة المستقبل الزوجي واختيار الشريك المستقبلي الذي سيشارك في بناء الأسرة، ويرتبط هذا التفكير بطريقة فهم الفرد لذاته، وبطبيعة الأهداف التي يضعها لنفسه ويسعى لتحقيقها، فقد تكون هذه الطريقة مبنية على رؤيا واضحة وواقعية يمكن تحقيقها، وقد تكون غير مبنية على تلك الرؤيا، فتصبح مصدر قلق يهدد الصحة النفسية للفرد (المومني ونعيم، 2013).

وقد حظي هذا الموضوع باهتمام الباحثين في مجالات الصحة النفسية، وتباينت نسب الأفراد الذين يعانون من حالات القلق، فقد وضع السباعي (2007) أن (25%) من الأفراد الأصحاء قد تعرضوا لحالات من القلق في وقت ما من حياتهم، وأن الاضطرابات النفسية والسلوكية تنتشر بشكل متزايد، ويعد القلق أكثر الحالات شيوعاً، ويمثل (30-40%) من مجموع الاضطرابات النفسية.

\* كلية التربية، جامعة الخليل، فلسطين.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

في فقدان الاتصال والعلاقات الاجتماعية الناتجة عن جدار الضم والتوسع والاعتقال، وغير ذلك من ممارسات بحق الشباب الفلسطيني.

ويرى الطخيس وعبد الله (2014) أن أهم الأسباب التي تؤدي إلى قلق المستقبل تكمن في ضغوط الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ومفهوم الذات السلبي، والشعور بالخوف والتشاؤم وفقدان الأمن، وعدم التكيف والقدرة على اتخاذ القرار والشعور بعدم الانتماء، ويشير الصفدي وأبو نجيلة (2013) إلى أن أسباب قلق المستقبل تمكن في أحداث البيئة المختلفة والمتغيرة في الأمراض والمشاكل الاجتماعية والصراعات السياسية، وعدم توفر فرص عمل، وموت شخص عزيز. وهذه الأحداث غير المرغوبة تسبب قلقاً مستقبلياً.

وأورد السباعوي (2007) تصنيف كاتل وشاير للقلق وهو الأكثر شيوعاً، ويضم: قلق الحالة، ويعبر عن استجابة انفعالية تتمثل بالضيق والتوتر نتيجة إدراك خطر أو تهديد خارجي، ويستعد الفرد لمواجهة هذه الخطر بشكل لا إرادي وتنتهي بانتهاء المصدر المسبب للقلق، أما النوع الثاني فهو قلق السمّة الذي هو استعداد بيئي مكتسب غير ظاهر، وتعمل العوامل الخارجية والداخلية على ظهوره في شخصية الفرد، وكلما كان الإنسان أكثر استعداداً ارتفعت درجة القلق لديه.

ويورد عيسى وقمر (2015) التأثير السلبي لقلق المستقبل، إذ يؤثر سلباً على الفرد وعلى الآخرين. ويتضح تأثيره على شكل مشاعر من الوحدة وفقدان الثقة بالنفس وبالأخريين ومحاولة الابتعاد عنهم، واستخدام حيل الدفاع عن النفس، وتكوين تقدير منخفض للذات، والاتجاه إلى الإجراءات الوقائية، والهروب من الواقع، واضطرابات التفكير والنوم.

وتتعدد النظريات المفسرة للقلق، فقد أولى فرويد في نظرية التحليل النفسي أهمية كبيرة لتأثير القلق على الفرد، الذي يتمثل بحالة انفعالية غير سارة يتضمن مكونات ذاتية وفسولوجية وسلوكية. واعتبر الأنا مركز القلق، فهي مصب كل من (الهو) و(الأنا الأعلى) والبيئة. ويمكن مواجهة القلق بشكل مباشر أو من خلال استخدام حيل الدفاع. وفيما بعد استبدل فرويد مفهوم القلق بالعصاب وكان مصدر انتقاد، ولكن سرعان ما استبدله بمصطلح اضطرابات القلق، وقسمه إلى سبعة أنواع تتمثل بالرهاب البسيط، والرهاب الاجتماعي، وrehاب الأماكن العالية، وقلق الهلع، واضطراب القلق المعمم، واضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، واضطراب الوسواس القهري. واعتبر فرويد أن القلق بداية الأمراض النفسية والعقلية، فعندما يشعر الفرد بالقلق، فإنه يلجأ إلى التخلص منه بأسرع وقت ممكن. ومن هنا يلجأ إلى الكبت، ثم النكوص إلى مرحلة من طفولته، مستخدماً الحيل الدفاعية المميزة لهذه المرحلة. ومن ثم تولد أعراض العصاب والذهان تبعاً للمرحلة التي يمر بها (بلكيلاني، 2008).

القلق المتعلقة بالمستقبل، وخصوصاً المستقبل الزوجي وبناء الأسرة، بل وفي حالات نفسية خاصة قد يتطور قلق المستقبل الزوجي إلى ظاهرة الجاموفوبيا (Gamophobia) أي الخوف من الزواج.

ويرى عيسى وقمر (2015) أنه عندما يكون الفرد غير قادر على توقع المستقبل، فإنه يصاب بحالة من التوتر والقلق على مستقبله، مما يؤثر على جميع مناحي حياته بما فيها الزواج. فالأفراد الذين لا يعانون من قلق يكون لديهم تقدير ذات مرتفع، ويكونون أكثر قدرة على مواجهة المواقف الجديدة بشجاعة، بعكس الأشخاص ذوي تقدير الذات المنخفض، فهم يشعرون بالعجز والضيق قبل مواجهة القلق لأنهم يتوقعون الفشل مسبقاً. وهذا يرجع إلى سوء التوافق والاضطرابات النفسية.

وناقشت أوشن وبراجل (2015) وجهة نظر فرويد حول قلق المستقبل والمتمثلة بانعدام وضوح الرؤية المستقبلية وتوقع الشر والضيق والتوتر وفقدان الثقة بالنفس وفقدان التركيز بحيث يصبح المرء مضطرباً وغير قادر على مواجهة الأمور التي تعترض طريقه.

أما أبعاد قلق المستقبل فتكمن في مجموعة من الأبعاد أهمها:

**البعد الاقتصادي:** يرى عيسى وقمر (2015) أن قلق المستقبل ينتج عن عدم وضوح معالم متعلقة بالوضع الاقتصادي والمتمثلة بارتفاع نسبة البطالة، إضافة إلى تدني مستوى الدخل وارتفاع النفقات وتكاليف الزواج وعدم قدرة الشباب على معالجة مشاكلهم الاقتصادية، الأمر الذي يزيد من قلق المستقبل الزوجي.

**البعد الاجتماعي:** يرى المزين (2013) أن عدم امتلاك الفرد حرية اتخاذ القرارات الشخصية وخصوصاً قرار الزواج بسبب وجود تدخلات وضغوطات يفرضها المجتمع والأهل، يُنتج حالة من القلق والضيق. وبالتالي يكون تقدير الذات متدنياً، ويفتقر الفرد إلى القدرة على تحمل المسؤولية.

**البعد النفسي:** يبين المزين (2013) أن ثمة بعد نفسي مرتبط بالجانب الشخصي للفرد وناتج عن تفسير المواقف والأحداث بشكل سلبي، مما يسبب حالة من الضيق والتوتر لدى المرء وفقدان السيطرة على مشاعره وأفكاره، كالخوف من عدم الإنجاب، والخوف من اختيار شريك حياة غير ملائم، والخوف من فقدان الحرية بعد الزواج.

**البعد السياسي:** نظراً لخصوصية الوضع الفلسطيني وتأثير الأحداث السياسية في فلسطين على فئة الشباب، فقد عقد الباحثان بؤرة نقاش مع مجموعة من الشباب الفلسطينيين، وتم اقتراح هذا البعد في أداة الدراسة، كأحد العوامل المتسببة في قلق المستقبل الزوجي، ويتمثل هذا البعد بممارسات الاحتلال المتعددة التي تؤثر على مستقبل الشباب الزوجي، وعلى العديد من المشكلات الاقتصادية ومشكلات البطالة وتدني مستوى الدخل، ومشكلات نفسية تتمثل في مشاهدات عمليات القتل والاعتقال والهدم، وبالتالي الخوف على الأسرة مستقبلاً، ومشكلات اجتماعية تتمثل

وأما دراسة زكي (2013) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل الزوجي وفحص العلاقة بين قلق المستقبل الزوجي والذكاء الوجداني. اختار الباحث عينة مكونة من (180) طالبا وطالبة من جامعة المينا في مصر. وأسفرت الدراسة عن وجود معاناة كبيرة لطلبة جامعة المينا من قلق المستقبل، وعن وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل الزوجي والذكاء الوجداني، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى القلق الزوجي لصالح الإناث، ووجود فروق في قلق المستقبل الزوجي في التخصص لصالح طلبة الفرع الأدبي، ووجود فروق في قلق المستقبل الزوجي فيما يتعلق بمكان السكن لصالح المقيمين في المدينة.

أما دراسة الغامدي (2013) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل والتوافق النفسي. اختار الباحث عينة مكونة من (162) طالبا وطالبة، واستخدم مقياس قلق المستقبل إعداد المشيخي، ومقياس التوافق النفسي إعداد شقير. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين درجات الطلبة على قلق المستقبل ودرجاتهم على التوافق النفسي، وإلى إمكانية التنبؤ بقلق المستقبل من خلال التوافق النفسي، ووجود فروق في قلق المستقبل بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التوافق النفسي، وعدم وجود فروق في قلق المستقبل تعزى إلى الكلية، عدا النظرة السلبية للحياة لصالح الكلية التقنية.

كما تطرقت دراسة فيشواناثا (Vishwanatha, 2013) إلى دراسة العلاقة بين درجة الثقة بالنفس والقلق لدى الطلاب الدوليين الذين يدرسون في جامعة أوميا، وقد تم اختيار عينة مكونة من (30) طالبا من أوروبا وآسيا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأوروبيين لديهم تقدير ذات مرتفع أكثر من الآسيويين، وإلى عدم وجود فروق بين الأوروبيين والآسيويين فيما يتعلق بالقلق، وأن مستوى تقدير الذات قد لا يكون مؤشرا جيدا لتحليل مستوى القلق بين الطلاب الدوليين وخصوصا عندما تلعب العوامل الثقافية دورا في ذلك.

ومن جهة أخرى، تناولت دراسة كهانم وبانو وأحمد (Khanam, Bano, & Ahmad, 2013) أهمية تقدير الذات في إنتاج القلق الاجتماعي لدى الطلبة المراهقين في باكستان، وقد تم اختيار عينة مكونة (210) من الطلبة المراهقين من الفئة العمرية من (16- 19) سنة تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتم استخدام مقياس تقدير الذات لروزنبرغ ومقياس القلق الاجتماعي. توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي.

كما هدفت دراسة المزين (2012) إلى التعرف على مشكلات المستقبل الزوجي والأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة الإسلامية مكونة من (230) طالبا وطالبة في غزة، وأثر بعض المتغيرات على مشكلات المستقبل الزوجي. وأسفرت الدراسة عن أن مشكلات المستقبل الزوجي تعد من أبرز المشكلات التي يعاني منها طلبة

في حين أرجعت النظرية السلوكية أسباب القلق إلى البيئة فهو أمر متعلم، ويلعب التعزيز دورا في تقويته أو أضعافه، وخصوصا في مرحلة الطفولة. وفسرت القلق على أنه ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي (الخوف) بحيث يصبح المثير الجديد قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي وهو استجابة الخوف، وعندما ينسى الفرد هذه العلاقة يشعر بالخوف. وترى هذه النظرية ثلاثة مصادر للقلق متمثلة بالقلق العام المرتبط بالبيئة، والقلق المرتبط بفكرة الإصابة بأمراض مستعصية، والقلق العصبي مثل الخوف من الأماكن العالية (أوشن وبراجل، 2015).

أما النظرية المعرفية، فقد أرجعت أسباب القلق إلى الأفكار والمعتقدات السلبية، وهي المسؤولة عن حالة القلق عند الفرد، ويرى كيلي (Kelly) أنه من الممكن تفسير القلق بأكثر من طريقة للفرد الواحد، ويوضح بك (Beck) أن القلق انفعال ينشط الخوف الناتج عن خطر محتمل حدوثه، ويؤثر القلق على الجانب الانفعالي، والسيكولوجي، والمعرفي والمتمثل في الإدراك والتركيز والانتباه والتذكر وحل المشكلات، وأرجع رواد النظرية المعرفية نشأة القلق إلى التحريف المعرفي وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل، وكيف يدرك المرء ويفسر الأحداث من حوله، والحديث السلبي مع الذات، حيث إن إدراك الفرد لذاته ومستقبله بشكل سلبي ينتج عنه حالة من القلق والضيق. أما الأشخاص الذين يعتقدون أن بإمكانهم أن يسيطروا على ذاتهم، فلا يشكل المستقبل مصدر قلق وخوف لهم، بل يهيئون أنفسهم إلى مواجهة مشاكل المستقبل (أوشن وبراجل، 2015).

وهدف دراسة عيسى وقمر (2015) إلى الكشف عن تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات لدى طلاب جامعة دنقلا. اختار الباحثان عينة مكونة من (277) طالبا، واستخدما مقياس تقدير الذات (إعداد بروس أهير)، ومقياس قلق المستقبل (إعداد محمد عبد التواب)، ومقياس السلوك العدواني من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في تقدير الذات وقلق المستقبل تعزى للجنس، وأن تقدير الذات ليس مؤشرا لقلق المستقبل لدى العينة، ووجود علاقة موجبة بين تقدير الذات والسلوك العدواني.

في حين، هدفت دراسة أوشن وبراجل (2015) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التوجيه الجمعي وتقدير الذات وقلق المستقبل المهني، واختار الباحثان عينة مكونة من (298) طالبا وطالبة من مختلف التخصصات، واستخدما مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، وأعد الباحثان استمارة قلق المستقبل المهني، وواقع التوجيه الجمعي. توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين التوجيه الجمعي وتقدير الذات، ووجود علاقة بين التوجيه الجمعي وقلق المستقبل المهني، وعدم وجود فروق في تقدير الذات وقلق المستقبل تعزى للجنس وإلى التخصص.

مكونة من (578) طالبا وطالبة واستخدم مقياس الخالدي لقياس قلق المستقبل. أسفرت الدراسة عن ارتفاع مستوى القلق لدى عينة الدراسة، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى قلق المستقبل لصالح الإناث، ووجود فروق متعلقة بالتخصص لصالح التخصص العلمي.

ومن ناحية أخرى، هدفت دراسة محمود ومحمد (2006) للتعرف على مستوى قلق المستقبل ومستوى الطموح وحسب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية بجامعة الاسكندرية، واختار الباحثان عينة مكونة (232) طالبا وطالبة وتم تطبيق مقياس قلق المستقبل لزينب شقير، ومقياس مستوى الطموح لآمال أباطة، ومقياس حب الاستطلاع من إعداد الباحثين. أسفرت الدراسة عن وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل وكل من: مستوى الطموح وحسب الاستطلاع، ووجود فروق لدى الطلبة الذين تختلف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في مستوى قلق المستقبل لصالح المستويات المتدنية.

ويمكن القول بأن الدراسة الحالية سعت إلى التعرف على قلق المستقبل الزواجي في فلسطين وتحديدا في محافظة الخليل، إذ لم يتم التطرق لهذا الموضوع في الضفة الغربية، في حين أجريت دراسات في كل من قطاع غزة (المزين، 2012) وجمهورية مصر العربية (زكي، 2013) حول هذا الموضوع، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى ارتفاع مستوى القلق لدى الطلبة الجامعيين، وتوصل المزين إلى أن مشكلات المستقبل الزواجي من أبرز المشكلات لدى طلبة الجامعة الإسلامية.

#### أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي واقع قلق المستقبل الزواجي، وكذلك فحص العلاقة بين قلق المستقبل الزواجي وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل. كما تهدف الدراسة إلى استقصاء الفروق في درجات قلق المستقبل الزواجي وفقا لمتغيرات جنس الطالب ومكان السكن والجامعة والتخصص والمستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي.

#### أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتقصى موضوعاً يؤثر بشكل كبير على حياة الشباب الفلسطيني وهو قلق المستقبل الزواجي، الأمر الذي يتم التّطرق له للمرة الأولى - حسب علم الباحثين- في البيئة الفلسطينية في محافظة الخليل، وكذلك تنبع أهميتها من أن الاهتمام بدراسة مشكلات فئة الشباب الجامعيين يعني الاهتمام بالمجتمع بأسره كونهم قادة المستقبل الذين يعلق عليهم المجتمع مهمة الرقي والتقدم.

كذلك تكمن أهمية هذه الدراسة في تشجيع المسؤولين للتفكير في التصدي للمشكلات التي يواجهها الشباب، من أجل الحد من أثرها، وجعل الأفراد أكثر وعياً بذواتهم وأكثر إدراكاً لإمكانياتهم وخياراتهم، من خلال فهم حاجات الأفراد، ومعرفة جوانب النقص

الجامعة الإسلامية. كما تبين وجود فروق بين الجنسين في مشكلات المستقبل الزواجي والأكاديمي لصالح الإناث، فيما لم تظهر فروق في مشكلات المستقبل الزواجي والأكاديمي تعزى لكل من التخصص والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل العلمي.

أما دراسة المومني ونعيم (2013) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل الفلسطيني. واختار الباحثان عينة مكونة من (439) طالبا وطالبة، واستخدما مقياس شقير ومسعود والسفاسفة والمحاميد للكشف عن قلق المستقبل. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في مستوى قلق المستقبل فيما يتعلق بالتخصص والمستوى الدراسي، وعن وجود فروق في مستوى القلق فيما يتعلق بمتغير الجنس لصالح الذكور.

كذلك تناولت دراسة الحلق وبلان (2011) العلاقة بين قلق المستقبل والاكثاب لدى طلبة الصف الثاني ثانوي في ريف دمشق، وطبق الباحثان أدوات الدراسة على عينة مكونة من (620) طالبا وطالبة، استخدم الباحثان مقياس قلق المستقبل من إعداد ناهد سعود، ومقياس الاكثاب إعداد أحمد عبد الخالق. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الاكثاب وقلق المستقبل، ووجود فروق بين الجنسين في قلق المستقبل لصالح الإناث، ووجود فروق في قلق المستقبل تبعا للتخصص الدراسي لصالح الفرع العلمي، ووجود فروق في قلق المستقبل تبعا للمستوى التعليمي للوالدين لصالح المستوى الجامعي فأعلى.

وهدف دراسة محمد (2010) إلى التعرف على درجة قلق المستقبل لدى الشباب وعلاقته بمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية والمهنية والعمر. تم اختيار عينة تكونت من (151) شابا وشابة تتراوح أعمارهم بين (18-31) سنة. تم استخدام مقياس قلق المستقبل الذي أعدته مسعود، وتوصلت الدراسة إلى وجود معاناة لدى عينة الدراسة من قلق المستقبل، ووجود فروق تبعا للحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجين، وعدم وجود فروق تبعا للحالة المهنية.

أما دراسة بلكيلاني (2008) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات وقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج. تكونت عينة الدراسة من (110) من المقيمين بأوسلو تراوحت أعمارهم من (20-50) سنة. استخدم الباحث مقياس تقدير الذات للدبرني وسلامة، ومقياس قلق المستقبل لموعض ومحمد، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة تبادلية بين قلق المستقبل وتقدير الذات، وارتفاع مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة، وشعور أفراد العينة بقلق المستقبل، ووجود علاقة عكسية بين تقدير الذات المرتفع وقلق المستقبل.

في حين هدفت دراسة السبعواوي (2007) إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية. اختار الباحث عينة

والقصور والعمل على إشباع حاجاتهم وزيادة التوافق النفسي والاجتماعي.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

تنبثق مشكلة الدراسة من معاناة فئة الشباب الجامعيين من قلق المستقبل الزواجي من خلال استقصاء مستوى معاناتهم الناجمة عن المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والسياسية، وكذلك عن ضعف الخدمات المتعلقة بالزواج، وزيادة الضغوطات وتأثيرها على الأفراد، الأمر الذي يكرس وجود القلق المرتبط بالمستقبل الزواجي. وتتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل؟
2. هل يختلف مستوى قلق المستقبل الزواجي باختلاف كل من: جنس الطالب، ومكان السكن، والتخصص ومستوى الطالب الدراسي ونوع الجامعة والمستوى الاقتصادي؟
3. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من قلق المستقبل الزواجي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعات في محافظة الخليل؟

- وقد تمت صياغة السؤالين الثاني والثالث على صورة الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05=\alpha)$  في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05=\alpha)$  في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05=\alpha)$  في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05=\alpha)$  في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل تعزى لمستوى الطالب الدراسي.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05=\alpha)$  في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(0.05=\alpha)$  في متوسطات تقديرات الطلبة الجامعيين في

محافظة الخليل لقلق المستقبل الزواجي وفقاً لمتغير نوع الجامعة.

### 7. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05=\alpha)$

بين متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي ومتوسطات درجات تقدير الذات كما يدركها طلبة الجامعات في محافظة الخليل.

### حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بموضوعها وهو قلق المستقبل الزواجي وعلاقته بتقدير الذات، وكذلك تتحدد بالعينة التي طبقت هذه الدراسة عليها وهي عينة من الطلبة الجامعيين في جامعات محافظة الخليل في العام الدراسي 2016، كما تتحدد بما تتمتع به المقاييس المستخدمة في الدراسة من دلالات صدق وثبات.

### التعريفات الإجرائية

**قلق المستقبل الزواجي:** حالة من الرهبة والتوتر تعترى الفرد حين يفكر باتخاذ القرار المتعلق باختيار شريك الحياة. وقد تكون هذه الحالة مؤقتة أو مستمرة مما يعوق القدرة لدى الفرد على اتخاذ القرار السليم.

**أما التعريف الإجرائي لقلق المستقبل الزواجي:** فيعرف بأنه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس قلق المستقبل الزواجي المعد لأغراض الدراسة.

**تقدير الذات:** عملية شاملة يقيم الفرد به نفسه بشكل إيجابي أو سلبي، أي مدى إيمان الفرد بقدرته وكفاءته الذاتية، وهو يعكس درجة احترام الفرد لنفسه وقيمه كما يدركها.

ويعرف تقدير الذات إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس (روزينيرغ) لتقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

### منهج الدراسة

حيث إن هدف هذه الدراسة التعرف إلى واقع درجات قلق المستقبل الزواجي وعلاقته ببعض المتغيرات فقد لجأ الباحثان إلى استخدام المنهج الوصفي كونه الأكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية.

### مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب وطلبات الجامعات في محافظة الخليل، والبالغ عددهم (24515) طالباً وطالبة، والجدول (1) يبين مجتمع الدراسة وأعداد الطلبة المسجلين في كل جامعة.

**جدول (1):** يبين مجتمع الدراسة وأعداد الطلبة المسجلين في الجامعات في محافظة الخليل

الجامعة	عدد الطلبة
الخليل	8720
البوليتكنك	5710
القدس المفتوحة	10115
المجموع	24545

(معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة). وعليه، تتراوح الدرجات على المقياس بين (10-50) درجة.

#### صدق أداتي الدراسة

تم التحقق من صدق أداتي الدراسة عن طريق صدق المحكمين من خلال عرضهما على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص، حيث بلغ عدد فقرات مقياس قلق المستقبل الزوجي قبل التعديل (46) فقرة، وبعد إجراء الملاحظات التي أوردتها المحكمون، تم إخراج المقياس بوضعه الحالي والمكون من (44) فقرة).

أما بالنسبة إلى مقياس تقدير الذات فلم تكن هناك ملاحظات جوهرية حول فقراته، وبقي عددها (10) فقرات.

#### ثبات أداتي الدراسة

تم حساب الثبات لمقياس قلق المستقبل الزوجي، من خلال استخدام ثبات الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة، وقد بلغ قيمة هذا المعامل (0.88)، فيما بلغ معامل ثبات المقياس تقدير الذات (0.75) واعتبرت مناسبة لأغراض الدراسة.

**التصحيح:** تعد درجة المستجيب عن فقرات كل من: مقياس قلق المستقبل الزوجي ومقياس تقدير الذات منخفضة إذا قلت عن 2.33. وتعد درجته متوسطة إذا تراوحت بين 2.34 - 3.67. فيما تعد درجة المستجيب مرتفعة إذا زادت درجته على 3.67.

#### نتائج الدراسة

نص السؤال الأول على: "ما مستوى قلق المستقبل الزوجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المقياس، وترتيبها ترتيباً تنازلياً وفق أهميتها كما هو موضح في الجدول (4).

**عينة الدراسة:** تم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (180) طالباً وطالبة، منهم (60) من جامعة الخليل، و(60) من جامعة بوليتكنك فلسطين، و(60) من جامعة القدس المفتوحة، والجدولان (2) و (3) يبينان توزيع الطلبة تبعاً لمتغير الجنس ومكان السكن، وتبعاً للجامعة والتخصص على التوالي:

الجنس/مكان السكن	مدينة	قرية	المجموع
ذكر	37	56	93
أنثى	44	43	87
المجموع	81	99	180

#### جدول (3): يبين توزيع الطلبة تبعاً لمتغيري الجامعة والتخصص

الجامعة/التخصص	علمي	أدبي	المجموع
الخليل	8	52	60
البوليتكنك	42	18	60
القدس المفتوحة	17	43	60
المجموع	67	113	180

#### أداتا الدراسة

أ- **مقياس قلق المستقبل الزوجي:** تم بناء مقياس لقلق المستقبل الزوجي، تكون من (44) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، تكون البعد الاجتماعي من (13) فقرة، والبعد الاقتصادي من (10) فقرات، والبعد النفسي من (12) فقرة، والبعد السياسي من (9) فقرات، النفسي، الاجتماعي، الاقتصادي، السياسي.

وتم استخدام مقياس خماسي التدرج (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة). وعليه، تتراوح الدرجات على المقياس بين (44-220) درجة.

#### مقياس تقدير الذات

تم استخدام مقياس روزينبرغ لتقدير الذات، ويتكون من (10) فقرات، ويحتوي على خمسة عبارات سالبة المضمون، وخمسة موجبة المضمون. وتم استخدام مقياس خماسي التدرج

#### جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب مستوياتها

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
20.	تضايقتي نفقات الزواج المنتشرة في المجتمع	3.90	1.01	مرتفع
21.	تشغلني مشكلة غلاء الأسعار باستمرار	3.88	0.96	مرتفع
14.	يضايقني ارتفاع المهور	3.86	1.15	مرتفع
15.	يضايقني ارتفاع نفقات الزواج	3.86	1.27	مرتفع
5.	تزعجني قيم وعادات المجتمع الزوجية	3.73	1.19	مرتفع
16.	أشعر بأن مستوى الدخل المادي سيترك أثره على مستقبلي الزوجي	3.72	0.98	مرتفع
44.	أخشى من حصار اقتصادي وعسكري على أسرتي مستقبلاً	3.58	1.08	متوسط
23.	يضايقني تزايد الأعباء الزوجية في المستقبل	3.58	1.05	متوسط
17.	تزعجني كثرة التفكير بالناحية المادية	3.57	1.08	متوسط
19.	تضايقتني قلة المال اللازم لتأمين المستقبل الزوجي	3.53	1.14	متوسط
43.	أخشى عدم تلبية متطلبات الأسرة الحياتية نتيجة الحواجز العسكرية مستقبلاً	3.52	1.07	متوسط



الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3.	أخشى حدوث خلافات تهدد مستقبلي الزواج	3.51	1.06	متوسط
41.	أخشى من حدوث انتفاضة جديدة تزيد القيود على العمل مستقبلاً	3.50	1.06	متوسط
17.	أشعر برهبة مما يخبئه المستقبل من الناحية المادية	3.50	1.03	متوسط
1.	يزعجني تدخل الأهل في قراري الزواجي	3.43	1.24	متوسط
42.	يقلقني استمرار التجاوزات السياسية وإجباري على الهجرة وترك أسرتي مستقبلاً	3.42	1.05	متوسط
18.	يزعجني قلة المردود الاقتصادي الخاص بالتحصص	3.41	1.07	متوسط
33.	يزعجني الانفصال عن الأهل والانتقال إلى الحياة الزوجية	3.41	1.24	متوسط
6.	يضايقني توقع الآخرين مني الكثير مستقبلاً	3.40	1.15	متوسط
34.	أخشى أن تجربني ظروف في شريك حياة غير ملائم	3.38	1.24	متوسط
13.	أخشى من تدخل الآخرين في مستقبلي الزواجي	3.37	1.30	متوسط
36.	أخشى من عدم الاستقرار الذي سينعكس على أسرتي مستقبلاً	3.33	1.12	متوسط
38.	أخشى من الموت مستقبلاً وترك أسرتي دون معيل	3.31	1.31	متوسط
11.	يزيد من قلق الزواج ارتفاع حالات الطلاق	3.31	1.13	متوسط
37.	أخشى أن يؤثر الوضع السياسي على الجانب النفسي لأسرتي مستقبلاً	3.30	1.10	متوسط
35.	أخشى أن يكون الزواج روتين يسبب لي ضغوطاً نفسية	3.22	1.24	متوسط
2.	يزعجني قلق أهلي على مستقبلي الزواجي	3.22	1.18	متوسط
25.	يضاقني التفكير في موضوع الزواج	3.21	1.14	متوسط
31.	يضايقني عدم وجود أهداف زواجية واضحة مستقبلاً	3.17	1.19	متوسط
26.	أخشى أن لا أوفق في حياتي الزوجية مستقبلاً	3.17	1.11	متوسط
12.	أخشى من عدم التفاهم مع عائلة شريك الحياة	3.15	1.19	متوسط
40.	أخشى من الاعتقال التعسفي مستقبلاً وترك أسرتي	3.11	1.21	متوسط
24.	أخشى من تأخر سن الزواج	3.10	1.24	متوسط
27.	يضايقني حظي السيء	3.08	1.28	متوسط
30.	أخشى أن أفقد حريتي بعد الزواج	3.08	1.22	متوسط
32.	أخشى من عدم التوفيق بالزواج	3.08	1.17	متوسط
39.	أخشى أن لا أستطيع توفير الأمن لشريكي وأطفالي في المستقبل	3.03	1.23	متوسط
28.	يقلقني شكل شريك الحياة المستقبلي	2.95	1.26	متوسط
9.	أخشى من عدم القدرة على التفاهم مع الشريك أو الشريكة الزوجي	2.94	1.27	متوسط
9.	أخشى من عدم قدرتي على اتخاذ القرارات المتعلقة بزواجي	2.92	1.30	متوسط
29.	أخشى من عدم الإنجاب	2.88	1.22	متوسط
10.	أشعر بأنني سأعاني من تحمل المسؤولية الزوجية	2.85	1.30	متوسط
6.	أخشى من الفشل في تربية الأبناء مستقبلاً	2.83	1.32	متوسط
8.	أشعر بنقص التثقيف الزواجي	2.59	1.16	متوسط

ولعل ذلك يرجع إلى غلاء المعيشة باستمرار مع بقاء نسبة الدخل ثابتة مما يشكل لدى الشاب الجامعي قلقاً من المستقبل الزواجي. في حين احتلت الفقرة رقم (14) التي تنص على (يضايقني ارتفاع المهور) المرتبة الثالثة، وربما يرجع ذلك إلى العادات السائدة في المجتمع تلك التي تتطلب من المقبلين على الزواج متطلبات مرتفعة للمهور ونفقات أخرى كثيرة.

في حين حصلت الفقرة رقم (8) على المرتبة الأخيرة، وتنص على (أشعر بنقص في التثقيف الزواجي). وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية والتعليمية (طلبة الجامعات) إذ يشعرون أنهم يملكون وعياً ثقافياً في موضوع الزواج، في حين احتلت الفقرة رقم (4) التي تنص على (أخشى من الفشل في تربية الأبناء مستقبلاً) على المرتبة قبل الأخيرة ولعل ذلك يرجع إلى وعي هذه الفئة من

تشير البيانات في الجدول (4) إلى أن الفقرة رقم (20) التي تنص على (يضايقني نفقات الزواج المنتشرة في المجتمع) قد حصلت على المرتبة الأولى من بين فقرات المقياس، ولعل ذلك يرجع إلى ارتفاع نفقات الزواج في المجتمع الفلسطيني، سيما في محافظة الخليل تلك النفقات التي تثقل كاهل المقبلين على الزواج تبعاً لعادات المجتمع. وكذلك ارتفاع تكاليف حفلة الزواج، والعادات المتعلقة بعمل وليمة الزواج، والتغيرات التي طرأت على المجتمع. فقديمًا كانت الأسرة ممتدة تتكون من الأبناء المتزوجين وغير المتزوجين. وبالتالي يمكن التخفيف من نفقات الزواج. أما حديثاً فأصبحت الأسرة نووية، وهذا يتطلب فتح بيوت جديدة وكثير من النفقات. واحتلت الفقرة رقم (21) التي تنص على (تشغلني مشكلة غلاء الأسعار باستمرار) المرتبة الثانية من بين فقرات المقياس،

نصت الفرضية الأولى على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس".

ولغاية فحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي وفقا لمتغير الجنس، والجدول (5) يبين نتائج التحليل.

**جدول (5): يبين نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي وفقا للجنس.**

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	93	142.80	23.64	2.15	0.03
إناث	87	149.56	17.82		

فيما تختلف مع نتائج دراسة عيسى وقمر (2015)، ودراسة أوغن وبراجل (2015)، ودراسة المومني ونعيم (2013).

نصت الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن.

ولغاية فحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات تقديرات عينة الدراسة لقلق المستقبل الزواجي وفقا لمكان السكن، والجدول (6) يبين نتائج التحليل.

**جدول (6): يبين نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي وفقا لمكان السكن.**

مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	دح	مستوى الدلالة
مدينة	81	150.85	21.63	2.78	0.006
قرية	99	142.16	20.19		

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علي (2013) التي أشارت إلى أن الشباب في القرى تتخفف درجات قلق المستقبل لديهم بالمقارنة مع سكان المدينة.

نصت الفرضية الثالثة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

ولغاية فحص هذه الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي وفقا لمتغير التخصص، والجدول (7) يبين نتائج التحليل.

الشباب بتربية الأبناء، وكذلك قلما توجد أسر ليس لديهم أطفال في البيت. وبالتالي تصبح تربية الأبناء أمراً مكتسباً من الأسرة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام. في حين احتلت الفقرة رقم (10) التي تنص على (أشعر بأنني سأعاني من تحمل المسؤولية الزوجية) المرتبة الثالثة من الرتب الأخيرة، وربما يرجع ذلك إلى أن المسؤولية الزوجية أمر لا بد منه في الحياة الزوجية، ويشعر الشباب الجامعي بأن عليهم حقوقاً وواجبات لا بد من القيام بها لضمان استمرار الحياة الزوجية.

تشير النتائج في الجدول (5) إلى وجود فروق في درجات مستوى القلق الزواجي لدى الطلبة الجامعيين تعزى للجنس، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث أعلى من الذكور، فإن هذا يشير إلى أن الإناث يعانون من درجات قلق المستقبل الزواجي بدرجة أعلى من الذكور. وربما يعزى ذلك إلى عادات وتقاليده المجتمع الفلسطيني التي تفرض على الإناث ضغوطاً أكثر من التي تفرضها على الذكور. كما قد يعزى إلى ما يتعلق بالعمر الزواجي للفتاة في المجتمع الفلسطيني الذي عادة ما يكون أبكر من العمر الزواجي للشباب، وكذلك إلى الضغوطات من الأسرة التي عادة ما تكون أكثر على الإناث منها على الذكور تبعاً للتنشئة الاجتماعية الذكورية السائدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة علي (2013)، ودراسة المزين (2012)، ودراسة بلان والحلح (2011)، ودراسة السباعوي (2007).

تشير النتائج في الجدول (6) إلى أن هناك فروقا في متوسطات القلق الزواجي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمكان السكن، ولما كان المتوسط الحسابي لسكان المدينة أعلى، فإن هذا يشير إلى أن سكان المدينة يعانون من درجات قلق من الزواج بدرجة أعلى من سكان القرية. ولعل ذلك يعزى إلى أن العمر الزواجي لسكان المدينة يتأخر عادة عن العمر الزواجي لسكان القرية. وأن موضوع الزواج للشباب مبكراً في القرية يحظى باهتمام أكبر من المدينة. الأمر الذي جعل ألفة بين الشباب في القرى وبين موضوع الزواج، مما خفف لديهم من قلق المستقبل الزواجي. هذا إضافة إلى أن درجات التعاون في موضوع الزواج في القرية يكون بصورة أكثر وضوحاً من المدينة.

**جدول (7):** يبين نتائج اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي وفقاً للتخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علمي	67	144.25	23.49	0.88	0.37
أدبي	113	147.15	19.82		

ولغاية فحص هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات قلق المستقبل الزواجي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي كما في الجدول (8).

**جدول (8):** يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات قلق المستقبل الزواجي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي.

مستوى الطالب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
سنة أولى	33	140.06	28.10
سنة ثانية	38	141.10	20.77
سنة ثالثة	54	145.87	15.76
سنة رابعة	55	153.30	19.89
المجموع	180	146.07	21.24

كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في متوسطات قلق المستقبل الزواجي وفقاً لمتغير المستوى الدراسي. والجدول (9) يبين نتائج اختبار تحليل الأحادي وفقاً لمستوى الطالب الدراسي.

**جدول (9):** يبين نتائج اختبار تحليل الأحادي لفحص الفروق في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي وفقاً لمستوى الطالب الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	5012.76	3	1670.92	3.88	0.01
داخل المجموعات	75787.29	176	430.61		
المجموع	80800.06	179			

شيفيه لفحص دلالة الفروق في درجات قلق المستقبل الزواجي وفقاً للمستوى الدراسي، والجدول (10) يبين نتائج اختبار شيفيه.

مستوى الطالب الدراسي	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
سنة أولى	-	1.04	5.80	13.24
سنة ثانية	1.04	-	4.76	12.20
سنة ثالثة	5.80	4.76	-	7.43
سنة رابعة	13.24	12.20	7.43	-

نصت الفرضية الخامسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، والجدول (11) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في درجات قلق المستقبل الزواجي وفقاً لمتغير المستوى الاقتصادي.

تشير النتائج في الجدول (7) إلى عدم وجود فروق في متوسطات القلق الزواجي لدى الطلبة الجامعيين تعزى للتخصص، وهذا يعني أن الطلبة سواء كانوا يدرسون في التخصص العلمي أو التخصص الأدبي فإنهم لا يختلفون في درجات قلق المستقبل الزواجي. ولعل ذلك يعزى إلى أن موضوع قلق المستقبل الزواجي لدى طلبة الجامعات بمحافظة الخليل يعدّ أمراً غير مرتبط بنوع التخصص الذي يدرسه الطالب أو الطالبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أوشن وبراجل (2015)، ودراسة المومني ونعيم (2013). فيما تختلف مع نتائج دراسة زكي (2013)، ودراسة بلان والحلح (2011)، ودراسة السبعوي (2007).

نصت الفرضية الرابعة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) في متوسطات درجات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل تعزى لمستوى الطالب الدراسي.

تشير النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق في متوسطات قلق المستقبل الزواجي لدى الطلبة الجامعيين تعزى لمستوى الطالب الدراسي، ولغاية تحديد مواقع الفروق، تم استخدام اختبار **جدول (10):** يبين نتائج اختبار شيفيه.

تشير نتائج اختبار شيفيه إلى أن الفروق في درجات قلق المستقبل الزواجي جاءت لصالح طلبة السنة الرابعة، وربما يعزى ذلك إلى أن الطلبة في هذه المرحلة يبحثون عن الاستقلالية، وهم مقبلون على الحياة الزوجية، وبالتالي يزيد لديهم التفكير في موضوع الزواج، والخوف مما هو قريب المدى أكثر من الطلبة في المستويات الدراسية الأخرى. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المزين (2012)، ودراسة المومني ونعيم (2013).

**جدول (11):** يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات قلق المستقبل وفقاً لمتغير المستوى الاقتصادي.

المستوى الاقتصادي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متدني	27	162.40	18.26
متوسط	127	144.81	19.56
مرتفع	26	135.26	23.20
المجموع	180	146.07	21.24

ولفحص دلالة الفروق في درجات قلق المستقبل الزوجي وفقاً لمتغير المستوى الاقتصادي تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (12) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي وفقاً للمستوى الاقتصادي.

**جدول (12):** نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في متوسطات درجات قلق المستقبل وفقاً للمستوى الاقتصادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	10440.96	2	5220.48	13.13	0.001
داخل المجموعات	70359.09	177	397.50		
المجموع	80800.06	179			

المتدني والمستوى المرتفع، وذلك يعني أنه كلما ارتفع مستوى الدخل انخفضت درجات قلق المستقبل الزوجي. ولعل ذلك يعزى إلى أنه كلما ارتفعت تكاليف ونفقات الزواج ترتفع درجات التفكير في الناحية المادية، وانعكاسها على الجانب النفسي والخوف من المستقبل الزوجي تبعاً لهذا المستوى المتدني. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمود ومحمد (2006).

تشير النتائج في الجدول (12) إلى أن هناك فروقاً في متوسط درجات القلق الزوجي لدى الطلبة الجامعيين تعزى للمستوى الاقتصادي. ولغاية تحديد مواقع الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول (13).

**جدول (13):** يبين نتائج اختبار شيفيه

المستوى الاقتصادي	متدني	متوسط	مرتفع
متدني	-	*17.59	*27.13
متوسط	*17.59	-	9.54
مرتفع	*27.13	9.54	-

نصت الفرضية السادسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha=0.05)$  بين متوسطات تقديرات الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل للقلق من المستقبل الزوجي وفقاً لمتغير نوع الجامعة. والجدول (14) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات قلق المستقبل وفقاً لمتغير نوع الجامعة.

تشير نتائج اختبار شيفيه في جدول (13) إلى أن الفروق في درجات قلق المستقبل الزوجي كانت دالة إحصائية لصالح المستوى الاقتصادي المتدني ثم المتوسط، فقد كانت الفروق دالة بين كل من المستوى المتدني والمستوى المتوسط، وكذلك بين المستوى

**جدول (14):** يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات قلق المستقبل وفقاً لمتغير نوع الجامعة

نوع الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الخليل	60	143.31	19.84
البوليتكنك	60	139.41	20.48
القدس المفتوحة	60	155.48	20.32
المجموع	180	146.07	21.24

ولفحص دلالة الفروق وفقاً لمتغير نوع الجامعة تم إجراء تحليل التباين الأحادي. والجدول (15) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لنوع الجامعة.

**جدول (15):** يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وفقاً لنوع الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	8427.51	2	4213.75	10.30	0.001
داخل المجموعات	72372.55	177	480.88		
المجموع	80800.06	179			

ولغاية تحديد مواقع الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه كما في الجدول (16).

تشير النتائج في الجدول (15) إلى وجود فروق في متوسطات درجات القلق الزوجي لدى الطلبة الجامعيين وفقاً لنوع الجامعة.

5- عقد دورات مجتمعية تركّز على النوع الاجتماعي لغاية التخفيف من الضغوط عند الإناث والناجيات عن عادات المجتمع وتقاليده.

### المراجع

بلكيلاني، إبراهيم، وعلي، وائل. (2008). تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أوسلو في النرويج، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

الحلح، سمر، وبلان، كمال. (2011). العلاقة بين قلق المستقبل والاعتناء لدى عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي في محافظة ريف دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

زكي، حسام. (2013). قلق المستقبل الزواجي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة بنها 24(94)، 29-62.

السباعي، فضيلة. (2007). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الموصل، بغداد.

شعبان، عبد ربه. (2010). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الصفدي، رولا، وأبو نجيلة، محمد. (2013). المساندة الاجتماعية والصلابة النفسية وعلاقتهما بقلق المستقبل لدى زوجات الشهداء والأرامل بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

الطخيس، إبراهيم، وعبد الله، هشام. (2014). فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علم النفس التربوي والإرشاد، جامعة الملك بن عبد العزيز.

عيسى، أنور وقمر، مجذوب (2015). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دنقلا.

الغامدي، إبراهيم (2013). قلق المستقبل وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تخصصات جامعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس.

مالهي، رجينة سينج، وريزنر روبرت دبليو (2005). تعزيز تقدير الذات، ط(1)، الرياض: مكتبة جرير.

جدول (16): يبين نتائج اختبار شيفيه

نوع الجامعة	الخليل	البوليتكنك	القدس المفتوحة
الخليل	-	3.90	*12.16
البوليتكنك	3.90	-	*16.06
القدس المفتوحة	*12.16	*16.06	-

تشير نتائج اختبار شيفيه في الجدول (16) إلى أن الفروق في درجات قلق المستقبل الزواجي بين جامعة القدس المفتوحة وكل من جامعة الخليل وجامعة البوليتكنك كانت دالة احصائياً لصالح جامعة القدس المفتوحة. ولعل ذلك يعزى إلى أن طلبة جامعة القدس المفتوحة هم الأكبر سناً من طلبة جامعة الخليل والبوليتكنك، وهم يشعرون بأن استحقاق الزواج قد تأخر لديهم مقارنة بالطلبة الآخرين في الجامعات الأخرى، مما رفع من درجات القلق الزواجي لديهم.

نصت الفرضية السابعة على أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات تقديرات الطلبة الجامعيين في محافظة الخليل لقلق المستقبل الزواجي ومتوسطات درجات تقدير الذات.

ولفحص الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت قيمة هذا المعامل (-0.17) وهي قيمة دالة احصائياً عن مستوى دلالة ( $\alpha=0.02$ ). ولما كانت قيمة هذا المعامل سالبة، فإن هذا يعني أنه كلما زاد تقدير الذات انخفضت درجات قلق المستقبل الزواجي. ولعل ذلك يعزى إلى أن ارتفاع درجات تقدير الذات يؤدي إلى مواجهة المواقف المختلفة بشجاعة، وبالتالي يؤدي إلى انخفاض درجات القلق من المستقبل الزواجي، في حين أن انخفاض تقدير الذات يؤدي إلى الشعور بالعجز والإحباط وبالتالي ارتفاع قلق المستقبل الزواجي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كهانم وبانو وأحمد (2013) (Khanam, Bano, & Ahmad) ودراسة بلكيلاني (2008).

### توصيات الدراسة

- في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:
- 1- الاهتمام بالطلبة ذوي الدّخل المتدني عن طريق توفير صندوق منح من شأنه أن يساعدهم ويخفف من درجات قلق المستقبل الزواجي.
- 2- تكريس مفهوم التكافل الاجتماعي، وتنفيذ مبادرات الزواج الجماعية، وقروض الزواج غير الربحية لما لذلك من توفير في نفقات الأعراس والتغلب على حالة قلق المستقبل الزواجي.
- 3- طرح مساق جامعي حول الإرشاد الزواجي.
- 4- عقد دورات تثقيفية للشباب المقبل على الزواج في المجتمع الفلسطيني وخصوصاً في المدن لغايات التخفيف من درجات قلق المستقبل الزواجي.

- محمد، هبة. (2010). قلق المستقبل عند الشباب وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العددان (26) و(27)، 321-379.
- محمود، هويدة، ومحمد، فرج (2006). قلق المستقبل ومستوى الطموح وحب الاستطلاع لدى طلبة كلية التربية من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المختلفة، *مجلة كلية التربية بجامعة الإسكندرية*، 16، (2)، 61-142.
- المزين، سليمان. (2012). مشكلات المستقبل الزوجي والاكاديمي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية في غزة.
- المشيخي، غالب (2009). *قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف*، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- المومني، محمد، ونعيم، مازن. (2013). قلق المستقبل لدى طلبة كليات المجتمع في منطقة الجليل، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9 (2)، 173-185.
- نادية، أوشن وبراجل، علي. (2015). *التوجيه الجمعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة باتنة، الجزائر.
- Amorim,F. & Lam, G. (2013).Self-Esteem and Anxiety Among Asian and European Students.Master Thesis, Umea University, Umea, Sweden.
- Bano, N., & Ahmad, R., & Khanam, S. (2013). Social anxiety in adolescents: does self esteem matter. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2 (2), 190-198.

- Schmidt, W., Houang, R., & Cogan, L. (2002). A coherent curriculum: the case of mathematics. *American Educator*, 26(2), 10-26, 47.
- Shatat, R., Obeid, W., & Abdulfatah, H. (2009). analytical study of mathematics textbooks for primary education in the light of national standards. the second annual scientific conference of the faculty of education, *The School Of The Future-And Hopefully*, (2). 1337-1417.
- Steen, L. (2007). Facing facts: Achieving balance in high school mathematics. *Mathematics Teacher*, 100. Special Issue.
- Wood, F. (2006). *The Relationship Between the Measured Changes in the Mathematics Scores of Eighth Grade New Jersey Students and The Implementation of Standards-Based Mathematics Program*. Ph.D. Faculty of the School of Human Service Professions, Widener University.

- Blackwell, M. (2001). *Analysis of the 1998 Mathematics Framework for California Public School: Comparisons to Student Performance, Standardized, Test Objectives, and the NCTM Principle and Standards for School Mathematics*, Ph.D., Teachers College, Columbia University.
- Chiappetta, E., & Fillman, D. (2007). Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of Science. *International Journal of Science Education*, 29, 847-868 .
- Cross, C., Woods, T., & Schweingruber, S. (2009). *Mathematics Learning in Early Childhood: Paths Toward Excellence and Equity*. Committee on Early Childhood Mathematics, National Research Council .
- Duwairy, A. (2005). *Analysis of Basic Mathematics Textbooks for the Two Phases and Secondary Schools in Jordan in Attendance to (NCTM, 2000)*, unpublished ph.d. thesis, Arab Amman University, Amman, Jordan.
- Duwairy, A., Alqudah, K. (2006). Comparative analysis between mathematics textbooks in the Hashemite Kingdom of Jordan and Saudi Arabia on the subject of the bases and logarithms in the light of NCTM standards (2000), *Journal of the Association of Arab Universities*, 47, 92-110.
- Hasanen, H., & Al-Shahrei, M. (2013). Evaluation mathematics textbooks content in Saudi Arabia according to NCTM standards. *Mathematics Education Journal*, 16(1), 1-41 .
- Heitmann, L. (2006). *Implementing the New York State Learning Standards in Mathematics Professional, Development, Instructional Leadership, and Student Learning*. Ph.D. College of Education, Fordham University, New York.
- Hilal, S. (2009). Proposal for development of mathematics curricula (algebra) at intermediate school in Saudi Arabia in light of NCTM standards. *Arabic Studies in Education and Psychology*, 3(2), pp 141-169.
- Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Jitendra, A., Griffin, C., & Yan Ping, X. (2010). An evaluation of the intended and implemented curricula's adherence to the NCTM standards on mathematics achievement of third grade students: A case study. *Journal of Curriculum & Instruction*, 4(2), 33-50. doi; 10.3776/joci.2010.v4n2p33-50 .
- Keith, S. (1991). *The Determinants of Textbook Content*. In P. G. Altbach, G. P. Kelly, H. G. Petrie, & L. Weis (Eds.), *textbooks in american society* (pp. 43-60). Albany: State University of New York Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: an Introduction to Its Methodology* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kulum, G., Curtis, D. (2000). *Rating Algebra Textbooks*. paper presented at the annual meeting of the national council of teachers of mathematics, chicago, Goober Professor A& M University.
- Mrayyan, S. (2013). Jordanian elementary math curriculum and geometry content along with National Council Teachers of Mathematics (NCTM) grades (1-6) as case study. *Greener Journal of Educational*, 3(3), 144-154.
- Mundy, J. (2000). Principles and standards for school mathematics: A guide for mathematicians. *Notices Of the AMS*, 47(8), 868-876.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2006). *Curriculum Focal Points for Prekindergarten Through Grade 8 Mathematics: A Quest for Coherence*. Reston, VA.
- National Mathematics Advisory Panel (2008). *Foundations For Success: the Final Report of the National Mathematics Advisory Panel*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Nassar, A. M. (2011). Compatibility of algebraic concepts contained within the content of mathematics curriculum for the basic stage with NCTM standards. *Reading and Knowledge Journal*, Egypt, (119), 19-44.
- Queen Rania Award (QRA). (2010). *Impact Assessment of Queen Rania Al Abdullah Award for Excellence in Education*. The Association of Queen Rania Al Abdullah Award for Excellence in Education. Retrieved from <http://www.queenraniaaward.org/route.php?src=menu&id=2>
- Sbeah, A. (2004). *Analysis and Evaluation of Mathematics Textbooks in Jordan According to the Model Developed in the Light of the Content Standards and NCTM*, Unpublished PhD thesis, Amman Arab University, Amman: Jordan .



this happens when students are given ample opportunities and time to acquire an understanding of the structure of numbers in a flexible manner. In our opinion, this explains the focus of the new first-grade textbook on this standard and sub-categories. It further explains why the textbook does not contain a unit of Algebra, like in higher grades. However, around 14% of the textbook's activities complied with the NCTM standards of Algebra activities, including sorting, classifying and describing patterns. The authors believe that such activities help students develop the ability to solve various everyday problems.

Geometry and spatial reasoning was covered in only 5% of the reformed textbook, though the study of shapes and spatial reasoning offers students' capabilities that exceed their number sense and skills (NCTM, 2000). Further, the study of measurement, a topic related to Geometry, was covered in about 8% of the reformed textbook topics. According to NCTM (2000), Measurement activities can simultaneously teach important everyday skills as well as strengthening the knowledge of mathematics. : It is our belief that, despite only being covered 8% of the time in the text; the book does provide students with the necessary expertise to use various measurement systems and tools necessary for various applications of mathematics .

### Conclusion and Recommendations

The overall purpose of this study was to investigate the extent that reformed Jordanian first-grade mathematics textbooks were compatible with NCTM standards. This study found evidence that the textbook analyzed was strong in some standards but was lacking in others. Also, the reformed mathematics textbooks neglected the data analysis and probability standard. The lack of compliance may have been on purpose or as a trade off for emphasizing other aspects. Overall, the study showed the textbook was compliant with (31) of the (45) indicators of NCTM standards. This resulted in a 68% compliance rate, which the authors consider inadequate representation. Although of analyzing, evaluation, and reforming mathematics textbooks from time to time, research has shown a lack of keeping up mathematics textbooks with the NCTM standards .

Many interesting implications arise from these findings. First, a suggestion for future research is to examine the NCTM Standards, taking those standards into consideration as well as involving some other variables. Of particular interest would be the textbooks of the other K-12 grades. In light of the results, this study recommends the following: conduct more studies in which both the content and process standards of the curriculum of the grades from kindergarten through twelfth grade would be analyzed. Further research could investigate the mathematics curriculum compared to the NCTM standards of 2006. These types of studies seem

to be especially relevant in the first three grades, since these studies were rare in the literature.

### References

- Abed, E., & Al-Absi, M. (2015). Content analysis of Jordanian elementary textbooks during 1970–2013 as Case Study. *International Education Studies*, 8(3), 159-166.
- Abu Alrub, N. (2007), *Analysis of Basic Stage's Mathematics Textbooks in Jordan in Light of the National Council of Teachers of Standards Mathematics (NCTM)*, Unpublished Master Thesis, Amman Arab University, Amman: Jordan.
- Abu Zina, F. (2010). *Developing and Teaching Mathematics Curriculum*, 1st ed, Amman, Dar Almaserah for publication and distribution.
- Al-Assaf, M. (2008). *Analysis of Mathematics Textbooks for the Primary School Level in Geometry and Measurement in the Light of NCTM Standards*", Unpublished MA thesis, College of education, King Saud University.
- AlSer, K. (2007). Evaluating the content of mathematics textbooks for seventh, eighth and ninth grades in Palestine in the light of learning and cognitive education theories, *Journal of the Islamic University, A Series of Humanities*, 16(1), 411-444.
- Alshehri, M., Ali, H. (2016). The compatibility of developed mathematics textbooks' content in Saudi Arabia (grades 6-8) with NCTM standards. *Journal of Education and Practice*, 7(2), 137- 142 .
- Alyat, I., Duwairy, A. (2015). Content analysis of the geometry content included in mathematics textbooks for the intermediate basic stage in Jordan in light of the international standards (NCTM, 2000). *Dirasat: Educational Sciences*, 42(3), 747-765.
- Al-Zubi, A., & Al-Obeidan, A. (2014). An analysis of the mathematics textbook of the fourth grade with respect to the NCTM standards. *Dirasat: Educational Sciences*, 41(1), 317-331.
- Ardisana, V. (2006). *Standards-Based Mathematics Strategies for the Improvement of Academic Language A Quasi -Experimental Study*. Ph.D., College of Education, Northern Arizona University.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press.

**Table 7:** Percentage of NCTM Standards of Measurement Represented in the Textbook

standard	Expectations	Frequency	Percentage
Understand measurable attributes of objects and the units, systems, and processes of measurement	Recognize the attributes of length, volume, weight, area, and time;	8	26.67%
	Compare and order objects according to these attributes;	6	20%
	Understand how to measure using nonstandard and standard units;	1	3.33%
	Select an appropriate unit and tool for the attribute being measured.	1	3.33%
Apply appropriate techniques, tools, and formulas to determine measurements	Measure with multiple copies of units of the same size, such as paper clips laid end to end;	4	13.33%
	Use repetition of single unit to measure something larger than the unit, for instance, measuring the length of room with a single meterstick;	3	10%
	Use tools to measure;	5	16.67%
	Develop common referents for measures to make comparisons and estimates	2	6.67%
		30	100%

Table 7 shows that the content of the reformed mathematics textbook met all (8) NCTM expectations in the “measurement” category. This 100% compliance rate matches the same rate found by Alshehri and Ali (2016). It also shows that about 27% of the measurement standard was assigned for “understanding measurable attributes of objects and recognizing attributes such as length, volume, weight, area and time.” This skill, in turn, builds the foundation for fundamental concepts of measurement in which children are provided ample opportunities to deal with daily-life situations where measurement is needed. This high

percentage reflects the vital need to help children construct a foundational conceptual understanding of measurement.

Finally, in order to answer the fifth research question (to what extent is the representation of the NCTM standards incorporated in the content of the Jordanian mathematics textbook for the first grade in terms of data analysis and probability?), overall frequencies and percentages of NCTM standards in the Textbook were calculated. See Table (8).

**Table8:** Percentage of NCTM Standards of Data Analysis and Probability Represented in the Textbook

Standard	Expectations	Frequency	percentage
Formulate questions that can be addressed with data and collect, organize, and display relevant data to answer them	Pose questions and gather data about themselves and their surrounding;	0	0
	Sort and classify objects according to their attributes and organize data about the objects;	0	0
	Represent data using concrete objects, pictures, and graphs.	0	0
Select and use appropriate statistical methods to analyze data	Describe parts of the data and the set of data as a whole to determine what the data show.	0	0
Develop and evaluate inferences and predictions that are based on data	Discuss events related to students’ experience as likely or unlikely.	0	0
Understand and apply basic concepts of probability.		0	0
		0	0

Table (8) makes it obvious that the “data analysis and probability” standard was totally neglected in the mathematics textbook. This result matches Abed and Al-Absi (2015) study’s finding. This result is potentially justified because data analysis and probability skills first require a sufficient mathematical background, which is more than what young first grade students may possess. Therefore, the researchers recommend that a lesson fitting this category could be incorporated and

integrated within the instruction of “numbers and counting” lessons, in which children will be asked to count and organize various data relevant to their daily experiences.

In sum, the NCTM state that students in first grade should develop deep foundational understanding of number and operation and should become proficient in using them to solve problems. The authors believe that

Standard	Expectations	Frequency	percentage
Analyze change in various contexts	Describe qualitative change, such as a student's growing taller.	1	4%
	Describe quantitative change, such as a student's growing two inches in one year.	0	0
		25	100%

As seen in the table, the concept of analyzing quantitative change in various contexts was not represented in the textbook. These concepts would help students promote pre-algebraic understanding. However, Table (5) shows that 28% of the algebra standards were represented through analyzing mathematical situations and structures using algebraic symbols. This is consistent with the idea that children at that age level need concrete, pictorial and various representations to help them develop abstract and symbolic concepts. Furthermore, Table (5) shows that the content of the reformed mathematics textbook for

first-graders was compliant with (7) expectations out of (8) from, the NCTM's Algebra standard expectations; which indicates a 87% compliance rate for this category.

In order to answer the third research question (to what extent is the representation of the NCTM standards incorporated in the content of the Jordanian mathematics textbook for the first grade in terms of geometry?), overall frequencies and percentages of NCTM standards in the textbook were calculated. See Table (6).

**Table 6:** Percentage of NCTM Standards of Geometry Represented in the Textbook

Standard	Expectations	Frequency	percentage
Analyze characteristics and properties of two-and three-dimensional geometric shapes and develop mathematical argument about geometric relationships	Recognize, name, build, draw, compare, and sort two and three dimensional shapes;	4	44.45%
	Describe attributes and parts of two-and three dimensional shapes;	0	0
	Investigate and predict the results of putting together and taking apart two-and three-dimensional shapes	0	0
	Specify locations and describe spatial relationships using coordinate geometry and other representational systems	0	0
	Describe, name, and interpret relative positions in space and apply ideas about relative position;	0	0
	Describe, name, and interpret direction and distance in navigating space and apply ideas about direction and distance;	0	0
	Find and name locations with simple relationships such as "near to" and in coordinate systems such as maps.	0	0
Apply transformations and use symmetry to analyze mathematical situations	Recognize and apply slides, flips, and turns;	0	0
	Recognize and create shapes that have symmetry	2	22.22%
	Use visualization, spatial reasoning and geometric modeling to solve problems	1	11.11%
	Create mental images of geometric shapes using spatial memory and spatial visualization;	1	11.11%
	Recognize and represent shapes from different perspective;	1	11.11%
	Relate ideas in geometry to ideas in number and measurement;	0	0
	Recognize geometric shapes and structures in the environment and specify their location.	1	11.11%
Total		9	100%

Although geometry is a vital topic in elementary mathematics teaching, only five out of the twelve expectations in geometry were met. This indicates only a 41% compliance rate in terms of geometry.

To answer the fourth research question (to what extent is the representation of the NCTM standards incorporated in the content of the Jordanian mathematics textbook for the first grade in terms of measurement?), overall frequencies and percentages of NCTM standards in the textbook were calculated. See Table (7).

textbook is concerned more with connecting and practicing operations in an isolated manner. integrating concepts rather than having students

**Table 4:** Percentage of NCTM “Numbers and Operations” Standards Represented in the Textbook

Standard	Expectations	Frequency	Percentage
Understand number, ways of representing numbers, relationships among numbers, and number systems	Count with understanding and recognizes “how many” in set of objects	11	9.32%
	Use multiple models to develop initial understandings of place value and the base-ten number system	8	6.78%
	Develop understanding of the relative position and magnitude of whole numbers and of ordinal and cardinal numbers and their connections	16	13.56%
	Develop a sense of whole numbers and represent and use them in flexible ways, including relating, composing, and decomposing numbers.	14	11.86%
	Connect number words and numerals to the quantities they represent, using various physical models and representations.	8	6.78%
Understand meanings of operations and how they relate to one another	Understand and represent commonly used fractions, such as $\frac{1}{4}$ , $\frac{1}{3}$ , and $\frac{1}{2}$ .	0	0
	Understand various meanings of addition and subtraction of whole numbers and the relationships between the two operations.	25	21.19%
	Understand the effects of adding and subtracting whole numbers.	14	11.86%
	Understand situations that entail multiplication and division, such as equal groupings of objects and sharing equally.	1	%0.85
Compute fluently and make reasonable estimate	Develop and use strategies for whole-number computations, with a focus on addition and subtraction.	11	9.32%
	Develop fluency with basic number combinations for addition and subtraction.	8	6.78%
	Use a variety of methods and tools to compute, including objects, mental computation, estimation, paper and pencil, and calculator.	2	1.69%
		118	100%

The second research question (to what extent is the representation of the NCTM standards incorporated in the content of the Jordanian mathematics textbook for the first grade in terms of Algebra?) was answered by

finding overall frequencies and percentages of NCTM standards in the textbook. See Table (5).

**Table 5:** Percentage of NCTM Standards of Algebra Represented in the Textbook

Standard	Expectations	Frequency	percentage
Understand patterns, relations, and functions.	Sort, classify, and order objects by size, number, and other properties.	6	24%
	Recognize, describe, and extend patterns such as sequences of sounds and shapes or simple numeric patterns and translate from one representation to another.	2	8%
	Analyze how both repeating and growing patterns are generated.	2	8%
Represent and analyze mathematical situations and structures using algebraic symbols	Illustrate general principles and operations, such as commutativity, using specific numbers	2	8%
	Use concrete, pictorial, and verbal representations to develop an understanding of invented and conventional symbolic nations	7	28%
Use mathematical models to represent and understand quantitative relationships	Model situations that involve the addition and subtraction of whole numbers, using objects, pictures, and symbols.	5	20%

- Bilingual professors reviewed both versions and confirmed the accuracy of the translation .
- Both researchers analyzed the two parts of the first grade textbook.
- The paragraph was chosen as the unit of analysis. The activity, example, question, and geometric shapes were analyzed each as a paragraph.
- Determine the categories of analysis that included all aspects of NCTM standards (2000).
- For each paragraph, every training activity or issue, or a problem and examples was listed.
- Both researchers' analysis was compared using Holsti's equation and a score was calculated.

### Results and Discussion

The overall purpose of this study was to investigate the extent that mathematics textbooks for Jordanian first-grade students adhered to NCTM standards. In order to answer this central question, overall frequencies and percentages of NCTM standards in the textbook was calculated, see Table (2).

**Table 2:** Percentage of NCTM Standards Represented in the Textbook

Content Standard	Frequency	Percentage
Number & Operations	118	65%
Algebra	25	14%
Geometry	9	5%
Data Analysis	0	0%
Measurement	30	16%
Total	182	100%

Not surprisingly, the content standard Number & Operations holds about 65% of the overall standards; since the concepts related to numbers & operations form the foundation of the study of mathematics. This agrees with the National Research Council's Committee on Early Childhood Mathematics concern about the importance of numbers as mathematics experiences in early childhood settings (Cross, Woods, & Schweingruber, 2009). Also, agrees with Abed and Al-Absi (2015) and Al-Zubi, and Al-Obeidan (2014) study's finding.

Interestingly, the data analysis skill category was not represented in the textbook at all. The authors believe that perhaps rather than an oversight, this was intentionally left out of the textbook in an effort to prioritize fundamental ideas such as numbers and

operations given the limited number of hours students study mathematics at this age.

Overall, findings revealed that this first grade reformed mathematics textbook was compliant with (31) indicators of NCTM standards, resulting in a compliance rate of 68%. Which means that the content did not achieve (14) indicators (32%) in the five areas of the content standards. Table (3) represents these results for each category.

**Table 3:** Availability of NCTM Content Standard Expectations in Mathematics Textbooks

Content Standard	Frequency	Percentage
Number & Operations	118	65%
Algebra	25	14%
Geometry	9	5%
Data Analysis	0	0%
Measurement	30	16%
Total	182	100%

More details on these findings are provided based on each research question.

First, In order to answer the first research question (to what extent is the representation of the NCTM standards incorporated in the content of the Jordanian first-grade mathematics textbook in terms of Numbers and Operations?), overall frequencies and percentages of NCTM standards in the Textbook were calculated. See Table (4). Table (3) and (4) show that the content of

the reformed first-grade mathematics textbooks complied with (11) expectations out of (12) from the NCTM "number and operations" standard expectations, which indicates a 91% compliance rate. The "Understand and represent commonly used fractions, such as  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{1}{3}$ , and  $\frac{1}{2}$ " expectation was not presented in the reformed first grade mathematics textbook. However, the standard "understanding meaning of operations and how they relate to one another" represented 33.9%. This could mean that the reformed

## Significance of the Study

Based on the discussion above, it is clear that the evaluation of mathematics textbooks in light of the NCTM standards represents an important pillar in the development of teaching and learning mathematics, especially at the primary level. Furthermore, analysis processes have been useful in understanding the content of textbooks, explain what is meant, and explore strong and weak points of the text, all of which increases the textbook's effective use in the teaching process. Moreover, this study highlights the importance of investigating mathematics content in textbooks and the importance of modern textbooks to reflect the better understanding gained from the reforms made to the educational system. Finally, it is hoped that this research will pave the way for more research in this particular field.

## Limitations of the Study

This study was limited to the five NCTM content standards that was published in 2000 (NCTM, 2000), Jordanian mathematic textbooks that were published by ministry of education and the analysis conducted the students' textbooks of the first grade of the basic educational level that reformed in 2015.

## Procedural Definitions

- Content standard: Refers to the NCTM's descriptions of the five strands of content that students should learn: number and operations, algebra, geometry, measurement, and data analysis and probability.
- NCTM standards: taken from a document published by the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) in the United States of America. Refers to mathematical understanding, knowledge, and skills that students should acquire.

## Method

### Study Method:

This study utilized content analysis protocols to investigate the compliance of reformed mathematics textbook for Jordanian first-grade students in relation to the NCTM standards in the areas of number and operations, algebra, geometry, measurement, data analysis and probability. According to Berelson (1952), content analysis is "a research technique for the objective, systematic, and quantitative description of manifest content of communications" (p. 74). Also, Krippendorff (2004) stated, "Content analysis is a research technique for making replicable and valid inferences from texts (or other meaningful matter) to the contexts of their use" (p. 18). This technique was used to find the percentage of mathematics content in the

textbooks that was compliant with NCTM standards, in terms of page and lesson.

## Sample

The population and the sample of the study would be considered the content of the Jordanian first-grade mathematics textbooks developed in 2015\2016. The content of these textbooks consisted of two different parts: the first part has 26 lessons and 70 pages, and the second part has 22 lessons and 75 pages. Thus, 48 lessons were analyzed according to NCTM standards.

## Instruments

All 48 lessons were examined related to the five content areas previously described. To achieve the purpose of this study, a list of NCTM standards of mathematics textbooks content for first-graders was prepared (NCTM, 2000). Also, a content analysis checklist card of the reformed mathematics textbook for first grade in the academic year 2015-2016 in light of the list of NCTM standards was prepared. Table 1 presents the number of NCTM Standards and expectation for the first grade mathematics textbook (NCTM, 2000).

**Table 1:** The Number of NCTM Standards and Expectation

Content Standard	Standard	Expectations
Number & Operations	3	12
Algebra	4	8
Geometry	4	12
Data Analysis	4	5
Measurement	2	8
Total	17	45

## Validity and Reliability

To ensure validity, the instrument was given to a panel of five bilingual university professors of mathematics education, and elementary education to check the clarity of items and accuracy of the translation. Inter-coder reliability was checked by comparing the analysis of both researchers to each other using the Holsti equation (1969), and was found to be 0.93, which indicates a high reliability measure among the two raters. Holsti (1969) provided a basic formula for determining reliability, which is  $C.R. = 2M/N1 + N2$ , where "M is the number of coding decisions on which the two judges are in agreement, and N1 and N2 refer to the number of coding decisions made by judges 1 and 2, respectively" (p. 140).

## Procedure

### The study followed this procedure:

- The NCTM (2000) standards were translated from English to Arabic language to be the instrument of the study .

according to a model developed from NCTM standards. Geometry and measurement were analyzed for content. She found that mathematics textbooks for ninth and tenth grades have zero chapters covering the topic of measurement. Further, Alyat and Duwairy (2015) analyzed Geometry content of mathematics textbooks for the intermediate basic stage in Jordan compared to NCTM standards. To achieve the purpose of their study, the researchers developed a model for analysis derived from NCTM (2000). They found a varying amount of representation from one standard to another in mathematics textbooks from sixth to eighth grade. The percentages of the Geometry standard in respect to representing the NCTM indicators ranged between (0% - 69.71%) for the sixth-grade level; between (4.52% - 56.11%) for the seventh-grade level; and between (1.96% - 54.81%) for the eighth-grade level .

Abed and Al-Absi (2015) investigated Jordanian Elementary textbooks between the years 1970 to 2013, in order to determine the types of mathematical disciplines found in these textbooks. The study evaluated mathematics textbooks and identified types and quantities of mathematics. They examined the relative quantity of mathematics, areas of mathematics, and methods. Books were analyzed using content analysis protocols. The results showed a significant increase in mathematics enhancement in terms of quality and quantity in Jordanian elementary textbooks. Such enhancement was related to the advantage of new technology based on mathematical algorithms. In addition, this research pointed out the growth in geometry, while numbers of mathematics, in return, showed a decline up to the end of the study year of 2013. This study also concluded by recommending developing textbooks to further meet NCTM requirements.

In conclusion, while the evaluation of mathematic textbook content according to NCTM standards in Jordan has been addressed by a number of researchers in the past (Abed and Al-Absi, 2015; Abu Alrub, 2007; Alyat & Duwairy, 2015; Duwairy, 2005; Mrayyan, 2013; Sbeah, 2004), only one study could be found that investigated Jordanian mathematics textbooks for the first three grades (Abed & Al-Absi, 2015). However, their study was closer to a meta-analysis examining mathematics textbooks from 1970–2013, while the current study investigated first-grade mathematics textbooks that were reformed in 2015. Therefore, the purpose of this study was to evaluate the extent that the newly reformed mathematics textbooks reflect NCTM standards .

### Research Problem and Questions

Many ways exist to organize curricula. The challenge is to avoid those that distort mathematics and turn off students (Steen, 2007). Another challenge is to organize curricula that reflect a deeper understanding of

mathematics content to ensure that all students have access to important math content (National Mathematics Advisory Panel, 2008). According to Queen Rania's Award (QRA) (2010), while many improvements have occurred in Jordanian textbooks, some problems still exist, particularly those that are related to teachers still following traditional strategies in teaching that have been shown to be ineffective. Abed and Al-Absi (2015) stated that NCTM standards were advocated for teaching mathematics at the end of 1989. Since that time, still not all teachers are on board.

While the reformed mathematic textbooks in Jordan were developed to match NCTM content standards for the first three grades, textbooks and school curricula still in use do not always place enough emphasis on the development of NCTM content standards (Abed & Al-Absi, 2015; Mrayyan, 2013). Therefore, it is crucial to examine the extent the reformed mathematics textbooks reflect NCTM standards while the latest curricula reform in Jordan is still new, starting in the 2015/2016 academic school year (MOE, 2016). The problem of this study reflects the need to identify the compliance of the reformed mathematics textbook's content (first grade) in Jordan with NCTM standards. Thus, the purpose of this study was to investigate the compliance of first-grade Jordanian reformed mathematics textbook content with NCTM standards, specifically relating to the 5 content standards described above. Based on the study's problem and purpose, the attempted to address the following central question and five sub-questions :

To what extent does the content of Jordanian first-grade mathematics textbooks match NCTM standards?

The following research sub-questions guided this study :

- 1 To what extent is the representation of the NCTM standards incorporated in the content of the Jordanian first-grade mathematics textbooks in terms of Numbers and Operations?
- 2 To what extent is the representation of the NCTM standards incorporated in the content of the Jordanian first-grade mathematics textbooks in terms of Algebra?
- 3 To what extent is the representation of the NCTM standards incorporated in the content of the Jordanian first-grade mathematics textbooks in terms of Geometry?
- 4 To what extent is the representation of the NCTM standards incorporated in the content of the Jordanian first-grade mathematics textbooks in terms of Measurement?
- 5 To what extent is the representation of the NCTM standards incorporated in the content of the Jordanian first-grade mathematics textbooks in terms of data analysis and probability?

•Data analysis and probability standard: Children should be able to: (1) formulate questions that can be addressed with data; and (2) collect, organize, and display relevant data to answer them; (3) and understand and apply basic concepts of probability.

Six years later, the NCTM presented Focal Curriculum Points for Prekindergarten through Grade 8 Mathematics: A Quest for Coherence (NCTM, 2006), which built on Principles and Standards for School Mathematics (NCTM, 2000). This new publication was offered as a starting point in a dialogue on what is important at particular levels of instruction and as an initial step toward a more coherent, focused curriculum. Focal Curriculum Points was a response to the challenges teachers often face with long lists of mathematics topics or learning expectations to address at each grade level, but “lacking clear, consistent priorities and focus, teachers stretch to find the time to present important mathematical topics effectively and in depth” (NCTM, 2006, p. vii). Furthermore, NCTM (2006) offered opportunities for improving the teaching and learning of mathematics and provided descriptions of the most significant mathematical concepts and skills at each grade level. It provided a clear emphasis on the processes that NCTM (2000) addressed, and focused on how to organize curriculum standards within a coherent, focused curriculum. It did this by showing how to build on important mathematical content for each grade level from pre-K–8 (NCTM, 2006).

The evaluation of mathematics textbooks’ content according to NCTM standards has been addressed by many researchers (Abed & Al-Absi, 2015; Abu Alrub, 2007; Alshehri & Ali, 2016; Alyat & Duwairy, 2015; Al-Zubi & Al-Obeidan, 2014; Duwairy, 2005; Hasanen & Al-Shahrei, 2013; Kulum, 2000; Mrayyan, 2013). For example, Hasanen and Al-Shahrei (2013) investigated the compliance of developed mathematics textbooks’ content (grades 3-5) in Saudi Arabia with NCTM standards; specifically, in the area of number and operations, algebra, geometry, measurement, data analysis and probability. The results revealed that the reformed mathematics textbooks’ content for grades (3-5) in Saudi Arabia was compatible with (59) indicators of (NCTM) standards, resulting in a 93.7% compliance rate; while the content did not achieve (4) indicators (6.3%) in the five areas.

Furthermore, Nassar (2011) showed that Palestinian mathematics curriculum content in grades (6-8) lacked (18) algebra concepts in terms of NCTM standards. The study Shatat, Obeid, and Abdulfatah (2009) tested whether the construction of mathematics curriculum standards in grades (1-6) were consistent with Egyptian national standards indicators. Al Assaf’s (2008) study results showed that the compliance with NCTM standards in the areas of geometry and measurement in grades (3-5) in Saudi Arabia varied.

The study found content lacked in 43.24% of the sub-categories in Geometry, and 25% of the content in measurement standards. The study Hilal (2009) revealed that Algebra content Saudi Arabian middle schools consider only three NCTM standards. Also, in a comparative study, Duwairy and Alqudah (2006) investigated mathematics curricula content in Saudi Arabia and Jordan with regard to NCTM standards. They found a difference between mathematics curricula content in Saudi Arabia and Jordan in terms of compatibility with NCTM standards in favor of Saudi curricula content in the area of representation and connections.

In (2014), Al-Zubi and Al-Obeidan examined the extent of fourth-grade mathematics textbooks in Saudi Arabia meeting the NCTM standards. An analysis instrument was designed; the validity and reliability of the instrument were ensured. The content analysis results of the study showed that the fourth-grade mathematics textbook included the following: numbers and common operations (2.03% - 14.57%), geometry (6.42 % - 13.58%), probability and analysis features (6.98% - 15.12%), problem solving (9.41 % -28.24%), thinking and reasoning (5.17% - 15.52%), communication (4.30% -25.81%). The study recommended the following in light of the results: conducting more studies concerning the NCTM standards, as well as involving other variables such as other textbooks of the preparatory and secondary stages.

In a recent study, Alshehri and Ali (2016) also investigated the compliance of developed mathematics textbooks’ content (grades 6-8) in Saudi Arabia with NCTM standards. They found that the content of developed mathematics textbooks for grades (6-8) represented 52 indicators from the NCTM content standards and was compliant with 96.3% of indicators, while 3.7% from the NCTM standards indicators list were not achieved.

In Jordan, Mrayyan (2013) analyzed the geometry content of mathematics textbooks for grades one through six in Jordan according to the NCTM standards. A content analysis instrument with four categories ranging from not available to highly available was developed. According to the study’s results, more attention and professionalism should be applied when preparing math curricula and textbooks taking into consideration NCTM standards. In a different study, Abu Rub (2007) aimed to analyze geometry and measurement in basic stage mathematics textbooks in Jordan compared to NCTM standards. The results showed that the percentage of the availability of geometry standards was (25%, 7%, 0.00 %, & 28%). The results also showed that the percentage of the availability of measurement criteria was (6%, 23%).

Sbeah (2004) also conducted an analysis and evaluation of mathematics textbooks in Jordan



been shown to improve learning outcomes and achievement of students in mathematics, raise the level of student achievement in mathematical knowledge and skills, address the lower level students learning mathematics, and improve the professional growth of teachers and educational leaders.

For example, Jitendra et al. (2010) conducted a case study exploring the influence of the intended textbook and the implemented curricula's (teachers' instructional practice) adherence to the NCTM standards on student outcomes in mathematics from four classrooms in one elementary school. Textbook and teacher adherence to the standards were evaluated using content analysis and direct observation procedures, respectively. They found that a relationship between more NCTM standards being used to improved student achievement and attitude toward mathematics.

Jordan has undergone a continuous reform process in the previous years on curricula in general, and mathematics curricula particularly (Alyat & Duwairy, 2015). All public and private schools in Jordan apply the mathematics curricula issued by the Ministry of Education (MOE), and some private schools use additional curricula in mathematics to support the specific educational level and needs of students. Past studies of Jordanian mathematic textbooks concluded there was a need for further development of textbooks in order to meet NCTM requirements and other international standards (Abed & Al-Absi, 2015; Alyat & Duwairy, 2015; Duwairy, 2005; Mrayyan, 2013).

### **NCTM and Principles and Standards for School Mathematics**

The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) is an international organization that supports teaching and learning of mathematics for children from Pre-Kindergarten through Grade 12. It was founded in 1920 as an outgrowth of the Chicago Mathematics Club. Over the years, NCTM has produced various documents intended to guide K–12 mathematics education .

In (1989), the NCTM produced the first contemporary set of subject matter standards in the United States. This was updated and expanded in (2000), when the NCTM published *Principles and Standards for School Mathematics*, a document that has become the basis for state and local mathematics curriculum standards across the United States. Furthermore, this document contains a set of six principles that serve as a basis for the recommendations in the document, and ten standards that generally describe the mathematics skills that students should by each year through grade 12 (NCTM, 2000).

Mundy (2000) stated that the NCTM's mission is "to provide the vision and leadership necessary to ensure a mathematics education of the highest quality for all students" (p. 868). The NCTM Standards are

widely utilized in the K-12 community because of its importance to teaching and learning mathematics (Ardisana, 2006; Blackwell, 2001; Heitmann, 2006; Wood, 2006).

The NCTM has two categories of standards (NCTM, 2000): content standards, which describe the mathematical content that students should learn at each grade level; and process standards, which focus on the different methods that students use to acquire, understand, and use the content. These different methods, as determined by the NCTM, are: (1) problem solving, (2) reasoning and proof, (3) communication, (4) connections, and (5) representation. The five content standards are: (1) number and operations, (2) Algebra, (3) Geometry, (4) measurement, and (5) data analysis and probability.

This study delimited the research to the five NCTM content standards, and the content analysis of Jordanian mathematics textbooks was limited to the first grade basic educational level. A description for the five areas of content standards (NCTM, 2000) follows, as these were used in the study. Each standard has sub-categories, made up of what the NCTM consider to be the expected skills for children at this age:

- Number and operations standard: Children should be able to: (1) understand numbers, ways of representing numbers, relationships among numbers, and number systems; (2) understand meanings of operations and how they relate to one another; and (3) compute fluently and make reasonable estimates.
- Algebra standard: Children should be able to: (1) understand patterns, relations, and functions; (2) represent and analyze mathematical situations and structures using algebraic symbols; and (3) use mathematical models to represent and understand quantitative relationships.
- Geometry standard: Children should be able to: (1) analyze characteristics and properties of two- and three-dimensional geometric shapes and develop mathematical arguments about geometric relationships; (2) specify locations and describe spatial relationships using coordinate geometry and other representational systems; (3) apply transformations and use symmetry to analyze mathematical situations; and (4) use visualization, spatial reasoning, and geometric modeling to solve problems.
- Measurement standard: Children should be able to: (1) understand measurable attributes of objects and the units, systems, and processes of measurement; and (2) apply appropriate techniques, tools, and formulas to determine measurements.

## An Analysis of Jordan's Adherence to the NCTM Standards for First Grade Reformed Mathematics Textbooks

Ebtesam Rababah\* Ruba Miqdadi \*

Received Date: 12/7/2016

Accepted Date: 29/9/2016

**Abstract:** This study investigated the compliance of Jordan's reformed mathematics textbooks for first-graders to the National Council of Teachers of Mathematics' (NCTM, 2000) standards. The population and the sample of the study consisted of the reformed mathematics textbooks for first-graders in Jordan. An analysis instrument was designed. The validity and reliability of the instrument were ensured. The reformed 2015 mathematics textbook was analyzed with this instrument. The results of the study revealed that the reformed mathematics textbook complied with (31) indicators of (NCTM) standards resulting in a compliance rate of 68%. However, the content did not achieve (14) indicators in the five areas of the content standards. Also, the reformed mathematics textbooks neglected the data analysis and probability standard. The study recommends the following in light of the results: conduct further studies on each grade from kindergarten through twelfth grade, analyzing both the content and process standards of the curriculum  
(**Keywords:** Mathematics Textbooks, First Grade, NCTM s, Content Analysis, and Jordan).

### Introduction

Textbooks are viewed as a vital and major source of information; and in some cases, are the only method of exposure to the student for any subject matter (Al-Zubi & Al-Obeidan, 2014; Keith, 1991). Textbooks on mathematics are utilized as the major organizer of mathematical skills that students are expected to master (Chiappetta & Fillman, 2007), and are the primary resource for teachers (Al-Zubi & Al-Obeidan, 2014; Jitendra, Griffin, & Yan Ping, 2010; Mrayyan, 2013). Additionally, Schmidt, Houang, and Cogan (2002) stated that Mathematics textbooks' content and instructional practice influence student learning. Clearly, textbooks, particularly in mathematics, are vital to teaching and learning.

Abed and Al-Absi (2015) stated the aims of teaching mathematics in Jordan should be the following; Teachers should enable students to acquire knowledge, skills, values and attitudes to help them in their individual and collective development. Teachers should represent the reality of the subject by putting the student through life-like situations where they use the learned skill. Also, teachers should help students to be able to solve the problems and issues related to the needs of everyday life.

### تحليل كتاب الرياضيات المطور للصف الأول في الأردن في ضوء معايير NCTM

ابتسام ربابعة وربى مقدادي، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة اليرموك.

**ملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مدى تضمين محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الأول الأساسي لمعايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM). وقد تم بناء أداة للتحليل في ضوء المعايير العالمية (NCTM, 2000)، ثم التأكد من صحتها وثباتها. تكون مجتمع الدراسة وعينتها من كتاب الرياضيات المطور للصف الأول الأساسي في الأردن. وبعد القيام بعملية التحليل لكتاب الرياضيات المطور 2015\2016، أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الأول يتضمن (31) مؤشراً من معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM) بنسبة (68%)، بينما لم يتضمن (14) مؤشراً بما نسبته (32%) في المجالات الخمسة من تلك المعايير. كما أظهرت أن كتب الرياضيات أغفلت محور الاحتمالات والإحصاء واهتمت بتضمين كل من محاور الأعداد، والهندسة، والقياس، والجبر بنسب متفاوتة. وقد أوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لبحث مدى مراعاة كتب الرياضيات للصفوف من الروضة وحتى الثاني ثانوي لكل من معايير المحتوى والعمليات لمعايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM).  
(الكلمات المفتاحية: كتب الرياضيات، الصف الأول، معايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، تحليل المحتوى، الأردن).

The process of evaluating curriculum and textbooks, including mathematics textbooks, has become necessary to objectively text their effectiveness in teaching students. This is especially the case when institutions are implementing something new or different and they want to further develop the curricula and textbooks through observation and follow-up (Abu Zinh, 2010). Many experts see the need to review mathematics textbooks every five to seven years (Al Ser, 2007). According to Abu Zinh (2010), as well as Alyat and Duwairy (2015), the process of analyzing and evaluating textbooks is considered both a diagnostic and therapeutic process at the same time, leading to the development of curriculum and improving the quality of textbooks.

Many previous researchers have investigated mathematics programs based on NCTM standards (Ardisana, 2006; Blackwell, 2001; Heitmann, 2006; Jitendra et al., 2010; Wood, 2006). These past researchers have found a positive relationship between learning outcomes and achievement of students in mathematics based on the design of the textbooks' compliance to NCTM standards. These standards have

\* Department of Curriculum & Instruction, Yarmouk University, Jordan.

© 2017 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.



## TABLE OF CONTENTS

---

Volume 13, No. 2, Ramadan, 1438 H, June 2017

---

### Articles in Arabic

---

- |  |     |
|--|-----|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Quality of Life and Self-Esteem Among Diabetic Patients in Jordan</b><br/>Rami Tashtoush and Mohammed Kechar</li> </ul>  | 133 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>The Saudi First Classes Teachers' Perspectives About the Theoretical Models of Teaching Reading</b><br/>Mohammad Al-Khawaldeh and Baeq Al-Shamari</li> </ul>   | 153 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>The Effectiveness of a Cognitive Behavioral Counseling Program on Reducing Learned Helplessness and Improving Resilience of Abused Children</b><br/>Salah Al-Damen and Qasem Samour</li> </ul>   | 171 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>The Effect of an Instructional Program Based on Reciprocal Teaching in Solving Mathematical Problems and Critical Thinking Skills Among Students in Elementary Schools According to Their Achievement Levels</b><br/>Lana Arafa and Ahmad Miqdadi</li> </ul> | 193 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Disturbances of Articulation and Speech Disorders Among Primary Students in Jordan in Relation to Some Variables</b><br/>Khalil Al-Fayyumi</li> </ul>  | 209 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>The Role of Ethical Leadership in Enhancing Organizational Trust Among Principals of Primary Schools in Taif City</b><br/>Amjad Dradkeh and Huda Al - Mutairi</li> </ul>   | 223 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marital Future Anxiety (MFA) and its Relation to Self-Esteem Among a Sample of University Students</b><br/>Nabil Aljundi and Doaa Dasouqi</li> </ul>   | 239 |
- 

### Articles in English

---

- |  |     |
|--|-----|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>An Analysis of Jordan's Adherence to the NCTM Standards for First Grade Reformed Mathematics Textbooks</b><br/>Ebtesam Rababah and Ruba Miqdadi</li> </ul> | 251 |
|--|-----|
-



## 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](mailto:jjes@yu.edu.jo). Manuscripts should be computer-typed and **(1.5 Lines)** spaced, font **(14 Arial)** in Arabic and **(12 Times New Roman)** in English. All manuscripts must include an abstract in both Arabic and English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by the word count in brackets and then keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed **(30)** pages, paper size (A4). Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author(s) should submit a signed written form that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field.
6. The manuscript must conform to the following sequence:
  - Introduction: it should include both the theoretical framework and a review of related literature.
  - Statement of the problem; questions or hypothesis.
  - Significance of the study.
  - Study limitations, if applicable.
  - Definitions of concepts/terms.
  - Methodology (including study population, samples, instruments, procedures, etc.,...).
  - Findings/results.
  - Discussion.
  - Conclusions and recommendations.
  - References.
7. Manuscripts submitted for publication in *JJES* are blind-reviewed, if they initially meet the guidelines, by two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
8. *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or rephrase the manuscript or any part thereof to conform to its publication policy. *JJES* has the right to make technical changes to meet the nature and scope of the journal.
9. *JJES* informs the author(s) of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
10. Citation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for scientific research publication. The author(s) must conform to the guidelines of citation, documentation of all sources and references, and the ethics of scientific research publication. *JJES* reserves the right to reject a manuscript and denounce its author(s) if plagiarism is verified. For citation guidelines, please visit the website: <http://apastyle.apa.org>, and the following URL: [http://www.library.cornell.edu/newhelp/res\\_strategy/citing/apa.html](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. 2, Ramadan, 1438 H, June 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. Raed Khdeer, **Arabic Language Editor**

Dr. Lamia Hammad, **English Language Editor**

Fatima Atrooz, **Typing and Layout**

**Manuscripts should be submitted to:**

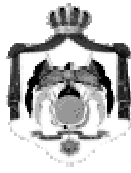
**Prof. Shadia Al-Tel, Editor-in-Chief**  
**Jordan Journal of Educational Sciences**  
**Deanship of Research and Graduate Studies**  
**Yarmouk University-Irbid-Jordan**

**Tel. 00 962 2 7211111 Ext. 3208**

**E-mail: [jjes@yu.edu.jo](mailto:jjes@yu.edu.jo)**

**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. 2, Ramadan, 1438 H, June 2017



Jordan Journal of  
**EDUCATIONAL SCIENCES**  
An International Peer-Reviewed Research Journal

---

Volume 13, No. 2, Ramadan, 1438 H, June 2017

---

**Jordan Journal of Educational Sciences (JJES):** An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research support Fund, Amman, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research and Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

\* (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.

\* (JJES) is indexed in Islamic World Science Citation Center (ISC).

**EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Shadia Al-Tel**

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

**EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Faima Atrooz**

**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**

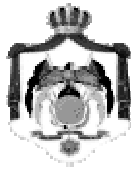
Faculty of Educational Sciences, Al-Albayt University, Jordan

**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. 2, Ramadan, 1438 H, June 2017