المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (13)، العدد (4)، ربيع الأول 1439هـ / كانون الأول 2017 م

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

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

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

رئيس التحرير: أ.د. شادية التل

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email:shadia.tal@yu.edu.jo

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة عطروز

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤته، الكرك، الأردن

Email: mbattah@mutah.edu.jo

أ.د. أمل خصاونة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: Amal.Khasawneh@yu.edu.jo

أ.د. رافع الزغول

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: rzghoul@yu.edu.jo

أ.د . سليمان القادري

كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن

Email: alqaderee@yahoo.com

أ.د. سميح كراسنة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

Email: nhsamih@yahoo.com

أ.د. محمد طوالبة

كلية التربية، الجامعة العربية المفتوحة، عمان، الأردن

Email: tmaa@yu.edu.jo

أ.د. محمود الوهر

كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن

Email: weher@hu.edu.jo

أ.د. نايل الشرعة

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

Email: sharah@ju.edu.jo

المحرر اللغوي (اللغة العربية): د. رائد خضير

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

تنضيد وإخراج: فاطمة عطروز

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

الأستاذ الدكتورة شادية التل

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

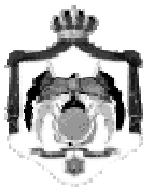
اربد - الأردن

هاتف 7211111 2 962 00 **فرعي** 3208

Email: *jjes@yu.edu.jo*

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

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



المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

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

المجلد (13)، العدد (4)، ربيع الأول 1439هـ / كانون الأول 2017 م

المجلة الأردنية في
العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (13)، العدد (4)، ربيع الأول 1439هـ / كانون الأول 2017 م

الهيئة الاستشارية

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

بسم الله الرحمن الرحيم

قواعد النشر

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

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

محتويات العدد

المجلد (13)، العدد (4)، ربيع الأول 1439هـ / كانون الأول 2017 م

البحوث باللغة العربية

- **أثر أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة في فاعلية معادلة نموذجي اختبار**
  محمد إبراهيم ويوسف سوالمة — 389
- **ملاءمة نموذج التوقع-القيمة للدافعية في تفسير العلاقات بين الاتجاه والكفاءة والجهد مع التحصيل الدراسي في الاحصاء وتوقعه**
  فيصل عبدالفتاح — 405
- **العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان**
  أحمد الزعبي — 419
- **فاعلية الإرشاد الجمعي المستند الى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر**
  سهام أبو عيطة وآلاء الشمايلة — 444
- **التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع (حالة طلبة جامعة جازان)**
  وائل التل ومحمد سويلم — 449
- **فاعلية طريقة مقترحة لتدريس العلوم في ضوء المضامين التربوية لسورة الكهف ومفهوم الإتزان المعرفي في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التنظيم**
  جمال الزعانين — 459
- **الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرضا عن الحياة**
  فراس قريطع — 475
- **درجة تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم**
  مجدي زامل — 487

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13، عدد 4، 2017، 389 - 403

أثر أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة في فاعلية معادلة نموذجي اختبار

محمد إبراهيم* يوسف سوالمة**

تاريخ تسلم البحث 2017/2/9 تاريخ قبوله 2017/7/13

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية مُعادلة نموذجي اختبار حسب نظرية الاستجابة للفقرة باختلاف أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة. ولتحقيق هدف الدراسة، تمّ استخدام الطريقة الخطية لمُعادلة نموذجي الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم لمبحث الرياضيات لطلبة الصف الرابع الأساسي بالاعتماد على القدرة (θ) وفق تصميم المجموعات العشوائية في المُعادلة. وتكوّن النموذج الأوّل من (35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وتكوّن النموذج الثاني من (36) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد اختيرت عشوائيًا استجابات (2000) طالبًا وطالبة لكل نموذج. وتمّ استخدام محكي الخطأ المعياري للمُعادلة والصدق التقاطعي للحكم على فاعلية المُعادلة. وأظهرت النتائج بأن استبدال القيم الشاذّة يؤدي إلى زيادة فاعلية مُعادلة الاختبارات. كما كانت هناك فروق جوهرية بين الأوساط الحسابية للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة لصالح استبدال القيم الشاذّة عند جميع مستويات القدرة مقارنةً بكل من الاحتفاظ بالقيم الشاذّة وحذفها. كما أظهرت النتائج بأن المُعادلة تكون أكثر فاعلية كلما اتجه مستوى القدرة نحو وسط التوزيع.

(الكلمات المفتاحية: مُعادلة الاختبارات، القيم الشاذّة، الصدق التقاطعي، الخطأ المعياري للمُعادلة).

مقدمة: تُعَدُّ الاختبارات التربوية من أهم الأدوات المُستخدمة في العملية التعلمية التعليمية؛ إذ غالبًا ما يتم استخدام درجات المفحوصين على تلك الاختبارات من المتخصصين التربويين لتزويدهم بمعلومات تساعدهم في عملية اتخاذ قرارات تربوية متعلقة بتقويم التطور التربوي للمفحوصين، كتحويلهم إلى برامجَ خاصّةٍ سواءً أكانت إثرائية أم علاجية (Hu, 2004) وبالاختيار، والنقل، والترفيع . ويواجه المتخصصون في الاختبارات العديد من المواقف التي تتطلب اختبار مجموعات مختلفة من المفحوصين باستخدام نماذج مختلفة من الاختبار كاختبارات القَبول في الجامعة واختبارات تحديد المستوى واختبارات مزاولة المهن (Kolen & Brennan, 2004). ويفترض في هذه النماذج أنها تقيس السِّمةَ نفسهَا. وهذا يتطلب من القائمين على تلك الاختبارات أن يكونوا حريصين على إعداد نماذج اختبارات متكافئة. وهذا في الواقع أمر غير قابل للتحقيق، إذ من الصعب تطوير اختبارات متكافئة في المحتوى أو الصعوبة أو الثبات، وبالتالي يصبح من غير العدل تطبيق تلك الاختبارات على مجموعات مختلفة من المفحوصين (Jimenez, 2011).

لذلك ظهرت الحاجة إلى مُعادلة النماذج المختلفة للاختبارات، والتي تهدف بشكل أساسي إلى جعل الدرجات على النماذج المختلفة متكافئةً وقابلةً للمقارنة، من خلال تعديل الفروق الناتجة من معاملات الصعوبة بين تلك النماذج. وعندها تصبح المقارنة ممكنة بين الدرجات التي يحصل عليها المفحوصون على النماذج المختلفة، وتكون ذات معنى بغض النظر عن نموذج الاختبار الذي طُبّق عليهم (Hambleton & Swaminathan, 1985; Kolen & Brennan, 2004).

The Effect of Outliers Treatment Method on the Effectiveness of Equating Two Test Forms

Mohamad Ibraheem, *Change Agent for Arab Development and Education Reform (CADER), Jordan.*
Yousef Sawalmeh, *Collage of Education, Yarmouk University, Jordan.*

Abstract: This study aimed at revealing the effectiveness of equating two test forms according to item response theory using different outlier treatment methods. To achieve that, the linear equating method was used to equate two equivalent test forms of the National Test to Control the Quality of Education in Mathematics for fourth grade, based on the ability (θ) according to random groups design in equating. The first form consisted of (35) multiple choice items and the second form consisted of (36) multiple choice items. Responses of (2000) students were randomly selected for each form. Standard error of equating and cross-validation were used for judging equating effectiveness. The results showed that replacement of outliers lead to an increase in tests equating effectiveness. Also, there are significant differences between the means of standard errors for the equated abilities, in favor of replacing the outliers at all ability levels compared with either keeping or removing the outliers. It also revealed that effectiveness of equating is better whenever the ability level tends toward the center of ability distribution.

(**Keywords** Test Equating, Outliers, Cross-Validation, Standard Error of Equating).

وهناك نوعان من المُعادلة: المُعادلة الأفقية، والمُعادلة العمودية. وتفترض المعادلة الأفقية أن صور الاختبار المختلفة تقيس السمة نفسَها، وتكون الفقرات للصور المختلفة متقاربةً في صعوبتها، وتُطبّق على مجموعات متقاربة في مستوى قدرتها. وبالتالي يكون الهدف منها تعديل الفروق الناتجة عن صعوبة الفقرات على صورتي الاختبار. وتفترض المعادلة العمودية أن صور الاختبار المختلفة تقيس السمة نفسَها، وتكون متباينةً في صعوبتها، وتطبق على مجموعات متباينة في مستوى قدرتها. أي أن السمة تقع على متصل واسع المدى يحتاج إلى عدة اختبارات لتغطيته. ويُفترَضُ في هذه الاختبارات أن تقيس السمة نفسَها، بحيث يغطي كل اختبار جزءاً من المتصل. ونظراً لأنه من غير المؤكد أن يكون نظام الوحدات نفسه في جميع الاختبارات، تنشأ الحاجة إلى مُعادلة هذه الاختبارات بحيث تكون العلامة المحققة على أي منها مناظرةً لموقع على متصل السمة بدلالة وحدة القياس نفسِها مهما كان ذلك الموقع (Hambleton & Swaminathan, 1985; Kolen & Brennan, 2004).

* الكادر العربي لتطوير وتحديث التعليم، الأردن.
** كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويتم جمع البيانات التي تحتاجها عملية مُعادلة الاختبارات (Crocker & Algina, 1986; Kolen & Brennan, 2004)، من خلال استخدام تصميم المجموعة الواحدة، أو تصميم المجموعات المتكافئة أو العشوائية، أو تصميم المجموعات غير المتكافئة للفقرات المشتركة، أو تصميم اختبار الجذع المشترك، أو تصميم المجموعات المتكافئة للفقرات المشتركة، أو تصميم المجموعات العشوائية المتوزانة.

وتُعَدُّ الأخطاء من المصادر الأساسية التي تؤثر على دقة مُعادلة درجات الاختبارات. وقد حدد كولن وبرينان (Kolen & Brennan,2004) نوعين من أخطاء المعادلة للدرجات: الخطأ العشوائي والخطأ المنتظم. ويعزى الخطأ العشوائي إلى أسلوب المعاينة واستخدام العينات المختارة في تقدير الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، والتي بدورها تستخدم في تقدير دالة المعادلة. ويساعد اختيار عينات كبيرة في ضبط هذا النوع من الخطأ وتخفيضه. ويظهر الخطأ المنتظم نتيجةً لعدم التزام الباحث بشروط المُعادلة أو انتهاك الافتراضات الإحصائية المطلوبة. وعملية ضبطه أصعب من عملية ضبط الخطأ العشوائي.

وتُعَدُّ هذه الأخطاء من أكبر التحديات التي تواجه عملية مُعادلة الاختبارات، وقد تختلف باختلاف تصميم المعادلة وشكلها؛ فلكل تصميم شروطه ولكل شكل من أشكال المعادلة افتراضاته، ومسألة الالتزام بالشروط وتحقيق الافتراضات تختلف باختلاف التصميم وشكل المعادلة. وهذا يستوجب البحث عن أفضل التصاميم والأشكال للمعادلة، بحيث يتم الحصول على أقل الأخطاء، ورفع فاعلية المُعادلة إلى الحد الأقصى.

وقد سهّلت نظرية الاستجابة للفقرة عملية مُعادلة الاختبارات. ومن أهم ميزات هذه النظرية قدرتها على وضع عدّة اختبارات وعدّة مجموعات من المفحوصين على تدريج مشترك. وقد أظهرت الدراسات (الشريفين، 2003؛ Hanson & Lee & Ban, 2010؛ Beguin, 2002; Kim& Kolen, 2006;) بأن أساليب المُعادلة حسب نظرية الاستجابة للفقرة أفضل من الأساليب المعتمدة على النظرية التقليدية. وهناك العديد من أشكال المُعادلة للاختبارات حسب نظرية الاستجابة للفقرة ومن أهمها: مُعادلة العلامة الحقيقية True Score Equating، ومُعادلة العلامات الملاحظة/ الخام، ومُعادلة علامة القدرة Ability Score Equating.

وقد تم تناول أثر العديد من المتغيرات على فاعلية مُعادلة الاختبارات مثل الخصائص السيكومترية للفقرات من صعوبةٍ وتمييز(اللمع، 2012)، وطول الاختبار وحجم العينة (الحجيلي، 2012)، والأداء التفاضلي للفقرة(الرحيل،2013؛الحياصات، 2011)، وطرق تصحيح فقرات الصواب-الخطأ المتعدد (الصمادي، 2006)، وطريقة تصفية المموهات في فقرات الاختيار من متعدد (الكوفحي، 2013).

وأظهر الأدب التربوي أنّ مُعادلة الاختبارات قد تتأثر بعامل مهم آخر هو الفقرات المتطرّفة في الفقرات المشتركة (He, 2013; Jimenez, 2011; Michaelides, 2003). فقد هدفت دراسة ماكليدز (Michaelides, 2003) إلى فحص تأثير الفقرات المشتركة التي تسلك سلوكا مختلفا عن بقية الفقرات (Misbehaving common items) على عملية المُعادلة بالاعتماد على نظرية الاستجابة للفقرة (IRT-based equating). وأشارت النتائج إلى أنّ الفقرات المتطرّفة عندما تكون سهلةً جدًا أو صعبةً جدًا تؤثر على إحصاءات المُعادلة بغض النظر عن أسلوب المُعادلة.

كما قام هيو وروجرز وفوكميروفيك (Hu, Rogers & Vukmirovic, 2008) بدراسةٍ هدفت إلى مقارنة فاعلية المُعادلة في حالتي حذف الفقرات المتطرّفة أو الاحتفاظ بها. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم إختلاف فاعلية المُعادلة بينهما في حالة المجموعات المتكافئة. ولكن في المجموعات غير المتكافئة، كانت فاعلية المُعادلة أفضل عندما يتم حذف الفقرات المتطرّفة.

وهدفت دراسة جيمنيز (Jimenez, 2011) إلى فحص أثر الفقرات المشتركة ذات التقديرات المتطرّفة لمعالم الصعوبة ومعالم التمييز على مُعادلة الاختبارات. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن وجود الفقرات المتطرّفة في الفقرات المشتركة يعمل على زيادة أخطاء المُعادلة بغض النظر عن كون مجموعات الدراسة متكافئةً أو غير متكافئةٍ وبغض النظر عن أسلوب المُعادلة المُستخدَم.

أما دراسة هي وسوي وفانق وشن (He & Cui & Fang & Chen, 2013)، فهدفت إلى تحديد الفقرات المتطرّفة باستخدام نموذج انحدار خطي، وفحص تأثير حذفها على مُعادلة العلامة الحقيقية في نظرية الاستجابة للفقرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن حذف الفقرات المتطرّفة يقلل من أخطاء المُعادلة، ويزيد من فعاليتها.

كما أجرى هي (He, 2013) دراسةً هدفت إلى تطوير أساليب جديدة للحصول على معاملات تحويل التدريج للتحقق من تأثير الفقرات المشتركة المتطرّفة، ومقارنة أداء تلك الأساليب على فاعلية مُعادلة الاختبارات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أخطاء المُعادلة تزداد بوجود فقرات متطرّفة.

وهناك جانب آخر من التطرّف على درجة من الأهمية غير الفقرات المتطرفة هو القيم الشاذّة في درجات الأفراد Outliers التي ينبغي الكشف عنها، وتحديد أسلوب التعامل معها. ويرى ريه(Ray, 2016) أن معظم المعالم الإحصائية، مثل الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، وكل إحصائي يعتمد عليها، حساسة جداً للقيم المتطرفة. وتوجد عدّة أساليب لتحديد القيم الشاذّة من امثلتها: أسلوب الانحراف المعياري، والدرجة المعيارية، والدرجة المعيارية المعدّلة The Modified-Standard Score، وأسلوب توكي (الرسم الصندوقي) Tukey's Method (Boxplot)، والرسم الصندوقي المعدّل Adjusted Boxplot،

والانحراف المطلق للوسيط MAD_e، وقاعدة الوسيط Median Rule، واختبار جروب Grubb's test. وعند ظهور قيم متطرّفةٍ أو شاذّةٍ في مجموعة من البيانات، تظهر الحاجة إلى أساليب لاستبدالها، ومن أشهر تلك الأساليب: الوسط المبتور Trimmed Mean، والوسط التعويضي Winsorized Mean. ويعد الوسط المبتور من أكثر الأساليب فاعليةً في استبدال القيم الشاذّة لعدم تأثره بها بشكل كبير. كما يُعد مقدّرًا جيّدًا لوسط المجتمع لقدرته على تخفيض تأثير القيم الشاذّة (Mann, 2009).

وقد تمت دراسة أثر القيم الشاذة في الدرجات على الاختبارات الإحصائية المعلمية واللامعلمية (Zimmerman, 2001)، وعلى الاختبارات الإحصائية المعلمية في البيانات الخاصة بالهرمونات(Pollet & Meij, 2017)، وعلى نتائج تحليلات الارتباط (Osborne & Overbay, 2004)، وعلى تقديرات معامل ثبات كرونباخ ألفا α (Liu & Wu & Zumbo, 2010)، وتحليلات الانحدار البسيط والمتعدد (Dan & Ijeoma, 2013) . وفي حدود علم الباحِثَين فإنه لم يتم التطرق لدراسة أثر القيم الشاذة في درجات الافراد على دقة مُعادلة الاختبارات. ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية التي قامت على مقارنة فاعلية مُعادلة نموذجي اختبار باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة في ظل اختلاف أسلوب التعامل مع القيم الشاذة في درجات الافراد(الاحتفاظ بالقيم الشاذّة في درجات الأفراد، أو حذفها، أو استبدالها) باستخدام محكي تقويم فاعلية المُعادلة وهما: الصدق التقاطعي Cross-Validation، والخطأ المعياري للمُعادلة Standard Error of Equating.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يُلْحَظُ تزايد الحاجة إلى العديد من الاختبارات التي تستخدم صورًا متعددةً للاختبارات نفسِها في المجالات التربوية وغير التربوية. وتقتضي هذه الصور إجراء مُعادلة للدرجات المنبثقة عنها؛ لكي تكون عملية المقارنة بين الأفراد موضوعيّةً وعادلةً، ولكي يتمكن المتخصصون من تفسير الدرجات بشكل صحيح، وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة. وقد أشارت الدراسات إلى أن وجود قيمٍ شاذّةٍ في مجموعةٍ من البيانات قد تؤدي إلى تضخم معدّل الأخطاء، إذ إنها تزيد الخطأ من النوع الثاني. وبالتالي تعمل على تخفيض قوة الاختبارات الإحصائية. كما تؤدي إلى تشوهات كبيرة في تقديرات الإحصاءات والمعالم سواءً كان ذلك عند استخدام اختبارات معلمية أم اختبارات لا معلمية، ومن المحتمل أن تؤدي إلى تحيُّزٍ في التقديرات موضع الاهتمام (Seo, 2006; Zimmerman, 2001). وقد تؤثر التقديرات المتحيزة سلباً في فاعلية مُعادلة الاختبارات. وهذا يستدعي الكشف عن الدرجات الشاذة في درجات الاختبارات المراد معادلة الدرجات لها، وتحديد الأسلوب المناسب للتعامل معها وبما يعزز من فاعلية معادلة درجاتها. وجاءت الدراسة الحالية لفحص أثر أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة على فاعلية مُعادلة نموذجي اختبار بالاعتماد على القدرة (θ) حسب نظرية الاستجابة للفقرة بدلالة محكي الخطأ المعياري للمعادلة والصدق التقاطعي. ولأغراض الدراسة الحالية، تم استخدام استجابات طلبة الصف الرابع الأساسي على نموذجي الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم في الرياضيات للعام الدراسي 2012/2011 م.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال: "ما أثر أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة في فاعلية مُعادلة نموذجي الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم لمبحث الرياضيات لطلبة الصف الرابع الأساسي للعام 2012/2011 م حسب نظرية الاستجابة للفقرة بدلالة محكي الخطأ المعياري للمُعادلة والصدق التقاطعي ؟"

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من اهمية دقة معادلة الدرجات لاختبارين أو أكثر. وتُعد دقة المعادلة للدرجات أمراً أساسياً لأي برنامج اختباري يتضمن استخدام عدة نماذج مختلفة من الاختبار سواء في مرة التطبيق الواحدة أو في مرات التطبيق المختلفة. وأنه من المهم جداً أن تتم عملية معادلة الاختبارات بحرص ودقة، ذلك أن أي خطأ في دالة تحويل الدرجات من المحتمل أن يؤثر في درجات جميع المفحوصين. وعليه فإن دقة المعادلة تتصل بكل من العدالة والصدق على حد سواء. وفي ضَوْءِ مراجعة الأدب التربوي المتعلق بدقة مُعادلة الاختبارات، اتضح بأنه تمّ دراستها في ضَوْءِ كثير من المتغيرات، والتي كانت بالمجمل مرتبطةً بخصائصِ الاختبار كمحتوى الفقرات، وعددها، ودرجة تمثيلها، وتوزيعات القدرة، وحجوم العينات، وطول الاختبار، والتطرف في فقرات الاختبار وفي الفقرات المشتركة. والصفة العامة لهذه المتغيرات هي ارتباطها بالاختبار نفسه. كما تبين عدم وجود دراسات حول مدى تأثر دقة معادلة الاختبارات بأسلوب التعامل مع القيم الشاذة في درجات الاختبارات المراد معادلة درجاتها. لذلك يضيف البحث الحالي معلومات جديدة تتعلق بأثر أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة في فاعلية مُعادلة نموذجي اختبار. وتفيد نتائج الدراسة في توفير معلومات عن جدوى الكشف عن القيم الشاذة وأسلوب استبدالها في تحسين دقة المعادلة لاختبارين أو أكثر. وبذلك يتحقق الهدف الرئيس للمعادلة وهو السماح باستخدام الدرجات من الاختبارات المختلفة على نحو تبادلي، ما ينطوي عليه نتائج وفائدة كبيرة على الصعيد التطبيقي؛ إذ يوفر إمكانية التفسير والتشخيص والمقارنة العادلة واتخاذ قرارات تربوية بشأن التطور التربوي. وتساهم هذه الدراسة في دعم القاعدة النظرية للبحوث المتعلقة بتفسير نتائج مُعادلة الاختبارات وَفْقًا لنماذج نظرية الاستجابة للفقرة. كما تقدم للباحثين والتربويين المتخصصين بالاختبارات في الجامعات ووزارتي التربية والتعليم، والتعليم العالي الأردنية تصوُرًا واضحًا حول كيفية التعامل مع القيم الشاذّة عندما توجد في بيانات نماذج الاختبارات المختلفة المطبّقة على الطلبة في تلك المؤسسات ضمن برامجها المختلفة.

التعريفات الإجرائية

مُعادلة الاختبارات Tests Equating

عملية إجراء تعديل إحصائي لدرجات النموذج الأوّل، بحيث تصبح مُكافِئةً لدرجات النموذج الثاني (Brennan, 2004, p.2 & Kolen). وفي الدراسة الحالية سيتم تحويل قيم القدرة θ_x على النموذج الأول إلى قيم القدرة θ_y على النموذج الثاني من خلال المُعادلة الخطية .

القيم الشاذة Outliers

هي قيم الأفراد في أي من نموذجي الاختبار المُراد مُعادلتهما، التي لم تتسق مع القيم الأخرى وتنحرف بشكل كبير وواضح عنها(Hawkins, 1980, p.1). والقيم الشاذّة في الدراسة الحالية هي قدرات الأفراد (θ) التي تقع خارج الحدود الداخلية للرسم الصندوقي.

الخطأ المعياري للمعادلة Standard Error of Equating

هو مؤشر على دقة المعادلة، وبنقصان قيمته تزداد دقة وفاعلية المعادلة. ويقاس في الدراسة الحالية بالانحراف المعياري للدرجات المعادلة خلال تكرار عملية المعادلة في 400 عينة من المفحوصين.

محددات الدراسة

عند تعميم نتائج الدراسة لا بُدَّ من أخذ المحددات الآتية بالاعتبار:

1- اقتصارها على طريقةٍ واحدةٍ من طرق مُعادلة الاختبارات المنبثقة عن نظرية الاستجابة للفقرة، وهي مُعادلة علامة القدرة.

2- اقتصارها على مِحَكَّين من مِحَكَّاتِ تقويم فاعلية مُعادلة الاختبارات، وهما: الخطأ المعياري للمُعادلة والصدق التقاطعي.

3- اقتصارها على أسلوب واحدٍ من أساليبِ الكشف عن القيم الشاذّة، وهو أسلوب الرسم الصندوقي.

4- اقتصارها على أسلوب واحدٍ من أساليب استبدال القيم الشاذّة، وهو أسلوب الوسط المبتور.

5- اقتصارها على نموذجين للاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم لمبحث الرياضيات لطلبة الصف الرابع الأساسي للعام الدراسي 2012/2011م.

6- اقتصارها على النموذج اللوجستي ثلاثي المعالم.

7- اقتصارها على عينتين عشوائيتين، الأولى تمَّ اختيارها من استجابات الأفراد الذين أجابوا عن النموذج الأول، والثانية تمَّ اختيارها من استجابات الأفراد الذين أجابوا عن النموذج الثاني، وحجم كل منهما (2000) طالبًا وطالبةً.

الطريقة

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من (25%) من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية الحكومية والخاصة، والمدارس التابعة لمديرية التعليم والثقافة العسكرية للعام الدراسي 2012/2011م. وبلغ عدد الأفراد الكلي للمجتمع (28303) طالبًا وطالبةً، حيث أجاب (14424) طالبًا وطالبةً عن النموذج الأوّل للاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم ، وأجاب (13879) طالبًا وطالبةً عن النموذج الثاني للاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2012).

عينة الدراسة

تمَّ اختيار عينتين عشوائيتين من أفراد مجتمع الدراسة: تكونت العينة الأولى من الأفراد الذين أجابوا عن النموذج الأوّل بحجم (2000) طالبًا وطالبةً. وتكونت العينة الثانية من الأفراد الذين أجابوا عن النموذج الثاني بحجم (2000) طالبٍ وطالبةٍ.

أداة الدراسة

تمَّ الاعتماد على بيانات الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم لمبحث الرياضيات لطلبة الصف الرابع الأساسي للعام الدراسي 2012/2011 م. وهو اختبار أعدّته وزارة التربية والتعليم (مديرية الاختبارات) لقياس درجة امتلاك طلبة الصف الرابع الأساسي للمهارات الرياضية الأساسية في مرحلة التعليم الأساسي(الصف الأول _ الصف الرابع)، والكشف عن مستويات أداء الطلبة بدلالة مؤشرات الأداء المعيارية للرياضيات، ودرجة امتلاكهم لمهارات اقتصاد المعرفة في مبحث الرياضيات. حيث تمَّ بناء تجمع من الفقرات من فريق متخصص تمَّ تشكيله لهذا الغرض، وَفْقًا لجدول مواصفات يتكون من بعدين هما:

- المحتوى: ويتضمن أربعة محاور أساسية تتمثل بالأعداد والعمليات عليها، والجبر، والهندسة والقياس، والإحصاء والاحتمالات.
- المستويات المعرفية: وتتضمن محورين يتمثلان بالقدرات العقلية الدنيا، والقدرات العقلية العليا.

وبعد تجريب الفقرات، ودراسة خصائصها الإحصائية، تمَّ الإبقاء على 71 فقرةً من نوع الاختيار من متعدد، تمَّ توزيعها في نموذجين: تضمن النموذج الأوّل (35) فقرةً، وتضمن النموذج الثاني (36) فقرةً. ويوضح جدول (1) توزيع فقرات نموذجي الاختبار على بعدي المحتوى والمستويات المعرفية.

الجدول 1: توزيع فقرات نموذجي الاختبار على بعدي المحتوى والمستويات المعرفية

المحتوى	النموذج الأول		النموذج الثاني	
	مهارات تفكير دنيا	مهارات تفكير عليا	مهارات تفكير دنيا	مهارات تفكير عليا
الأعداد والعمليات عليها	13	4	12	5
الجبر	4	2	3	2
الهندسة والقياس	7	2	9	1
الإحصاء والاحتمالات	3	0	3	1
المجموع	27	8	27	9

وحتى تتم معادلة الدرجات على النموذجين، لا بد من توفر بعض الشروط التي تتمثل في قياسهما للسمة نفسها، وتساوي الثبات في كليهما، ومتطلبات التماثل والمساواة واللاتغير في المجتمع. وقد تحقق للنموذجين في الدراسة الحالية قيمة عالية لثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر-ريتشاردسون 20 حيث بلغ ثبات الأول 0.82 وثبات الثاني 0.80 وبذلك يتحقق تساوي الثبات لهما لكون الفرق بين معاملي الثبات للنموذجين يقل عن (0.03). كما تؤشر عملية بناء فقرات النموذجين اعتمادا على جدول مواصفات موحد على انهما يقيسان السمة نفسها بالرغم من وجود بعض الاختلافات في توزيع الفقرات على مجالات المحتوى. ولحسن الحظ فإن الاختلافات في توزيع الفقرات على المجالات الأربعة للمحتوى لم تكن دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.01)، حيث كانت قيمة اختبار مربع كاي للاستقلال بدرجات حرية تساوي 4 هي 0.272. ويتحقق متطلب التماثل بالتعريف في المعادلة الخطية(Victor, 2007). ويكتنف شرطي المساواة واللاتغير في المجتمع بعض الغموض وعدم الصلة وأنهما غير عمليان وصارمان (Dorans & Holand, 2000) ويجوز إجراء عملية المعادلة بدونهما.

المعالجات الإحصائية

لأغراض التحقق من افتراضات نظرية استجابة الفقرة، وتحليل استجابات الأفراد، واستخراج معالم الفقرات وتقدير القدرة، والكشف عن القيم الشاذّة واستبدالها، ومُعادلة الاختبارات، وحساب أخطاء المُعادلة، تمّ استخدام برمجيات حاسوبية متعددة:

أولاً: برمجية NOHARM (Normal Ogive Harmonic Analysis Robust Method)

استخدمت للتحقق من أحادية البعد لنموذجي الاختبار الأوّل والثاني باستخدام مؤشّر تاناكا لحسن مُطابقة البيانات لنموذج، ومؤشّر الجذر التربيعي للوسط الحسابي لمربعات البواقي RMSR. وتدلل قيمة مؤشّر تاناكا التي تزيد على (0.90) على تحقق أحادية البعد (Jasper, 2010). وتدلل قيمة مؤشّر الجذر التربيعي للوسط الحسابي لمربعات البواقي التي تقل عن أو تساوي القيمة الحرجة له ($RMSR \leq 4.1/\sqrt{N}$) على تحقق أحادية البعد (Fraser & McDonald, 1988; Jasber, 2010; Ruscio, Haslam & Ruscio, 2012)

ثانيًا: برمجية LDID (**L**ocal **D**ependence **I**ndices for **D**ichotomous Items)

استُخْدِمَتْ للتحقق من افتراض الاستقلال الموضعي لفقرات نموذجي الاختبار الأوّل والثاني، وَفْقًا لمؤشر Q3 للاستقلال الموضعي والمحول إلى قيم Z الفشرية Z_{Q_3} . فإذا كانت قيمة Z_{Q_3} ضمن فترة الثقة فإنّها تدلل على الاستقلال، وإذا كانت خارج فترة الثقة فإنها تدلل على عدم الاستقلال (Kim & Cohen & Lin, 2005)

ثالثًا: برمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V22) استخدمت لتنظيم مخرجات برمجية (BILOG-MG3)؛ لجعلها مدخلات مناسبة لبرمجيتي (LDID, Excel).

رابعًا: برمجية (BILOG-MG3)

استخدمت للتحقق من مطابقة بيانات عينتي الدراسة لنموذجي الاختبار لافتراضات النّموذج اللوجستي الثلاثي المعلمة.

خامسًا: برمجية إكسيل (Excel)

استخدمت للكشف عن القدرات الشاذة وللإجابة عن سؤال الدراسة، وعلى النحو الآتي:

* **للكشف عن القدرات الشاذة:** تمّ تحويل العلامات الخام إلى علامات قدرة لكلا نموذجي الاختبار الأوّل والثاني باستخدام برمجية (BILOG-MG3)، ومن ثمّ تمّ الكشف عن القدرات الشاذّة في مجموعة البيانات لنموذجي الاختبار الأوّل والثاني باستخدام أسلوب توكي (الرسم الصندوقي)، لأنّه يعّد من الأساليب الحسّاسة في الكشف عن القيم الشاذّة في مجموعة من البيانات، لاعتماده على الرباعيات (Brys & Hubert &

Rousseeuw, 2005; Dan & Ijeoma ,2013b; Olewuezi, 2011;Seo, 2006).

ولتحديد القيم الشاذّة حسب هذا الأسلوب (Seo, 2006). تمّ اتباع الخطوات الآتية :

1- حساب المدى الربيعي IQR

$$IQR = Q_3 - Q_1 \quad \text{----------(1)}$$

حيث:

Q_1: الربيع الأول، وهو القيمة التي يقل عنها أو يساويها 25% من القيم.

Q_3: الربيع الثالث، وهو القيمة التي يقل عنها أو يساويها 75% من القيم.

2- حساب الحدود الداخلية (الفترة الداخلية)، حسب العلاقة التالية:

$$[\, Q_1 - 1.5\ IQR,\ Q_3 + 1.5\ IQR \,] \quad \text{----------(2)}$$

3- حساب الحدود الخارجية (الفترة الخارجية)، حسب العلاقة التالية:

$$[\, Q_1 - 3\ IQR,\ Q_3 + 3\ IQR \,] \quad \text{----------(3)}$$

فإذا وقعت القيمة ما بين الحدود الداخلية والحدود الخارجية، فإنها تُعَدُّ قيمةً شاذّةً Outlier value وهي موضع الاهتمام في الدراسة الحالية. أمّا إذا وقعت القيمة خارج الحدود الخارجية، فتُعَدُّ قيمةً متطرّفةً Extreme value. لذلك تمّ حساب الربيعي الأول Q_1 والربيعي الثالث Q_3 لكلا نموذجي الاختبار، ومن ثمّ تمّ حساب المدى الربيعي IQR لكلا النموذجين باستخدام المعادلة (1)، وحساب الحدين الأدنى والأعلى للرسم الصندوقي باستخدام المعادلة (2)، وبعد ذلك تمّ رصد القدرات الشاذّة في مجموعة البيانات، إذ تمّ اعتبار أي قدرة (θ) كقيمة شاذّة إذا وقعت خارج حدود الفترة حسب المعادلة (2)، في كلا نموذجي الاختبار الأوّل والثاني.

*** للإجابة عن سؤال الدراسة**

حتى تتمّ عملية المُعادلة الخطية لعلامتي القدرة المُراد مُعادلتهما θ_x, θ_y (Hambleton & Swaminathan, 1985)، تمّ حساب ما يأتي:

- $(\mu_{\theta x})$: الوسط الحسابي لعلامات القدرة على صورة الاختبار x
- $(\mu_{\theta y})$: الوسط الحسابي لعلامات القدرة على صورة الاختبار y
- $(\sigma_{\theta x})$: الانحراف المعياري لعلامات القدرة على صورة الاختبار x
- $(\sigma_{\theta y})$: الانحراف المعياري لعلامات القدرة على صورة الاختبار y

ونحصل على علامتي قدرة متكافئتين على صورتي الاختبار، باستخدام المعادلة التالية:

$$\theta_y = \alpha\theta_x + \beta \quad \text{--------(4)}$$

حيث يتم حساب كل من ثوابت المعادلة (α, β) كما يأتي:

$$\alpha = \frac{\sigma_{\theta y}}{\sigma_{\theta x}} \quad \text{--------(5)}$$

$$\beta = \mu_{\theta y} - \frac{\sigma_{\theta y}}{\sigma_{\theta x}}\mu_{\theta x} \quad \text{--------(6)}$$

وبالتالي تصبح المعادلة (4) على الصورة التالية:

$$\theta_y - \frac{\sigma_{\theta y}}{\sigma_{\theta x}}\theta_x + \left(\mu_{\theta y} - \frac{\sigma_{\theta y}}{\sigma_{\theta x}}\mu_{\theta x}\right) \quad \text{------ (7)}$$

وللحكم على فاعلية مُعادلة الاختبارات (Effectiveness Equating) في الدراسة الحالية، تمّ الاعتماد على محكي الخطأ المعياري للمُعادلة، والصدق التقاطعي. ويمثل الخطأ المعياري للمُعادلة الانحراف المعياري للعلامات المُعادلة لعينة من المفحوصين، ويتمُّ حسابه بالاعتماد على المعادلات الآتية (Kolen&Brennan, 2004).

$$\hat{s}e[\hat{e}_{\theta_Y}(\theta_x)] = \sqrt{\frac{1}{R-1}\sum_{r=1}^{R}\left[\hat{e}_{\theta_{Y,r}}(\theta_x) - \hat{\bar{e}}_{\theta_Y}(\theta_x)\right]^2} \quad \text{----------(8)}$$

$$\hat{\bar{e}}_{\theta_Y}(\theta_x) = \frac{1}{R}\sum_{r=1}^{R}\hat{e}_{\theta_{Y,r}}(\theta_x) \quad \text{--------(9)}$$

حيث:

R: عدد العينات العشوائية المُختارة من الصورة Y .

$\hat{e}_{\theta_{Y,r}}(\theta_x)$: القدرة θ على الصورة Y المُعادلة للقدرة θ على الصورة x.

$\hat{\bar{e}}_{\theta_Y}(\theta_x)$: الوسط الحسابي للقدرات المُعادلة على جميع العينات.

ويمثل الصدق التقاطعي متوسط مربعات الفروق للعلامات المُعادلة عندما يطبّق على عينتين عشوائيتين مستقلّتَيْن، ويكشف مدى استقرار العلامات المُعادلة في عينتين عشوائيتين مستقلّتَيْن عن بعضهما. ويشير بترسون وكولن وهوفر(Peterson, Kolen & Hoover) إلى أنه يمكن حساب معامل الصدق التقاطعي باستخراج متوسط مربعات الفروق للعلامات المُعادلة من العينة الأولى والعينة الثانية من خلال المعادلة التالية(الكوفحي،2013):

$$C = \sum_i \frac{(\theta_{Y_i} - \theta'_{Y_i})^2}{NK} \quad \text{----------(10)}$$

حيث :

θ_{Y_i}: القدرات المُعادلة في العينة الأولى.

θ'_{Y_i}: القدرات المُعادلة في العينة الثانية.

N: عدد القدرات الملاحظة في توزيع الصدق التقاطعي.

K: عدد الفقرات في الاختبار المُعادل.

أولاً : في حال الاحتفاظ بالقيم الشاذّة

تمّ استخدام المُعادلة الخطية لمُعادلة نموذج الاختبار الأوّل إلى نموذج الاختبار الثاني بالاعتماد على القدرة. إذ تمّ حساب الوسطين الحسابيين، والانحرافين المعياريين لبيانات عينتي الدراسة لنموذجي الاختبار الأوّل والثاني. ومن ثمّ تمّ حساب الميل (α) باستخدام المعادلة (5)، وحساب المقطع الصادي (β) باستخدام المعادلة (6). وبالاعتماد على قيمهما، تمّ إجراء المُعادلة الخطية من النموذج الأوّل إلى النموذج الثاني بالاعتماد على قدرات الأفراد في عينتي الدراسة حسب المعادلة (7). وللتحقق من فاعلية المُعادلة، تمّ اختيار عينتين عشوائيتين مستقلتين من القدرات المُعادلة. تكونت كلُ عينة منهما من 400 طالب وطالبة، وحساب مربع انحراف كل قدرة مُعادلة من العينة العشوائية المستقلة الأولى عن نظيرتها من العينة العشوائية المستقلة الثانية. ومن ثمّ حساب قيمة معامل الصدق التقاطعي للمُعادلة باستخدام المعادلة (10). وتمّ حساب قيم الأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة باستخدام المعادلتين (8) و(9) بعد أن تمّ اختيار 400 طالب وطالبة من عيّنةٍ عشوائيّةٍ من العينة الأولى (الأفراد الذين أجابوا عن النموذج الأوّل والتي بحجم 2000 طالبًا وطالبةً)، بحجم 100 فرد لكلٍ منها، واختيار 400 طالب وطالبة من عيّنةٍ عشوائيّةٍ من العينة الثانية (الأفراد الذين أجابوا عن النموذج الثاني والتي بحجم 2000 طالبًا وطالبةً) ، بحجم 100 فرد لكلٍ منها، وذلك حسب الإجراءات الآتية:

أ- بالنسبة للنموذج الأوّل، تمّ القيام بالخطوات الآتية:

1. فتح الملف الرئيس لقدرات الأفراد غير المُعادلة.
2. اختيار عينةٍ عشوائيّةٍ واحدةٍ بحجم 100 فردٍ من الملف المذكور في الخطوة (1).
3. تخزين قدرات الأفراد غير المُعادلة للعينة العشوائية في ملف مستقل ويعطى اسمًا للملف يدلل

على رقم العينة العشوائيّة.

4. تكرار الخطوات من (2 وحتى 3) 399 مرّةً.
5. تجميع ملفّات البيانات الـ 400 الخاصة بالعينات العشوائية الـ 400 في ملف بيانات واحد.
6. مراعاة تثبيت رقم تسلسلي يخصُ كلّ عيّنةٍ عشوائية يبدأ بالقيمة (1) للعينة العشوائية الأولى،

وينتهي بالقيمة (400) للعينة العشوائية الأخيرة رقم (400).

ب- بالنسبة للنموذج الثاني، تم تكرار جميع الخطوات المندرجة تحت النقطة (أ).

ج- جمع ملفي بيانات القدرة للنموذجين المذكورين في النقطتين (أ) و(ب) بالاعتماد على الأرقام المتسلسلة الخاصة برقم العينة العشوائية الذي تمّ الإشارة إليه في الخطوة (6).

د- حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لقدرات الأفراد غير المُعادلة للنموذجين الأول والثاني لكلّ

عيّنةٍ عشوائيةٍ بالاعتماد على ملف البيانات المنتج في النقطة (ج).

ه- حساب قيمة الميل والمقطع الصادي بالاعتماد على مخرجات النقطة (د) لكلّ عيّنةٍ عشوائيّةٍ.

و- إجراء عملية مُعادلة قدرات الأفراد عن طريق تعويض قيم مُختارة للقدرة غير المُعادلة تبدأ من (- 4) وحتى (+4) بزيادة مقدارها (0.1) لكلّ عيّنةٍ عشوائيّةٍ، وَفْقًا للأسلوب الآتي:

(لكلّ عينةٍ عشوائية من العينات العشوائية الـ (400)، تمّ ضرب قيمة الميل في قيمة القدرة غير المُعادلة المُختارة من ضمن مجموعة القيم الخاصة بها التي تمّ الإشارة إليها في النقطة (و)، ثم إضافة قيمة المقطع الصادي لحاصل عملية الضرب).

ز- حساب الوسط الحسابي لجميع قيم القدرة المُعادلة عبر العينات العشوائية الـ (400) عند كلّ مستوى من مستويات القدرة المُختارة.

ح- حساب مربع الفرق بين القدرة المُعادلة لكلّ عيّنةٍ عشوائيّةٍ والوسط الحسابي لهنّ جميعًا.

ط- حساب مجموع مخرجات النقطة (ح).

ي- قسمة مخرجات النقطة (ط) على عدد العينات العشوائية مطروحًا منها واحد (القسمة على 399).

ك- حساب الجذر التربيعي لمخرجات الخطوة (ي).

ل- تثبيت قيم الأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة أمام كل مستوى من مستويات القدرة المُختارة.

ثانيًا : في حال حذف القيم الشاذّة

بعدَ أن تمّ حذف القدرات الشاذّة من عيّنتي الدراسة في النموذجين الأوّل والثاني، تمّ تكرار الإجراءات كما في حال الاحتفاظ بالقيم الشاذّة لإجراء المُعادلة الخطية من النموذج الأوّل إلى النموذج الثاني، والتحقق من فاعلية المُعادلة.

ثالثًا : في حال استبدال القيم الشاذّة

تمّ استبدال القيم الشاذّة لبيانات عينتي الدراسة للنموذجين الأوّل والثاني، حسب أسلوب الوسط المبتور، والذي يتم من خلال حذف J% من أكبر القيم و J% من أقل القيم في مجموعة البيانات بعد ترتيب البيانات تصاعديًا أو تنازليًا، وحساب الوسط الحسابي لبقية القيم %(2J -100) في مجموعة البيانات (Mann, 2009). وأشارت الجبوري (دبدوب ويونس، 2006) إلى أنه لاستبدال القيم الشاذّة حسب أسلوب الوسط المبتور، يتمُ ترتيب القيم تصاعديًا، ومن ثمّ يتمُ حذف أكبر قيمةٍ وأصغر قيمةٍ من البيانات بعد ترتيبها، وبعد ذلك يحسب الوسطَ الحسابيَ للقيم المتبقية، أي إيجاد وسط

مبتورٍ لِـ (n -2) من القيم، يمثل الوسط المبتور القيمة التقديرية للقيمة الشاذّة. ويتم حساب الوسط المبتور حسب المعادلة التالية:

$$\bar{y}_{tk} = \frac{1}{n-2k} \sum_{i-k+1}^{n-k} y_{(i)} \quad \text{---------(11)}$$

حيث:

$\bar{y}_{tk}$: الوسط المبتور (الوسط الحسابي بعد حذف أعلى القيم وأدنى القيم).

$y_{(i)}$: عدد القيم المتبقية بعد الحذف.

n: حجم العينة الكلي.

k: عدد القيم المحذوفة من أعلى القيم أو من أدنى القيم.

لذلك تمّ الاستبدال قدرة قدرة، من خلال ترتيب القدرات تصاعديًا، ومن ثم حذف أكبر قدرة وأصغر قدرة من البيانات بعدَ ترتيبها، وبعدَ ذلك تمّ إيجاد الوسط الحسابي للقدرات المتبقية، أي إيجاد وسط مبتورٍ لِـ (n -2) من القدرات حسب المعادلة (11)؛ إذ اعتبر قيمةً تقديريّةً للقدرة الشاذّة، ومن ثم تمّ استبدال القدرة الشاذّة بقيمة الوسط المبتور الناتجة سواءً أكانت القدرة الشاذّة من الطرف السفلي للتوزيع أم من الطرف العلوي، وتمّ تكرار ما سبق مع كل قدرة شاذّة حتى تمّ استبدال جميع القدرات الشاذّة في نموذجي الاختبار.

وبعدَ أن تمّ استبدال القدرات الشاذّة، تمّ استخدام المُعادلة الخطية لمُعادلة نموذج الاختبار الأوّل إلى نموذج الاختبار الثاني بالاعتماد على القدرة، وتمّ تكرار الإجراءات كما في حالتي الاحتفاظ بالقيم الشاذّة وحذفِها؛ لإجراء المُعادلة الخطية من النموذج الأوّل إلى النموذج الثاني، والتحقق من فاعلية المُعادلة.

وقد استخدم تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة، لمقارنة الأوساط الحسابية للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة بحسب متغيري أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة (احتفاظ، حذف، استبدال)، ومستوى القدرة (مرتفع $1 < \theta \leq 4$، متوسط $-1 \leq \theta \leq 1$، منخفض $-4 \leq \theta < -1$). وتمّ استخدام اختبار بونفيروني Bonferroni للمقارنات البعدية.

النتائج

تم التحقق من افتراضات النموذج ومدى ملاءمته للبيانات قبل إجراء المعالجة. وقد أظهر مؤشر تاناكا لحسن مُطابقة البيانات للنموذج أن بيانات النموذجين الأوّل والثاني أحادية البُعْد، حيث بلغت قيمته (0.99210) للنموذج الأوّل، و(0.99051) للنموذج الثاني وكلاهما أكبر من (0.90). وأكدَ ذلك مؤشر الجذر التربيعي للوسط الحسابي لمربعات البواقي، حيث بلغت قيمته المحسوبة (0.009) في النموذج الأوّل و(0.008) في النموذج الثاني وكلاهما أقل من القيمة الحرجة (0.11836). وبيّن مؤشر Z_{Q_3} أنّ الاستقلال الموضعي متحقق لنموذجي الاختبار الأوّل والثاني، حيث شكلّت أزواج الفقرات التي وقعت ضمن فترة الثقة ما نسبته 96.81% بالنسبة للنموذج الأول وما نسبته 96.83% بالنسبة للنموذج الثاني. وأظهرت برمجية (BILOG-MG3) أنّ هناك (9) أفراد غير مُطابقين للنموذج اللوجستي ثلاثي المعالم في نموذجي الاختبار الأوّل والثاني، وأن هناك (10) فِقْراتٍ من النموذج الأوّل للاختبار، و(14) فِقْرةً من النموذج الثاني للاختبار لا تطابق النّموذج اللوجستي الثلاثي؛ لذلك تمّ الإبقاء على 25 فقرةً في النموذج الأول، و22 فقرةً في النموذج الثاني.

وبيّن أسلوب الرسم الصندوقي أنّ هناك 28 قُدرةً شاذّةً في ضَوْءِ الاستجابة للنموذج الأول من الاختبار، وجميعها كانت تقلُّ عن الحدِّ الأدنى (-2.97) للرسم الصندوقي. كما أن هناك 14 قدرةً شاذّةً في ضَوْءِ الاستجابة للنموذج الثاني من الاختبار، توزعت بالتساوي على طرفي التوزيع، حيث كانت 7 قدراتٍ تَقِلُّ عن الحد الأدنى (-2.92) و7 قدراتٍ تزيد على الحدِّ الأعلى (2.94) للرسم الصندوقي. وفيما يلي النتائج مصنفة بحسب أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالمُعادلة الخطية للقدرات في النموذجين في حالة الاحتفاظ بالقدرات الشاذّة

يبين الجدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقدرات الأفراد في النموذجين في حالة الاحتفاظ بالقدرات الشاذّة.

الجدول 2: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقدرات الأفراد في النموذجين في حال الاحتفاظ بالقدرات الشاذّة

النموذج	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول (X)	25	-0.045	1.174
الثاني (Y)	22	0.076	1.037

ولمُعادلة قدرات الأفراد في النموذجين، تمّ حساب المعاملات للمعادلة الخطية، فكانت قيمةُ الميل 0.884، وقيمةُ المقطع الصادي 0.116. وبناءً على ذلك تمت المُعادلة للنموذجين من خلال المعادلة الخطية التالية:

$$\theta_Y = 0.884\,\theta_X + 0.116$$

حيث :

θ_X: القدرة على النموذج الأول X.

θ_Y:القدرة المعادلة على النموذج الثاني Y.

وتفيد هذه المعادلة في معرفة القدرة على النموذج الثاني المعادلة لأيّ قدرة على النموذج الأول في حال الاحتفاظ بالقدرات الشاذّة.

وللتحقق من فاعلية المُعادلة الخطية، تم حساب قيمة الخطأ المعياري للمُعادلة عند مستوياتٍ مختلفةٍ من القدرة (θ) كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول 3: الأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة عند مستويات مختلفة من القدرة (θ) في حال الاحتفاظ بالقدرات الشاذّة

القدرة	الخطأ المعياري للمُعادلة	القدرة	الخطأ المعياري للمُعادلة	القدرة	الخطأ المعياري للمُعادلة
-4.0	0.44713	-1.3	0.22033	1.4	0.16792
-3.9	0.43816	-1.2	0.21320	1.5	0.17309
-3.8	0.42921	-1.1	0.20626	1.6	0.17862
-3.7	0.42028	-1.0	0.19953	1.7	0.18446
-3.6	0.41138	-0.9	0.19303	1.8	0.19060
-3.5	0.40250	-0.8	0.18679	1.9	0.19700
-3.4	0.39365	-0.7	0.18083	2.0	0.20365
-3.3	0.38484	-0.6	0.17518	2.1	0.21051
-3.2	0.37605	-0.5	0.16987	2.2	0.21756
-3.1	0.36730	-0.4	0.16493	2.3	0.22480
-3.0	0.35858	-0.3	0.16041	2.4	0.23220
-2.9	0.34991	-0.2	0.15633	2.5	0.23974
-2.8	0.34128	-0.1	0.15272	2.6	0.24742
-2.7	0.33269	0.0	0.14964	2.7	0.25522
-2.6	0.32416	0.1	0.14710	2.8	0.26313
-2.5	0.31567	0.2	0.14513	2.9	0.27114
-2.4	0.30725	0.3	0.14377	3.0	0.27924
-2.3	0.29889	0.4	0.14302	3.1	0.28742
-2.2	0.29060	0.5	0.14290	3.2	0.29569
-2.1	0.28238	0.6	0.14341	3.3	0.30402
-2.0	0.27425	0.7	0.14454	3.4	0.31242
-1.9	0.26620	0.8	0.14627	3.5	0.32088
-1.8	0.25825	0.9	0.14859	3.6	0.32940
-1.7	0.25041	1.0	0.15147	3.7	0.33797
-1.6	0.24268	1.1	0.15488	3.8	0.34658
-1.5	0.23509	1.2	0.15878	3.9	0.35524
-1.4	0.22763	1.3	0.16314	4.0	0.36394

تراوحت قيم الأخطاء المعيارية بين 0.143 و 0.447 بوسط حسابي يساوي 0.253 وانحراف معياري يساوي 0.088. وهي بصورةٍ عامّةٍ مرتفعةٌ نسبيًا، مما يؤثر على فاعلية المُعادلة بدرجةٍ كبيرةٍ نسبيًا. وتمَّ حساب قيمة معامل الصدق التقاطعي للمُعادلة اعتماداً على المعادلة (10) والتي تتمحور حول معرفة القيمة المُعادلة في العينة الأولى والقيمة المُعادلة في العينة الثانية؛ إذ بلغت قيمته 0.001، وتُدلِّلُ هذه القيمة على استقرار القدرات المعُادلة في العينتين العشوائيتين المستقلتين بصورةٍ مرتفعةٍ نسبيًا.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالمُعادلة الخطية للقدرات في النموذجين في حال حذف القدرات الشاذّة

يبين الجدول (4) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقدرات الأفراد في النموذجين في حال حذف القدرات الشاذّة.

الجدول 4: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقدرات الأفراد في النموذجين في حال حذف القدرات الشاذّة

النموذج	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول (X)	25	0.008	1.093
الثاني (Y)	22	0.076	0.997

ولمُعادلة قدرات الأفراد في النموذجين، تمَّ حساب المعاملات للمعادلة الخطية، فكانت قيمة الميل 0.912، وقيمة المقطع الصادي 0.069. وبناءً على ذلك تمت المعادلة للنموذجين من خلال المعادلة الخطية التالية:

$$\theta_Y = 0.912\,\theta_X + 0.069$$

وتفيد هذه المعادلة في معرفة القدرة على النموذج الثاني المُعادلة لأيِّ قدرةٍ على النموذج الأول في حال حذف القدرات الشاذّة.

وللتحقق من فاعلية هذه المُعادلة الخطية، تمَّ حساب قيمة الخطأ المعياري للمُعادلة عند مستوياتٍ مختلفةٍ من القدرة (θ) كما هو مبين في الجدول (5).

الجدول 5: الأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة عند مستويات مختلفة من القدرة (θ) في حال حذف القدرات الشاذّة

القدرة	الخطأ المعياري للمُعادلة	القدرة	الخطأ المعياري للمُعادلة	القدرة	الخطأ المعياري للمُعادلة
-4.0	0.38117	-1.3	0.18808	1.4	0.14400
-3.9	0.37353	-1.2	0.18203	1.5	0.14840
-3.8	0.36590	-1.1	0.17613	1.6	0.15310
-3.7	0.35829	-1.0	0.17042	1.7	0.15808
-3.6	0.35071	-0.9	0.16491	1.8	0.16331
-3.5	0.34314	-0.8	0.15961	1.9	0.16876
-3.4	0.33561	-0.7	0.15456	2.0	0.17441
-3.3	0.32809	-0.6	0.14977	2.1	0.18026
-3.2	0.32061	-0.5	0.14527	2.2	0.18626
-3.1	0.31316	-0.4	0.14110	2.3	0.19243
-3.0	0.30573	-0.3	0.13727	2.4	0.19872
-2.9	0.29834	-0.2	0.13383	2.5	0.20515
-2.8	0.29099	-0.1	0.13079	2.6	0.21169
-2.7	0.28368	0.0	0.12819	2.7	0.21833
-2.6	0.27641	0.1	0.12606	2.8	0.22506
-2.5	0.26919	0.2	0.12442	2.9	0.23188
-2.4	0.26202	0.3	0.12328	3.0	0.23879
-2.3	0.25490	0.4	0.12267	3.1	0.24576
-2.2	0.24785	0.5	0.12259	3.2	0.25280
-2.1	0.24085	0.6	0.12305	3.3	0.25990
-2.0	0.23393	0.7	0.12402	3.4	0.26705
-1.9	0.22708	0.8	0.12552	3.5	0.27426
-1.8	0.22032	0.9	0.12751	3.6	0.28151
-1.7	0.21365	1.0	0.12997	3.7	0.28881
-1.6	0.20708	1.1	0.13288	3.8	0.29615
-1.5	0.20062	1.2	0.13621	3.9	0.30353
-1.4	0.19429	1.3	0.13992	4.0	0.31094

يُلْحَظُ من الجدول (5) أنّ قيم الأخطاء المعيارية تتراوح بين 0.123 و 0.381 بوسط حسابي يساوي 0.216 وانحراف معياري يساوي 0.075؛ إذ إنّ حذف القدرات الشاذّة، التي تتمتّعُ عادةً بقيم مرتفعة للخطأ المعياري للتقدير، جعل الأخطاء المعيارية بصورة عامة متوسطةً نسبيًا. وبصورة عامة يُلْحَظُ أن الأخطاء المعيارية للمعادلة في حال حذف القدرات الشاذّة أقل منها في حال الاحتفاظ بالقدرات الشاذّة. وينعكس هذا إيجابًا على فاعلية المعادلة. كما تمّ حساب قيمة معامل الصدق التقاطعي للمُعادلة والذي بلغت قيمته 0.00045، وتدلل هذه القيمة على استقرار القدرات المعُادلة في العينتين العشوائتين المستقلتين وبصورة مرتفعة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالمُعادلة الخطية للقدرات في النموذجين في حال استبدال القدرات الشاذّة

يبين الجدول (6) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقدرات الأفراد في النموذجين، في حال استبدال القدرات الشاذّة.

الجدول 6: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لقدرات الأفراد في النموذجين في حال استبدال القدرات الشاذّة

النموذج	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول (X)	25	0.008	1.085
الثاني (Y)	22	0.076	0.993

ولمعادلة قدرات الأفراد في النموذجين، تمّ حساب المعاملات للمُعادلة الخطية، فكانت قيمة الميل 0.915، وقيمة المقطع الصادي 0.069. وبناءً على ذلك تمت المعادلة للنموذجين من خلال المعادلة الخطية التالية:

$$\theta_Y = 0.915\,\theta_X + 0.069$$

وتفيد هذه المعادلة في معرفة القدرة على النموذج الثاني المُعادلة لأيِّ قدرةٍ على النموذج الأول في حال استبدال القدرات الشاذّة وَفْقًا لطريقة الوسط المبتور.

وللتحقق من فاعلية هذه المُعادلة الخطية، تمّ حساب قيمة الخطأ المعياري للمُعادلة عند مستويات مختلفة من القدرة (θ) كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول 7: الأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة عند مستويات مختلفة من القدرة (θ) في حال استبدال القدرات الشاذّة

القدرة	الخطأ المعياري للمُعادلة	القدرة	الخطأ المعياري للمُعادلة	القدرة	الخطأ المعياري للمعادلة
-4.0	0.12759	-1.3	0.04962	1.4	0.04556
-3.9	0.12462	-1.2	0.04700	1.5	0.04816
-3.8	0.12164	-1.1	0.04442	1.6	0.05080
-3.7	0.11867	-1.0	0.04191	1.7	0.05349
-3.6	0.11570	-0.9	0.03947	1.8	0.05622
-3.5	0.11273	-0.8	0.03712	1.9	0.05897
-3.4	0.10977	-0.7	0.03487	2.0	0.06175
-3.3	0.10681	-0.6	0.03275	2.1	0.06456
-3.2	0.10386	-0.5	0.03078	2.2	0.06738
-3.1	0.10091	-0.4	0.02900	2.3	0.07022
-3.0	0.09796	-0.3	0.02744	2.4	0.07308
-2.9	0.09502	-0.2	0.02615	2.5	0.07595
-2.8	0.09209	-0.1	0.02515	2.6	0.07883
-2.7	0.08917	0.0	0.02449	2.7	0.08173
-2.6	0.08625	0.1	0.02419	2.8	0.08463
-2.5	0.08334	0.2	0.02428	2.9	0.08754
-2.4	0.08044	0.3	0.02474	3.0	0.09046
-2.3	0.07755	0.4	0.02555	3.1	0.09339
-2.2	0.07467	0.5	0.02669	3.2	0.09633
-2.1	0.07181	0.6	0.02811	3.3	0.09927
-2.0	0.06896	0.7	0.02977	3.4	0.10221
-1.9	0.06612	0.8	0.03164	3.5	0.10516
-1.8	0.06331	0.9	0.03367	3.6	0.10812
-1.7	0.06052	1.0	0.03585	3.7	0.11108
-1.6	0.05775	1.1	0.03815	3.8	0.11404
-1.5	0.05500	1.2	0.04054	3.9	0.11701
-1.4	0.05230	1.3	0.04301	4.0	0.11998

يُلْحَظُ من الجدول (7) أنّ قيم الأخطاء المعيارية تتراوح بين 0.024 و 0.128 بوسط حسابي يساوي 0.068 وانحراف معياري يساوي 0.031. ويُلْحَظُ أنّ الأخطاء المعيارية بصورة عامة منخفضة نسبيًا، ما ينعكس إيجابًا على فاعلية المُعادلة. وبصورة عامة يُلْحَظُ أن الأخطاء المعيارية للمُعادلة في حال استبدال القدرات الشاذّة أقل منها في حال الاحتفاظ بالقدرات الشاذّة. كما تمّ حساب قيمة معامل الصدق التقاطعي للمعادلة؛ إذ بلغت قيمته 0.00032، وتدلل هذه القيمة على استقرار القدرات المعُادلة في العينتين العشوائيتين المستقلتين بصورة مرتفعة.

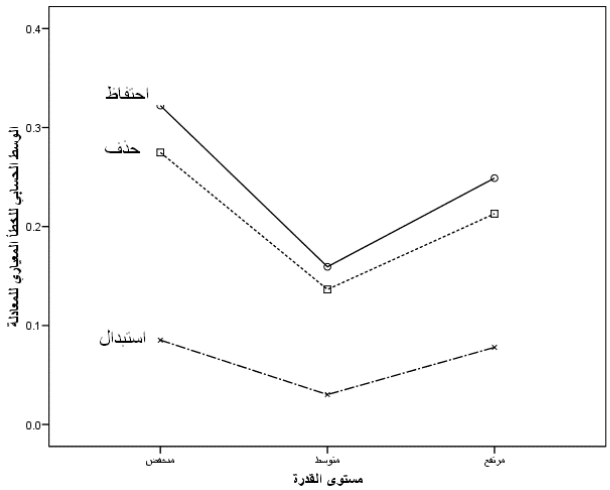
وقد تمّ استخدام تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة وَفْقًا لمتغيري أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة، ومستوى القدرة، كما هو مبين في جدول (8).

الجدول 8: نتائج تحليل التباين الثنائي للقياسات المتكررة للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة وَفْقًا لمتغيري أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة ومستوى القدرة

اختبار الآثار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
داخل القدرات Greenhouse-Geisser	أسلوب التعامل	1.41587	1.00039	1.41531	1697.25298	0.0000	0.96
	أسلوب التعامل×مستوى القدرة	0.08455	2.00078	0.04226	50.67517	0.0000	0.57
	الخطأ (حالة القيم الشاذّة)	0.06507	78.03056	0.00083			
	الكلي	1.56548	81.03174	0.01932			

اختبار الآثار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
بين القدرات	مستوى القدرة	0.52277	2	0.26139	43.54167	0.0000	0.53
	الخطأ	0.46824	78	0.00600			
	الكلي	0.99102	80	0.01239			
	الكلي	**2.55650**	**161.03174**				

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01 =α بين الأوساط الحسابية للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة تعزى لكلٍّ من أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة، ومستوى القدرة والتفاعل بينهما. ويبين الشكل (1) أثر التفاعل بين أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة، ومستوى القدرة على الأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة.



الشكل (1). أثر التفاعل بين أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة، ومستوى القدرة على الأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة

يُلْحَظُ من الشكل (1) أنّ هناك تفاعلاً رتبيًا لأسلوب التعامل مع القيم الشاذّة ومستوى القدرة. فقد كان أسلوب استبدال القيم الشاذّة هو الأفضل مقارنةً مع أسلوبي حذفها والمحافظة عليها، وذلك عند جميع مستويات القدرة. ويبين الجدول (9) نتائج اختبار بونفيروني Bonferroni للمقارنات البعدية المتعددة للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة وَفْقًا لأسلوب التعامل مع القيم الشاذّة.

الجدول 9: نتائج اختبار بونفيروني Bonferroni للمقارنات البعدية بين أوساط الأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة وَفْقًا لأسلوب التعامل مع القيم الشاذّة

أسلوب التعامل مع القيم الشاذّة		استبدال	حذف	احتفاظ
	الوسط الحسابي	0.06823	0.21601	0.25282
استبدال	0.06823			
حذف	0.21601	0.14362		
احتفاظ	0.25282	0.17904	0.03542	

يتضح من جدول (9) وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة 0.05 =α بين الأوساط الحسابية للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة يعزى لأسلوب التعامل مع القيم الشاذّة، لصالح حال استبدالها مقارنةً بكلٍّ من حالتي حذفها والاحتفاظ بها، ثم لصالح حذفها مقارنة بالاحتفاظ بها.

ويبين الجدول (10) نتائج اختبار بونفيروني Bonferroni للمقارنات البعدية للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة وَفْقًا لمستوى القدرة.

الجدول 10: نتائج اختبار بونفيروني Bonferroni للمقارنات البعدية للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة وَفْقًا لمستوى القدرة

مستوى القدرة		متوسط	مرتفع	منخفض
	الوسط الحسابي	0.10863	0.17992	0.22739
متوسط	0.10863			
مرتفع	0.17992	**0.07128**		
منخفض	0.22739	**0.11876**	**0.04747**	

يتضح من جدول (10) وجود فروق جوهرية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الأوساط الحسابية للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة يعزى لمستوى القدرة، لصالح مستوى القدرة المتوسط مقارنة بكلٍّ من مستويي القدرة المنخفض والمرتفع، ثم لصالح مستوى القدرة المرتفع مقارنةً بمستوى القدرة المنخفض.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج التي تمّ التوصل إليها بأنّ هناك أفضلية لأسلوب استبدال القيم الشاذّة على أسلوبي حذف القيم الشاذّة أو الاحتفاظ بها وبشكل دال احصائيًا. وتؤكد هذه النتيجة قيمة معامل الصدق التقاطعي للقدرات المُعادلة التي كانت أقل ما يمكن في حال استبدال القيم الشاذّة، مما يدل على أنّ المُعادلة في ظل استبدال القيم الشاذّة كانت أكثر فاعليةً من المُعادلة في ظل حذفها أو الاحتفاظ بها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زيميرمان (Zimmerman, 2001)، ونتائج دراسة أوسبورن وأوفرباي (Osborne & Overbay, 2004)، ونتائج دراسة برانكو وأوليفيرا وأوليفيرا وميندر (Branco, Oliveira, Oliveira & Minder, 2011) بالرغم من اختلاف موضوعاتها. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن عملية استبدال القدرات الشاذّة تؤدي إلى تجانس القدرات أكثر مع المحافظة على حجم العينة، ما يؤدي إلى تقليل قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة أكثر من حالتي حذف القيم الشاذّة والاحتفاظ بها. وبالرجوع إلى قيم الميل α وقيم المقطع الصادي β في غالبية العينات العشوائية التي دخلت في حساب الأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة، نجد بأن قيمهما كانت أقل ما يمكن في حال استبدال القيم الشاذّة، مما ساهم بتجانس القدرات بعد المُعادلة بشكل أكبر من حالتي حذف القيم الشاذّة والاحتفاظ بها، وانعكس ذلك على قيمة الوسط الحسابي للقدرات المعادلة؛ إذ ساهم في جعل قيمة بسط معادلة الخطأ المعياري للمُعادلة في حال استبدال القيم الشاذّة أقل منه في حالتي حذف القيم الشاذّة والاحتفاظ بها، مما جعل قيمة الوسط الحسابي والانحراف المعياري للأخطاء المعيارية للقدرات المُعادلة في حال استبدال القيم الشاذّة أقل منه في حالتي حذف القيم الشاذّة والاحتفاظ بها؛ لذلك تفوقت المُعادلة في حال استبدال القيم الشاذّة، وكانت أكثرَ فاعليةً من بقية الحالات.

كما توصلت النتائج إلى أنّ المُعادلة تكون أكثر فاعليةً كلما اتجه مستوى القدرة نحو الوسط، وتكون أقل فاعليةً كلما اتجه مستوى القدرة نحو الأطراف وخاصةً الطرف السفلي من التوزيع. وقد يعود السبب في ذلك الى أنّ توزيع القدرات كان ملتويًا إلى اليسار، وتمركز القدرات الشاذّة في الطرف السفلي من التوزيع.

التوصيات

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

1- ضرورة استبدال القيم الشاذّة في درجات الاختبارات المراد معادلتها قبل إجراء المُعادلة.

2- إجراء المزيد من الدراسات حول أثر اثر استبدال القيم الشاذّة في مجموعة من البيانات على فاعلية المُعادلة لاختبارات أخرى، أو باستخدام طرق مُعادلة أخرى، أو باسخدام محكات أخرى للحكم على فاعلية المُعادلة.

المراجع

الحجيلي، خالد. (2012). أثر *طول الاختبار وحجم العينة في دقة تقدير معلمة صعوبة الفقرة والقدرة ومعادلة الاختبارات بوجود الأداء التفاضلي للفقرة*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحياصات، خالد. (2011). *مدى تحقق معايير الفاعلية في معادلة نموذجي اختبار مع بقاء الفقرات ذات الأداء التفاضلي للجنس وحذفها*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

دبدوب، فرح و يونس، فرح. (2006). تأثير القيم الشاذة على نتائج تحليل الانحدار مع التطبيق على المواليد الخدج. *مجلة علوم الرافدين، 17*(1)، 62- 81.

الرحيل، راتب. (2013). أثر وجود أداء تفاضلي في الفقرات المرساوية على دقة المعادلة العمودية لاختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة،2*(8)، 754 – 771.

الشريفين، نضال. (2003). *مدى تحقق معايير الفاعلية في معادلة اختبارين أحدهما ثنائي التدريج والآخر متعدد التدريج وفْقَ نماذج النظرية الكلاسيكية والنظرية الحديثة في القياس*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الصمادي، مروان. (2006). *فاعلية طرق تصحيح اختبار الصواب-الخطأ المتعدد وتأثيرها على دقة معادلة الاختبار باستخدام نماذج النظرية الحديثة للقياس*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الكوفحي، موسى. (2013). *أثر طريقة تصفية المموهات في فقرات الاختيار من متعدد على معادلة الاختبار*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

اللمع، أنور. (2012). *أثر مستوى الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار المستهدف والاختبار المشترك على دقة المعادلة باستخدام تصميم المجموعات العشوائية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2012). *نتائج الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم للعام الدراسي 2011-2012*. عمان: إدارة الامتحانات والاختبارات.

Branco, F. , Oliveira, T. , Oliveira ,A. & Minder, C. (2011). The impact of outliers on the power of the randomization test for two independent groups. *Numerical Analysis and Applied Mathematics, 89*(1), 1545-1548.

Brys,G. , Hubert, M. & Rousseeuw, P. (2005). A robustification of independent component analysis. *Journal of Chemometrics, 19,364*-375.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.

Dan, E. & Ijeoma, O. (2013a). Statistical analysis/ methods of detecting outliers in a multivariate data in a regression analysis model. *Journal of International Academic Research for Multi-disciplinary,1*(3),302-337.

Dan, E. & Ijeoma, O.(2013b). Statistical analysis/ methods of detecting outliers in a multivariate data in a regression analysis model. *International Journal of Education and Research, 1*(5),1-24.

Dorans, N. & Holand, P.(2000). Population invariance and the equalability of tests: Basic theory and the linear case. *Journal of Educational Measurement*, 37,281-306.

Fraser, C. & McDonald, P.(1988). NOHARM: least squares item factor analysis. *Multivariate Behavior Research, 23,* 267-269.

Hambleton, R. & Swaminathan, H.(1985). *Item Response Theory: Principles and Applications***.** Boston: Kluwer-Nijhoff.

Hanson, B. & Béguin, A. (2002). Obtaining a common scale for item response theory item parameters using separate versus concurrent estimation in the common-item equating design. *Applied Psychological Measurement, 26*(1), 3-24.

Hawkins, D. (1980). *Identification of Outlier*. London: Chapman & Hall.

He, Y. (2013). *Robust Scale Transformation Methods in IRT True Score Equating Under Common-item Nonequivalent Groups Design*. Doctoral Dissertation, University of Missouri, Missouri, USA.

He, Y., Cui, Z. , Fang, Y. & Chen, H.(2013). Using a linear regression method to detect outliers in IRT common item equating. *Applied Psychological Measurement, 37*(7), 522-540.

Hu, H. (2004). *Investigation of IRT-Based Equating Methods in the Presence of Outliers*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada.

Hu, H., Rogers, W. & Vukmirovic, Z. (2008). Investigation of IRT-based equating methods in the presence of outlier common items. *Applied Psychological Measurement, 32*, 311-333.

Jasper, F. (2010). Applied dimensionality and test structure assessment with the START-M mathematics test. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment. 6*(1), 109-126.

Jimenez, F. (2011). *Effect of Outlier Item Parameters on IRT Characteristics Curve Linking Methods Under the Common Item Nonequivalent Groups Design.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida, Florida: USA.

Kim, S., Cohen, A. & Lin, Y. (2005). LDIP: A computer program for local dependence indices for dichotomous items. *Applied Psychological Measurement, 30*(6), 509-510.

Kim, S. & Kolen, M. (2006). Robustness to format effects of IRT linking methods for mixed-format tests. *Applied Measurement in Education, 19*(4), 357 - 381.

Kolen, M. & Brennan, R (2004). *Test Equating, Scaling, and Linking: Methods and Practices* (2nd Ed.). New York: Springer- Verlag Science and Business Media.

Lee, W. & Ban, J. (2010). A comparison of IRT linking procedures**.** *Applied Measurement in Education, 23*(1), 23-48.

Ray, S. (2016). A Comprehensive Guide to Data Exploration. Data Science Central: The Online Resource for Big Data Practitioners. Retreived on October, 14, 2017 from: www.analyticsvidhya.com/blog/2016/01/guide-data-exploration.

Ruscio, J. & Haslam, N. & Ruscio, A. (2012). *Introduction to the Taxometric Method: A practical Guide*. NewYork : Taylor and Fransis Group .

Seo, M. (2006). *A Review and Comparison of Methods For Detecting Outliers in Univariate Data Sets*. Unpublished Master Thesis. University of Pittsburgh.

Victor, K. (2007). *Equating Accuracy Using Small Samples in the Random Groups Design*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University. Retrieved on May, 8, 2017 from: https://etd.ohiolink.edu.

Zimmerman, D. w. (2001). A note on the influence of outliers on parametric and nonparametric tests. *The Journal of General Psychology, 121*(4), 391-401.

Liu, Y., Wu, A. & Zumbo, B. (2010). The impact of outliers on Cronbach's coefficient alpha estimate of reliability: Ordinal/scale item response**.** *Education and Psychological Measurement, 70* (1), 5-21.

Mann, S. (2009). *Introductory Statistics (*7th ed). Hoboken, NJ: Wiley and Sons.

Michaelides, M. (2003). *Effects of Common-item Selection on the Accuracy of Item Response Theory Test Equating with Nonequivalent Groups.* Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, Stanford, California.

Olewuezi, N. (2011). Note on the comparison of some outlier labeling techniques. *Journal of Mathematics and Statistics, 7*(4), 353-355.

Osborne, J. & Overbay, A. (2004). The power of outliers (and why researchers should always check for them**).** *Practical Assessment, Research & Evaluation,9*(6). Retrieved October 7, 2014 from http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=6

Pollet, T. & Meij, L. (2017). To remove or not to remove: The impact of outlier handling on significance testing in testosterone data. *Adoptive Human Behavior and Psychology, 3*(1), 43-60.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13، عدد 4، 2017، 405 - 418

ملاءمة نموذج التوقع-القيمة للدافعية في تفسير العلاقات بين الاتجاه والكفاءة والجهد مع التحصيل الدراسي في الاحصاء وتوقعه

فيصل عبدالفتاح*

تاريخ تسلم البحث 2017/3/22 تاريخ قبوله 2017/5/22

ملخص: تؤثر بعض العوامل النفسية المعروفة على التحصيل الدراسي للطالب، ومن هذه العوامل الاتجاه نحو تعلم الاحصاء والكفاءة الذاتية والجهد المبذول. وقد تم فحص العلاقة بين هذه العوامل والتحصيل الدراسي من خلال نمذجة المعادلات البنائية، وجمعت البيانات من خلال عينة تكونت من 288 من طلبة المرحلة الجامعية الأولى، والمسجّلين في مقرر الاحصاء التربوي. استخدمت ثلاثة مقاييس من نوع التقرير الذاتي لقياس كل من: الاتجاه نحو الاحصاء، والكفاءة الذاتية، والجهد المبذول، وقد تم التحقق من ملاءمة أدوات الدراسة من خلال التحليل العاملي التوكيدي ومؤشرات المطابقة الملاءمة. أظهرت نتائج الدراسة باستخدام المعادلات البنائية وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من الكفاءة الذاتية والجهد المبذول مع التحصيل الدراسي والدرجة المتوقعة في المقرر، وبنفس الوقت لم تظهر علاقة دالة إحصائياً بين الاتجاه نحو الاحصاء وكل من التحصيل الدراسي والدرجة المتوقعة في المقرر؛ مما يشير الى ملاءمة نموذج التوقع- القيمة كأحد نماذج الدافعية، والذي يستطيع تفسير تباين التحصيل الدراسي في الإحصاء التربوي من خلال مؤشرات المطابقة التي ظهرت للنموذج.

(**الكلمات المفتاحية:** تدريس الاحصاء، التوقع-القيمة، الكفاءة الذاتية، الجهد المبذول، المعادلات البنائية).

مقدمة: يعدّ موضوع الاحصاء مكوناً أساسياً في كثير من البرامج الأكاديمية في الجامعات. وهو يهدف الى إكساب الطلبة المعرفة بمجموعة من المفاهيم الإحصائية، والقدرة على التعامل مع الأساليب الكمية التي تمكّنهم من فهم وتفسير القضايا البحثية المرتبطة بتخصصاتهم الجامعية، أو تلك المحيطة بهم في الحياة اليومية سواء المتعلقة منها بالتعليم أو بالصحة أو بالاقتصاد وغيرها من حقول المعرفة. وينظر المتخصصون في التعليم العالي إلى مقرر الاحصاء باعتباره من المقررات الهامة التي تقع ضمن حزمة تعليم مهارات البحث العلمي.

ورغم أهمية مقرر مبادىء الاحصاء في بناء مهارات الطلبة وإعدادهم لمهنة المستقبل؛ إلا أن الطلبة أنفسهم يرون أنه من الموضوعات الصعبة التي تشكّل مصدر ضغط عليهم أثناء الدراسة، وقد لوحظ من خلال تجارب التدريس المتعددة أن الطلبة يشيرون إلى أن كثيرا من المفاهيم الاحصائية معقّدة وصعبة الفهم، مما يحول دون تطبيقها بكفاءة أو حتى التوصل الى استنتاجات مفيدة من خلالها. ويتفاوت الطلبة في مشاعرهم نحو مقررات الاحصاء، ومعتقداتهم الذاتية التي تتمثل في مستويات قلق مرتفعة قد يكون مردّها عدم توفر الألفة الكافية بمبادىء الرياضيات (McGrath, Ferns, Greiner, Wanamaker, & Brown, 2015) التي تساعدهم على اكتساب المفاهيم الاحصائية، أو حتى ردود أفعال متمثلة بالانزعاج والخوف من الفشل، مما يحول دون تحقيق مخرجات التعلم المتوقعة منهم.

Suitability of Motivation Expectancy–Value Model to Interpret Relations of Attitude, Self-Efficacy, and Effort with Achievement in Statistics and Expectation

Faisal Abdelfattah: *Imam Abdulrahman Bin Faisal University, KSA.*

Abstract: Some psychological factors have been known to influence students' achievement. Such factors may include: Attitudes toward statistics, self efficacy, and effort exerted in learning. The relationships between those factors and achievement were tested using structural equation modeling. Data were collected from 288 undergraduate students registered in Educational Statistics course. Three self-reported instruments have been used to measure students' attitudes toward statistics, self efficacy and effort. Confirmatory factor analysis (CFA) confirmed the structure of self efficacy and effort instrument based on several fit indices. The findings from Structural Equation Modeling (SEM) showed a significant relationship between self efficacy and effort with achievement and expected grade in the course, but no significant relationship between attitudes toward statistics and both student achievement in the course and expected grade. This indicates that the expectancy-value model is appropriate as one of the motivational models, which can explain the variation of achievement in educational statistics through the appropriate fit indices that have emerged for the model.

(**Keywords:** Teaching Statistics, Expectancy-Value, Self efficacy, Effort, SEM).

إن الهدف من تعليم مقرر أساسيات ومبادئ الاحصاء للطلبة يتجاوز الأهداف المعرفية إلى الأهداف الوجدانية؛ فمن المتوقع بعد الانتهاء من دراسة هذا المقرر، أن يكون الطالب متأكداً أن باستطاعته فهم وتطبيق الاساليب الاحصائية في مجال مهنة المستقبل، وأن يستعملها في مجالات حياته اليومية المختلفة. وهذا يتحقق عند توفر نظرة تعبّر عن تثمين الطلبة لتعلم مقرر الاحصاء، تمكّنهم من النجاح فيه. ومن هنا تبرز الحاجة الى التعرف على العوامل التي تدفع الطلبة للمشاركة، والانخراط في مهمات تعلم قد تبدو صعبة عليهم كالإحصاء، والخروج بمقترحات تساعدهم على تحقيق متطلبات تخرجهم، والنجاح في مهنة المستقبل، وتجعل من مقررات مبادئ الاحصاء أكثر متعة وفائدة.

* قسم علم النفس، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، المملكة العربية السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد أجريت دراسات عديدة لاستقصاء العوامل المؤثرة في نجاح الطلبة بمقررات الاحصاء، منها ما يتعلق بمتغيرات ديمغرافية: كجنس الطالب، وعمره، ومستواه الدراسي، وتخصصه (سليم وريان، 2009)، أو ما يتعلق بعوامل نفسية مثل: الدافعية، والكفاءة الذاتية، والاتجاه، وتوقع النجاح (McGrath et al., 2015)، وغيرها من العوامل ذات العلاقة بأداء الطالب في المهمات الكمية ضمن متطلبات الاحصاء وتطبيقاته، وإعادة بناء المحتوى الدراسي، وجعله أكثر ارتباطاً بالواقع (Abd-El-Fattah, 2005; Williams, 2010)، وخرجت هذه الدراسات بنتائج متباينة استناداً الى النماذج التي استخدمتها لتفسر تباين أداء الطلبة. وتظهر نظرية الدافعية ونموذج التوقع- القيمة بالتحديد كأكثر النماذج شهرة، وشيوعاً في التعبير عن الاختلاف في أداء المهمات الأكاديمية.

ويمثل مفهوم الدافعية للتعلم محوراً هاما في العملية التربوية؛ إذ يفسّر الأسباب التي تدعو الطالب للانخراط، والمشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة. ويرى بروفي (Brophy, 2010) أن الدافعية للتعلم هي كفاية مكتسبة تتطور من خلال الخبرة التراكمية للطالب في المواقف التعليمية، وتنطوي الدافعية على شبكة من التصورات والمهارات والقيم والاتجاهات التي تتطور جميعاً مع مرور الوقت. ونظراً لتفاوت مستوى الدافعية لدى الطلبة الدارسين، والذي قد يكون مرتفعاً لدى البعض منهم منذ لحظة انضمامهم الى مؤسسات التعليم، أو قد يكون معززاً بدوافع فرص العمل المستقبلية للتخصص الذي سيدرسونه؛ إلا أن البعض الآخر منهم قد يأتي بمستوى دافعية متدن للدراسة في التخصص، أو في المقرر الدراسي الذي سيسجلونه، نظراً لأن هذا المقرر يمثل واحداً من متطلبات التخرج من الجامعة، أو أنه يأتي ضمن حزمة مقررات المتطلبات الأساسية العامة في الجامعة. وبالتالي قد يتطور مستوى الحماس لدى بعض الطلبة الأقل دافعية عند دراسة أحد المقررات، في مقابل طلبة قد يتدنى مستوى حماسهم ومشاركتهم عند التسجيل في مقرر دراسي معين.

ويعرّف بروفي (Brophy, 2004; p.4) الدافعية على أنها: "مستوى الحماس ودرجة الاهتمام والانتباه ومستوى الجهد المستثمر في التعلم من الطالب". وقد جاء نموذج التوقع- القيمة Expectancy - Value ليفسّر الجهد الذي يبذله الطالب في التعلم، باعتباره نتيجة لتفاعل مستوى توقعه من أنه سيتمكن من إنجاز مهمة التعلم بنجاح (التوقع)، والدرجة التي يثمّن فيها ما سيعود عليه من فرصته في المشاركة بتأدية المهمة نفسها (القيمة). (Cross, 2001).

وهناك الكثير من المواقف التي لا تستكمل بنجاح بسبب فقدان الأشخاص للشعور بأنهم يمتلكون القدرة لأدائها، أو لأنهم لم يحققوا مستوى من الرضا الذاتي فيها. واستناداً الى هذا النموذج، فإن الطالب لن يستثمر جهداً في مهمة تعلم لا يستمتع بها، ولا تقود لشيء يعتبره ذا قيمة بالنسبة له، حتى لو كان يعتقد أنه سيتمكن من النجاح فيها. كما أنه لن يبذل جهداً في مهمة تعلم ذات قيمة بالنسبة له، إذا كان يعتقد أنه لن يتمكن من النجاح فيها بغض النظر إن حاول صرف الجهد في تعلمها، أو لم يحاول.

وترتبط توقعات الطلبة بتصوراتهم الذاتية حول مدى ثقتهم بأنفسهم؛ فالطالب يجب أن يمتلك مستوى من الثقة بحيث إذا ترافقت الثقة مع جهد ملائم فإنه سيتمكن من النجاح. وأصبح من المتعارف عليه لدى الباحثين (Eccles & Wigfield , 2002; Cross, 2001 أن مظلة الدافعية تشتمل تطبيقات متعددة، التي يمكن تنظيمها في إطار نموذج تفاعلي يربط التوقع بالقيمة.

ويوفر نموذج التوقع-القيمة اطاراً هاماً للتعرف على استراتيجيات الانخراط في الأداء، والتي تساعد التربويين والمهتمين في رسم خطط التدخل للطلبة من ذوي مستوى الثقة المتدني، والذين يعانون من توقع الفشل، مما يمنعهم من المشاركة بفاعلية في التعلم. وتكمن الإشكالية بشكل أوضح لدى الطلبة الذين يدركون أهمية، وقيمة المهمة التي يعملون عليها، ولكنهم يشعرون بعجزهم في تعلّمها. وهذا مردّه إلى أحد أمرين: أولهما، عدم تأكدهم مما سيفعلونه، أو كيف سيفعلونه؛ أو ثانيهما: أنهم يشككون في استطاعتهم بتأديته (Brophy, 2010) ، وبالتالي يبدأون في اختلاق الأعذار، أو ينكرون الصعوبات التي يمرون بها، ويدّعون أنهم يفهمون مهمّة التعلم، أو أنهم قد يشاركون في أي أنشطة أخرى تشعرهم بالرضا عن ذواتهم، بدلاً من البحث عن المعارف، والمهارات المتعلقة بمهمّة التعلم. وقد يحدث الانسحاب من مهمة التعلم عندما تكون توقعات النجاح لدى الطالب مرتفعة، ولكنه يدرك أن قيمة مادة التعلم متدنية بالنسبة له؛ فيبدأ بإظهار شعور ثقة زائدة بنفسه، وأن باستطاعته إنجاز مهمة التعلم، ولكنه لا يرى سبباً ظاهراً يدفعه الى المشاركة الفاعلة في التعلم؛ فينصرف بدلاً من ذلك إلى الاستغراق في التفكير بأمور الحياة خارج الغرفة الصفية، وشرود الذهن، والإنشغال مع زملائه في موضوعات بعيدة عن موضع مادة التعلم، وغيرها من مظاهر السلوك السلبي. وبالتالي يفتقد الى أسباب المشاركة الفاعلة في كلتي الحالتين نتيجة الى انخفاض توقع النجاح، أو عند إدراكه عدم أهمية مهمة التعلم.

إن كشف أسباب تدني المشاركة الفاعلة والانخراط الملائم في مهمة التعلم، وفهمها بشكل أفضل يمكن أن يساعد في رسم استراتيجيات تعيد الطالب الى مهمة التعلم؛ كالتأثير عليه من خلال التأكيد على أهمية التعلم بالنسبة له وتثمينه، ومساعدته في المحافظة على مستوى مرتفع من التفاؤل، ورسم توقعات إيجابية حول قدراته، وإمكانية إنجازه لمهمة التعلم بنجاح في حال بذله لجهد ملائم. وقد اقترح هانسن (Brophy, 2004, p. 18) جدولاً يوضح فيه أشكال لاستجابات أربعة أنماط من الطلبة، يسيرون عليها عندما يتأثر مستوى توقعهم بالنجاح أو نظرتهم لقيمة مادة التعلم بشكل إيجابي أو سلبي.

جدول 1: استجابات الطلبة وخبراتهم الذاتية المرتبطة بمجالات القيمة وتوقع المشاركة في مهمة التعلم

القيمة */ التوقع	يتوقع الطالب النجاح	لديه خوف من عدم النجاح، ويتوقع الفشل
يشعر بأهمية وقيمة المهمة بالنسبة له قبل أن ينخرط في مهمة التعلم	على الأرجح سوف ينخرط الطالب هنا في مهمة التعلم. وهو يرحب كثيراً بالطرق التي تطوّر من معارفه ومهاراته. ويسعى لتشكيل حس بالتعلم. ويحاول اكتشاف المعنى وراء المادة المقدّمة. ويكتسب مفاهيم جديدة بسهولة. وبناء على ذلك يقوم بصياغة تفسيرات مرتبطة بمهمة التعلم.	يمكن أن ينسحب الطالب من مهمة التعلم، ويبدأ باختلاق الأعذار، ويدّعي الفهم، وينكر الصعوبات، ويركز على إرضاء ذاته بشكل أكبر من تركيزه على تطوير معارفه ومهاراته؛ فالطالب هنا يُحب أن ينجز المهمة، ولكنه لا يعرف ما الذي سيفعله، أو كيف سيقوم به، أو حتى إن كان باستطاعته تأديتها.
لا يشعر بأهمية مهمة التعلم	يمكن أن يتجنب الطالب المهمة من خلال تنفيذ الحد الأدنى المطلوب لانجازها، ولكنه من الناحية الوجدانية لا يعد منخرطاً فيها؛ فهو متشتت الانتباه، ويبحث عن اهتمامات أخرى بالنسبة له، رغم أنه واثق من قدرته على أداء المهمة، ولكنه لا يرى سبباً لقيامه بها. وهو يركز على رصد الدرجات.	على الأرجح فإن الطالب هنا يقاوم أو يرفض مهمة التعلم. وإذا كانت مهمّة التعلم مطلوبة؛ فإنه سينفذها على استحياء. وقد يغضب لإجباره على أداء هذه المهمة غير السارة بالنسبة له، والتي لا تهدف لشيء؛ مما يولد شعوراً سلبياً نحو ذاته بسبب إدراكه أن قدراته متدنية.

*: تشير القيمة إلى تقدير أهمية التعلم في تحقيق أهداف الشخص (Cross, 2001).

وتقوم الدراسة الحالية على توظيف الاطار النظري الخاص بالدافعية، وتحديداً نموذج التوقع- القيمة المتعلق بدافعية تعلم الرياضيات (Eccles, 2005; Eccles & Wigfield, 2002)، واستقصاء العلاقات بين متغيرات الاتجاه نحو الاحصاء، والكفاءة الذاتية في الاحصاء، والجهد المبذول في التعلم، وتأثيرها على التحصيل الدراسي، وتوقع الأداء عند تعلم مبادئ الاحصاء التربوي.

وينطوي الاتجاه نحو الاحصاء على استجابة الطالب لتفضيل أو عدم تفضيل موضوع أو محتوى معين له علاقة بتعلم الاحصاء (Chiesi & Primi, 2009, p. 309). والهدف من تعليم موضوعات الإحصاء بشكل عام يتمثل في إكساب الطلبة مفاهيم، ومجموعة من الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، وهذا الإعداد سيمكّنهم من إجراء البحوث العلمية، وفهم المشكلات الحياتية اليومية، والقدرة على التعامل مع النتائج المنشورة في أوعية مختلفة من مصادر المعرفة.

وقد أصبحت مقررات الاحصاء متطلباً ضمن حزمة المقررات الاجبارية على الطلبة المتخصصين في مجالات العلوم التربوية والانسانية والاجتماعية، إضافة الى العلوم الطبيعية. ويحمل طلبة الجامعات عادة اتجاهات سلبية نحو المقررات العلميّة بما فيها الرياضيات والإحصاء. (Schau, 2003)

ويقع مقرر مبادئ الاحصاء التربوي ضمن حزمة مقررات السنة التحضيرية الإجبارية على طلبة كلية التربية. وهو يمثل مقرراً خدمياً، بمعنى أنه يطرح لطلبة غير متخصصين في الإحصاء، إذ أن المقرر يهدف إلى التعريف بالمفاهيم الإحصائية الأساسية واستخداماتها. ويقوم الطلبة في هذا المقرر بتوظيف أساليب التفكير الكمية بغرض تحليل البيانات التربوية، ما يتطلب منهم إدراك أهمية المقرر في حياتهم المهنية المستقبلية، ومن ثم بذل الجهد الملائم لتعلم تلك المفاهيم، مع قناعة الطلبة بأن المقرر ليس سهلاً، ولكنه بنفس الوقت ليس من الصعوبة تعلّمه واكتساب مفاهيمه وتطبيقاته (Garfield, Hogg, Schau, & Whittinghill, 2002). إن الاتجاهات السلبية نحو الإحصاء تؤثر على تعلم الطلبة وتبنيهم لأسلوب التفكير الاحصائي في التعامل مع المشكلات الحياتية في وظيفة المستقبل، وبالتالي ينعكس ذلك على تحصيلهم الأكاديمي في المقرر (Schau, 2003).

وقد لوحظ أن كثيرا من الطلبة يعبّرون عن اتجاهاتهم السلبية منذ بداية دراستهم المقررات الأولية في الإحصاء، فهم يرون أن هذه المقررات تلقي عبئاً عليهم (Finney & Schraw, 2003) وذات متطلبات عديدة تولّد لديهم مشاعرا من الضيق والاحباط. وفي ذات السياق، يشير كيرك (Kirk, 2002) الى أن الطلبة يعتقدون أن مقررات الاحصاء الأولية ذات متطلبات عديدة، وتنطوي على استخدام للرياضيات، والتي يعتقدون أنها لا ترتبط بتأهيلهم لمهنتهم المستقبلية. وقد تستمر هذه المشاعر حتى بعد الانتهاء من دراسة المقرر وتجاوزه. وبالتالي فإن التعرّف على اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية ومستوى تحصيلهم الأكاديمي يعدّ عاملاً مهما في بناء وتطوير اتجاهات ايجابية تنعكس بالفائدة على مستوى تحصيلهم، وتبنيهم لمنهج التفكير العلمي في مهنة المستقبل.

ويأتي من أهداف الدراسة الحالية التعرف على اتجاهات الطلبة في مقرر مبادئ الاحصاء التربوي، وفحص نموذج يربط الاتجاهات نحو الإحصاء بمتغيرات الدراسة الأخرى عند الأخذ بالاعتبار المكونات الفرعية للاتجاهات المتمثلة في: المجال الإنفعالي، والمجال المعرفي، وتثمين الإحصاء، والميل والاهتمام، وذلك من خلال توظيف منهجية بحث متقدّمة قائمة على نمذجة المعادلات البنائية للبيانات، والتي تم جمعها من خلال مقاييس تم تطويرها لتحقيق أغراض هذه الدراسة.

ويعدّ مفهوم الكفاءة الذاتية من أحد الأبنية المعرفية الاجتماعية التي تعكس الدرجة التي يعتقد بها الشخص أن بامكانه

إنجاز المهمة والنجاح فيها. إضافة الى قدرته على القيام بسلوك متعلق بمحتوى دراسي، وبمستوى تحصيل مرضٍ Bandura, (1997). ويشير باندورا إلى أن التصورات حول الكفاءة الذاتية هي التي تؤثر على اختيار الشخص للمهمة التي يؤديها، وعلى مقدار الجهد المبذول في التعلم، ودرجة مرونته في الأداء، والإصرار على انجاز المهمة؛ مما يؤثر بالتالي على مستوى نجاحه وتحصيله الدراسي. وعندما يكون تصوّر الكفاءة الذاتية مرتبطاً بموقف محدّد؛ فإن هذا سيمكّن من التنبؤ بسلوك ضمن الإطار الموقفي المحدّد. وبالتالي فهو ليس سمة غالبة في جميع المواقف. وتؤثر في تشكيل الكفاءة الذاتية مجموعة من الخبرات السابقة غير المباشرة، إضافة الى التغذية الراجعة التي يتلقاها الشخص حول أدائه من الأشخاص الآخرين.

وقد أشار عدد من الباحثين (Gore, 2006; Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2002; Usher & Pajares, 2009) الى وجود علاقة بين تصورات الكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي، ولكن قوة هذه العلاقة متفاوتة بين أولئك الباحثين. وحسب ما أشار اليه باجاريس (Pajares, 1996) فان تفاوت الدراسات السابقة مردّه أدوات الدراسة المستخدمة في تقييم الكفاءة الذاتية، والتي تضمنت في معظم الأحيان عبارات عامة تسأل عن معتقدات الطلبة حول قدرتهم على أداء مهمات متعددة منها القدرات الحسابية، ولا تتناول خبرات ومهمات إحصائية محددة يتم تناولها ضمن مقررات أساسيات الاحصاء. أما الدراسات الأخرى فقد توصلت الى أن الكفاءة الذاتية تتوسط العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي (Trautwein, Ludtke, Köller, Marsh, & Baumert, 2006).

ويُنظر الى مقدار الجهد المبذول في التعلم على أنه: مقدار الوقت، والجهد الذي يصرفه الطالب للإيفاء بمتطلبات مهمة التعلم كما يقررها أستاذ المقرر (Carbonaro, 2005). وهو ناتج عن تفاعل كل من عوامل التوقع، وعوامل القيمة، وليس حاصلا لمجموعها؛ لأن الطالب لن يصرف جهداً في التعلم، إذا فقد الشعور بوجود أحد العوامل الخاصة بالاستمتاع، والفائدة حتى في ظل شعوره بأنه يستطيع النجاح فيها. وفي الدراسة الحالية، سيتم قياس الجهد المبذول في التعلم من خلال إجابة الطلبة على مؤشرات متعلقة بالجهد المبذول في القراءات الأساسية والإضافية، والتحضير للامتحانات، وقراءة الملاحظات الصفيّة، والالتزام بحضور المحاضرات، والانتباه لما يتم تقديمه في المحاضرات.

ويشير مفهوم توقع الأداء إلى تقييم الطالب للمستوى الذي يتوقع أن يحصل عليه بعد إكتمال مهمة التعلم. ويشمل ذلك ردود الفعل التي يرسمها حول أدائه الذاتي. ولا يعتمد تشكيل ردود الفعل المتوقعة فقط على مستوى النجاح الذي يحققه الطالب، بل يضاف إليه تصوراته الذاتية حول معنى النجاح؛ فبعض الطلبة قد لا يشعرون بدرجة عالية من الاعتزاز بنتيجتهم النهائية، إلا عند معرفتهم بمعايير التقييم السليمة التي تساعدهم في رسم توقع أدائهم المستقبلي (Brophy, 2010). ويكون ذلك بالاستناد إلى تقييم الواجبات والأنشطة الصفيّة، وتقديم التغذية الراجعة البنّاءة والمستمرة حول الأداء. وهنا يأتي دور المدرسين في مساعدة الطلبة على بناء توقعات حول معايير تقييم الأداء الصحيحة، من خلال توفير مواصفات دقيقة للمخرجات المتوقع انجازها بعد استكمال مهمة التعلم.

وقد تناولت الدراسات السابقة العوامل التي تؤثر على أداء الطلبة الدارسين للإحصاء. وقد شملت متغيرات مثل: الخبرة السابقة في المقرر، وجنس الطالب، وعمره، وتخصصه، ومستواه الدراسي، إضافة الى تقصي تأثير متغيرات نفسية مثل: الكفاءة الذاتية في الإحصاء (Abd-El-Fattah, 2005; Finney & Schraw, 2003; Mills, 2004)، ومشاعر القلق المصاحبة لدراسة الإحصاء (McGrath et al., 2015; Williams, 2010). وقد أجرى فيني وشراو (Finney & Schraw, 2003) دراسة للتعرف على التغيرات التي تحدث على مستوى الكفاءة الذاتية في الإحصاء من خلال تطوير مقياس الكفاءة الذاتية في الإحصاء. وقد دلّت النتائج على وجود علاقة جوهرية بين الكفاءة الذاتية في الإحصاء، واتجاهات الطلبة نحو الإحصاء. هذا من جهة، وبين التحصيل الدراسي في الإحصاء لموضوعات محددة، وعلى مستوى المقرر الدراسي بشكل عام من جهة أخرى. كما ظهرت علاقة عكسيّة متوسطة القوة بين الكفاءة الذاتية في الاحصاء، والشعور بقلق الاحصاء.

أما هوود وكريد ونيومان (Hood, Creed, & Neumann, 2012) فقد قاموا بفحص نموذج للعلاقة بين الاتجاه نحو الإحصاء، والتحصيل الدراسي في ضوء نموذج التوقع-القيمة على عينة من طلبة السنة الثانية (149 طالبا). وقد أظهرت توقعات الطلبة لنتائجهم علاقة ضعيفة مع التحصيل الدراسي. في حين فسّرت الخبرة السابقة في الجانب الكمي، والجهد المبذول معاً 30% من التباين الكلي في التحصيل الدراسي لمقرر الإحصاء. وفي دراسة لاروين (Larwin, 2014) تم تقييم الكفاءة الذاتية في الإحصاء من خلال 14 عبارة لمقياس الكفاءة الذاتية في الاحصاء، وعلاقتها مع الخبرة السابقة في الرياضيات لمجموعة من طلبة الدراسات العليا. وقد دلّت النتائج على وجود علاقة جوهرية بين الخبرة السابقة في الرياضيات، وبين الكفاءة الذاتية في الإحصاء. إضافة الى وجود أثر للدرجة المتوقعة في المقرر على تباين مستوى الكفاءة الذاتية الذي يتصوره الطالب عن نفسه في الإحصاء.

وأجرى عبدالفتاح (Abd_El_Fattah, 2005) دراسة للتعرف على تأثير كل من الخبرة السابقة في الحاسوب، والكفاءة الذاتية في الاحصاء، وقلق الحاسوب على تحصيل الطلبة في مقرر أساسيات الإحصاء، مستخدما أسلوب تحليل المسار الجزئي على عينة تكونت من 65 طالباً وطالبة ممن يدرسون أساسيات الاحصاء في جامعة جنوب استراليا. وقد أشارت النتائج الى أهمية عامل الكفاءة الذاتية في التنبؤ بدرجة الطالب النهائية، بعد الأخذ بالاعتبار كل من الخبرة السابقة التي يمتلكها الطالب في استخدام الحاسوب

الآلي، ومستوى قلق الحاسوب في نفس النموذج، والتي كان لها جميعاً أثر مباشر على التحصيل الدراسي، في حين تبعه في المرتبة الثانية عامل الخبرة السابقة في استخدام الحاسوب، والذي كان له أثر غير مباشر على التحصيل الدراسي عبر علاقته مع قلق الحاسوب.

وقد توصل سليم وريان (2009) من دراستهم لعينة بلغت 152 طالباً وطالبة من الدارسين لمقرر مبادئ الإحصاء في جامعة القدس المفتوحة، الى وجود علاقة بين اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاحصاء، وبين متغيرات كالعمر، والتخصص والمستوى الدراسي: ولم تظهر هناك علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء، وكل من التحصيل الدراسي في المقرر، وجنس الطالب. وقد فسّر الباحثان النتيجة بأن مشاعر بعض الطلبة نحو الإحصاء قد تأثرت بزملائهم السابقين؛ مما ولّد حالة من التوتر، والخوف قبل بدء الدراسة. ومن جانب آخر توصلت دراسة هيمينجز وكاي Hemmings & (Kay, 2010) الى وجود علاقة بين اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، ومقدار الجهد المبذول في تعلّمها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعدّ الطلبة تعلّم الإحصاء من الموضوعات التي يكتنفها الغموض والصعوبة. وهي مرتبطة بكتلة من المشاعر السلبية نحو الاحصاء، حتى أن بعض الطلبة يعدونه من أكبر التحديات التي تواجههم أثناء الدراسة، والتي تمثّل مصدر قلق بالنسبة لهم. وتستمر الدراسات الحديثة في تفحص أسباب تلك المشاعر السلبية، واقتراح مراجعة لمحتوى الموضوعات بغرض رفع مستوى دافعية الطلبة للتعلم (Carnell, 2008).

ونظراً لتعدّد العوامل المؤثرة في تكوين انطباعات الطلبة نحو الإحصاء؛ فإن الدراسة الحالية تقوم على توظيف الإطار النظري الخاص بالدافعية، وتطبيقات نموذج التوقع-القيمة الخاصة بدافعية تعلّم الرياضيات التي قام بها إكليس ووغفيلد (Eccles, 2005; Eccles & Wigfield, 2002) بغرض فهم علاقة عدة متغيرات مثل: الاتجاه، والجهد المبذول في التعلم، والكفاءة الذاتية، وعلاقتها بالأداء، والقدرة على توقعه عند تعلم مبادىء الإحصاء.

ويقوم البحث على الافتراض الآتي: أنه رغم وجود علاقة معروفة مسبقاً بين الاتجاه والتحصيل الدراسي؛ إلا أنه يظهر عدم اتفاق حول قوة هذه العلاقة، والتي تراوحت بين متوسطة إلى ضعيفة أحياناً، بحسب ما توصلت له دراسات تحليل بعدي لعدد من المتغيرات التي تؤثر في هذه العلاقة (Ma & Kishor, 1997; Valentine, DuBios, & Cooper, 2004) مثل: المرحلة الدراسية، وحجم العينة، والخلفيّة الثقافية والعرقية. وتتفرد الدراسة الحاليّة في تفحّص مقرر دراسي في الإحصاء التربوي، ودراسة العوامل التي قد تؤثر على التحصيل الدراسي فيه باعتباره أحد المقررات الإجبارية في الخطة الدراسية ضمن حزمة مهارات البحث العلمي الأساسية. ونظراً لأن أي المقرر يدرسه الطالب في الجامعة يصنّف تحت فئة المقررات الدراسيّة: الإجبارية، أو الاختيارية، أو الحرة؛ فإن طبيعة العلاقة بين الاتجاه والتحصيل الدراسي قد تكون متوسطة أو قوية نوعاً ما في حال المقررات الاختيارية أو الحرة، لأن الاتجاه الذي يحمله الطالب يقود سلوك الاختيار لما يفضّله الطالب، كما أن تطابق ما يفضله، وبين ما يدرسه سيؤدي إلى تحصيل دراسي مماثل يقابل ذلك الاتجاه، ولكن تفسيرنا مختلف في حال المقررات الإجبارية؛ فالطالب ليس لديه حرية الاختيار، وسواء كان يحمل اتجاهاً إيجابياً أو سلبياً نحو المقرر الدراسي؛ فإن عليه التسجيل فيه، ودراسته، وتحقيق النجاح ليتمكن من إنجاز ذلك المتطلب لإتمام تخرجه من الجامعة. ومن المحتمل أن العلاقة بين الاتجاه والتحصيل قد تكون ضعيفة إلى منعدمة، وقد تظهر قيم مؤشرات تدل على عدم وجود ملاءمة للنموذج الذي يتضمن الاتجاه كأحد العلاقات فيه.

وتفحص الدراسة الحاليّة دور كل من الاتجاه نحو الاحصاء كعامل كامن يتألف من أربعة مجالات فرعية تضم: المجال الانفعالي، والمجال المعرفي، ومجال تثمين الاحصاء، ومجال الميل والاهتمام. وكذلك عامل الجهد المبذول في المقرر، وعامل الكفاءة الذاتية في التأثير على متغير التحصيل الدراسي ممثلاً في متغير الدرجة النهائية، ومتغير توقع الأداء ممثلاً في تقدير الطلبة للدرجة المتوقعة في المقرر. وكذلك التعرف على الدور الوسيط لمتغير الجهد المبذول بين مقدار الاتجاه نحو الاحصاء والكفاءة الذاتية، وبين التحصيل الدراسي وتوقع الأداء من جهة أخرى، (أنظر شكل 1 الذي يوضح النموذج المقترح حول شكل العلاقة).

وتبدأ الدراسة **أولاً**: بالتعرف على المكوّن القياسي (measurement component) للنموذج البنائي بغرض تفسير تباين استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المقاييس المستخدمة، ولتحديد البنية العاملية للعبارات من خلال إظهار تشبعاتها على العامل/ العوامل التي تنطوي تحتها، ومن ثم **ثانياً**: فحص نموذج العلاقات البنائية بين المتغيرات. ولذلك يأتي من المهم بداية التحقق من السؤال البحثي الأول، باعتبار أن المكوّن القياسي يمثل افتراضاً قبلياً يجب توفره قبل تقييم ملاءمة النموذج الذي قد يفسّر العلاقات البنائية بين متغيرات الدراسة، والعوامل الكامنة المستخرجة من خلال التحليل العاملي التوكيدي.

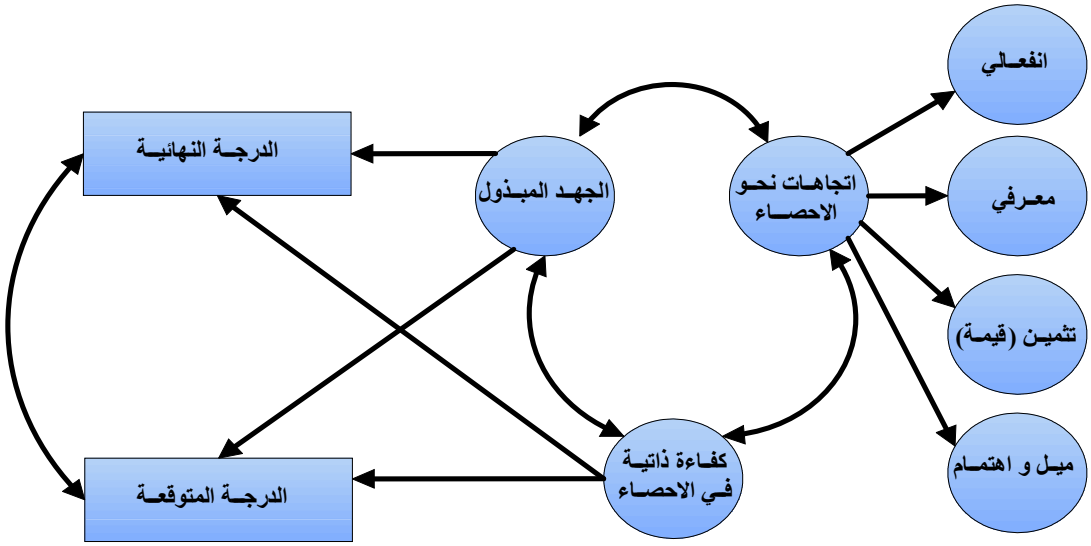
وتحديداً فإن نص السؤال البحثي الأول هو: هل تنتظم العبارات المحددّة لكل مفهوم تحت عامل محدد، وتحقّق قيم تشبع مناسبة للمؤشرات التي تقيس ذلك العامل؟ والإجابة عن هذا السؤال ستؤلف دليلاً على تحقق الصدق البناء العاملي لأدوات الدراسة من خلال تحليل استجابات عينة الطلبة.

وبعد تقييم ملاءمة المكوّن القياسي؛ تمّ تقييم نموذج البحث البنائي كما في الشكل (1) الذي يتناول العلاقة بين كل من: الاتجاه نحو الإحصاء، والكفاءة الذاتية في الاحصاء، والجهد المبذول في التعلم

كعوامل كامنة وعلاقتها مع كل من: التحصيل الدراسي، وتوقع الأداء كمتغيرات ملاحظة ليمثل ذلك الهدف الثاني لهذه الدراسة.

وتحديداً فإن نص السؤال البحثي الثاني هو: هل توجد أدلة تدعم نموذج التوقع- القيمة للدافعية عند تفسير العلاقة البنائية بين العوامل الكامنة والمتغيرات المشاهدة في النموذج المقترح؟

وتحديدا العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والاتجاه نحو الاحصاء، والجهد المبذول، والتحصيل في الإحصاء كمتغير تابع متمثل في القيمة المتوقعة، والقيمة النهائية التي حققها الطالب.



شكل 1: نموذج يوضح العلاقة بين الاتجاه والكفاءة الذاتية والجهد المبذول مع التحصيل الدراسي وتوقعه

أهمية الدراسة

ستسهم نتائج الدراسة الحاليّة في رفد مجال تعليم الإحصاء بمعلومات نظرية مرتبطة بالعلاقات بين متغيرات الدراسة التي تم فحصها في سياق مقرر مبادئ الاحصاء التربوي. إضافة الى تقديم توصيات إجرائية مستندة إلى النتائج التي تم التوصل اليها من خلال أدوات تم تطويرها لتتناسب مع سياق مقرر مبادىء الإحصاء وموضوعاته.

الطريقة

أفراد الدراسة

أجريت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الجامعية الأولى بكلية التربية، المسجّلين في مقرر مبادئ الإحصاء التربوي كمقرر إجباري ضمن حزمة المتطلبات العامة لكلية التربية، والذي يُغطي مفاهيم وأساسيات الإحصاء الوصفي. واشتملت الدراسة على 288 طالباً وطالبة (46 طالباً و 242 طالبة) من 14 شعبة دراسية تم تدريسهم من أكثر من عضو هيئة تدريس بالكلية، ويعدّ هؤلاء الطلبة من غير المتخصصين في الإحصاء وتطبيقاته التربوية، ولكنهم مسجّلون في كلية التربية بتخصصات: تعليم الصفوف الأولية، والدراسات القرآنية، ورياض الأطفال من دفعات الطلبة الجدد في الجامعة.

الأدوات

تم تطوير أدوات الدراسة استناداً للدراسات السابقة Finney (& Schraw, 2003; McGrath et al., 2015)، وتم ترجمتها إلى اللغة العربية، ومن ثم عرضها على محكّمين متخصصين في تدريس الإحصاء التربوي وفي العلوم التربوية بشكل عام. بغرض التأكد من ملاءمة عباراتها، وسهولة فهم صيغتها من الطلبة. وقد جرى تطبيق الأدوات ضمن دراسة استطلاعية على مجموعة من الطلبة في فصل دراسي سابق؛ للتأكد من سهولة القراءة، والفهم، وملاءمة طريقة تسجيل الاستجابة عليها. وأشارت الأدلة على ملاءمة أدوات الدراسة للتطبيق، ومناسبتها لفحص نموذج الدراسة البنائي.

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية في الاحصاء: تم تطوير عبارات هذا المقياس استناداً لدراسة فيني وشرو (Finney & Current Statistics Self-Efficacy Scale : Schraw 2003) (CSSE) والتي تكّون المقياس فيها من 14 عبارة تهدف لتقييم مستوى ثقة الطالب بنفسه عند دراسة الأساليب والمصطلحات الاحصائية الأساسية.

وقد استخدم هذا المقياس في عدة دراسات (Abd-El-Fattah, 2005; Carmichael & Hay, 2009; McGrath, et al, 2015) فهو يتمتع بخصائص صدق بدلالة المحك مقبولة (ر=-0.57) مع مقياس قلق الإحصاء، ومؤشر صدق بدلالة المحك (ر=0.49) مع مقياس الكفاءة الذاتية في الرياضيات. كما أظهر المقياس دلائل على الثبات بواسطة الاتساق الداخلي (α =

0.93). وأشارت نتائج التحليل العاملي الى تشبع جميع الفقرات على عامل واحد تم تسميته بالكفاءة الذاتية في الإحصاء (Finney & Schraw, 2003). وعليه فإن مقياس الدراسة الحالية للكفاءة الذاتية يتكون من 14 عبارة تسأل الطالب عن تصوراته حول قدرته الذاتية المرتبطة بتعلّم واكتساب مفاهيم إحصائية محددة، كعبارة "أستطيع تحديد العوامل المؤثرة على قيمة مقاييس النزعة المركزية والتشتت"، ويجاب عنها بسلم تقدير خماسي من القيمة 1 (لاتوجد لدي القدرة ....) إلى القيمة 5 (توجد لدي القدرة، وبدرجة كبيرة جداً).

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو الاحصاء: تم اعداد مقياس الاتجاه نحو الإحصاء استناداً لدراسة ووكر (Walker, 2010) التي تكون المقياس فيها من 14 عبارة تقيس الاتجاه نحو الإحصاء. وتغطي عبارات المقياس أربعة مجالات فرعية: المجال الانفعالي (ثلاث عبارات، مثل: أنا أحب الإحصاء)، ومجال الشعور بالكفاءة المعرفية (أربع عبارات، مثل: أستطيع تعلم الإحصاء)، ومجال القيمة والتثمين (ثلاث عبارات، مثل: يجب أن يكون الإحصاء متطلباً دراسياً لكل التخصصات)، ومجال الميل والاهتمام (أربع عبارات، مثل: أنا مهتم بتعلم الإحصاء)، ويجاب عن جميع العبارات على سلم متدرّج حسب مقياس ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق ، أوافق بشدة) بحيث تدل الدرجة المرتفعة على اتجاه إيجابي نحو الإحصاء.

ثالثاً: مستوى الجهد المبذول في المقرر: تم تطوير سبع عبارات لقياس مقدار الجهد الذي صرفه الطالب في تعلم الاحصاء استناداً لدراسة لي (Li, 2012)، التي تضمنت مجموعة من العبارات لتقييم الجهد المبذول في مقرر مناهج البحث والإحصاء، وقد تم تعديل صيغة هذه العبارات لتتلاءم مع محتوى مقرر الإحصاء التربوي فقط (على سبيل المثال: لقد قرأت الملاحظات التي أكتبها أثناء الشرح أكثر من مرة حتى أحصل على فهم تام للمقرر)، ويجاب عن العبارات من خلال مقياس ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة)، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على مقدار أعلى من الجهد المبذول في دراسة، وتعلم محتوى المقرر الدراسي.

رابعاً: الدرجة المتوقعة في مقرر الاحصاء التربوي: تم سؤال الطلبة عن الدرجة الكلية التي يتوقعون الحصول عليها بعد انتهاء دراسة المقرر من 100، بحيث يأخذ الطالب بالاعتبار أن الدرجة المتوقعة يجب أن تستند الى تقييمه الذاتي لأدائه، وليس للدرجة التي يُحِب أن يحصل عليها في نهاية المقرر.

خامساً: التحصيل الدراسي في مقرر مبادىء الاحصاء التربوي: وقد تم تعريفه في الدراسة الحالية على أنه مجموع الدرجات التي يحققها الطالب في مقرر مبادئ الإحصاء التربوي، والتي تتكون من الدرجات في اختباري نصف الفصل، ومجموعة من التقييمات الذاتية الإلكترونية، ودرجة الاختبار النهائي بمجموع كلي 100 درجة. وعلى الرغم من تعدد مدرسي المقرر؛ إلا أن تعليمات الجامعة تتطلب أن تكون الأعمال الفصلية والنهائية موحّدة ويتم الإتفاق عليها من خلال منسق المقرر.

الإجراءات

استخدمت في الدراسة عدة مقاييس تتألف من عبارات من نوع التقرير الذاتي، حيث يقوم الطالب بقراءة كل عبارة، ويختار الاستجابة الملاءمة حسب تصوراته عن كفاءته الذاتية، أو اتجاهاته نحو مقرر الإحصاء التربوي، أو مستوى الجهد المبذول في تعلّم المقرر. إضافة الى مجموعة من الأسئلة تحصر متغيرات ديمغرافية خاصة بالطالب. وقد جُمِعَت مقاييس الدراسة معاً في أداة واحدة تم تطبيقها في الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي، والذي يتم فيه عادة استكمال جميع متطلبات المقرر عدا الاختبار النهائي. وقد تم تعريف الطلبة بهدف الدراسة المتمثل في فحص مشاعر الطلبة وتصوراتهم نحو مقرر الإحصاء التربوي، وتقييمهم لخبرتهم الذاتية في المقرر إذ أن النتائج التي توصلت اليها الدراسة قد تنعكس على طريقة تدريس مقررات أخرى، أو تنعكس على فائدة لزملائهم الآخرين الذين سيدرسون مقرر الاحصاء التربوي مستقبلاً.

المعالجة الاحصائية

تقوم الدراسة الحالية على توظيف أسلوب نمذجة العلاقات البنائية، باستخدام المعادلات البنائية بغرض فحص نموذج للدافعية يربط بين متغيرات كامنة ومتغيرات ملاحظة متعلقة بتعلّم مبادىء الإحصاء التربوي. ويوضح النموذج العلاقات بين الاتجاه، والكفاءة الذاتية، والجهد المبذول بغرض تفسير التحصيل الدراسي وتوقعه. كما تستخدم الدراسة التحليل العاملي التوكيدي لفحص النموذج القياسي الخاص بملاءمة عبارات مقاييس الدراسة، بغرض استخراج درجة كلية من كل مقياس لتمثل عاملاً كامناً يتم إدخاله في النموذج البنائي. وقد تم التحليل باستخدام برنامج إم بلس (Mplus V6.2). وتعدّ هذه الدراسة من الدراسات العربية القليلة التي توظّف منهجيات بحثية وإحصائية متقدّمة قائمة على المعادلات البنائية، والتحليل العاملي التوكيدي بغرض دراسة المشكلات التربوية، ومحاولة فهم شبكة العلاقات البنائية فيها. أما عن تصنيف المتغيرات الواردة في الدراسة الحالية فمنها عوامل مستقلة، والتي تمثلت في: الاتجاه وهو من المتغيرات المستقلة التي لم تتأثر بأي متغير في النموذج، والعوامل الوسيطة: وتتمثل في الكفاءة الذاتية والجهد المبذول في التعلم. أما المتغيرات التابعة فهي الدرجة الكلية التي يحققها الطالب في المقرر الدراسي، والدرجة التي يتوقع الطالب الحصول عليها في المقرر الدراسي، كمحكات يتم التنبؤ فيها من خلال النموذج البنائي للمتغيرات السابقة.

النتائج

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين أبعاد الاتجاه نحو الاحصاء، والكفاءة الذاتية، والجهد المبذول في تعلم الاحصاء،

وكل من الدرجة النهائية التي يحققها الطالب في المقرر، والدرجة التي يتوقع الحصول عليها في المقرر (توقع الأداء) في ضوء نموذج التوقع – القيمة لنظرية الدافعية. وكتمهيد لإجراء التحليل الاحصائي من خلال نموذج المعادلات البنائية؛ فقد تم وصف متغيرات الدراسة المشاهدة استناداً لاستجابات الطلبة كما يوضحها الجدول 2.

جدول 2: الإحصاء الوصفي لمتغيري الدرجة المتوقعة، والدرجة النهائية في المقرر

	أقل درجة	أعلى درجة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة المتوقعة	60	100	72.77	9.88
الدرجة النهائية	29	97	73.52	12.85

أظهرت نتائج التحليل الوصفي تبايناً ظاهراً في درجات الطلبة النهائية (الدرجة الكلية من 100) في مقرر مبادئ الإحصاء التربوي، والتي تراوحت بين (29) كأقل درجة ، و (97) كأعلى درجة. أما الدرجة المتوقعة حسب تقديرات الطلبة فقد تراوحت بين (60) كأقل درجة متوقعة، و (100) كأعلى درجة متوقعة. وقد ظهر ما نسبته 52 % من الطلبة يتوقعون الحصول على درجة نهائية بتقدير جيد جداً أو أكثر (مجموع 80% أو أكثر).

وللإجابة عن سؤال البحث الأول: هل تنتظم العبارات المحدّدة لكل مفهوم تحت العامل المحدد، وتُحقِّق قيم تشبع مرتفعة للمؤشرات التي تقيس ذلك العامل؟ ويظهر من الضروري إبراز دلائل عن تمتع مقاييس الدراسة بخصائص سيكومترية تسمح الاعتماد عليها بغرض نمذجة العلاقة بين العوامل الناتجة، وسيتم أولاً: استخراج مؤشر الثبات لأدوات الدراسة (جدول 3)، يليه استخراج مؤشرات البناء الداخلي للمقياس من خلال التحليل العاملي التوكيدي، كدليل على تمتع أدوات الدراسة بدلائل صدق ملاءمة .

جدول 3: ثبات الاتساق الداخلي بواسطة معادلة ألفا لكرونباخ لجميع مقاييس الدراسة

المقياس	عدد العبارات	قيمة الثبات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتجاه نحو الاحصاء				
المجال انفعالي	3	0.67	9.62	2.92
المجال المعرفي	4	0.64	14.48	3.29
مجال تثمين الاحصاء	3	0.51	9.46	2.62
مجال الميل والاهتمام	4	0.86	13.30	4.02
الكفاءة الذاتية في الاحصاء CSSE	14	0.88	53.14	8.64
الجهد المبذول في تعلم الاحصاء	7	0.78	27.82	4.70

يلاحظ من الجدول (3) أن معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي قد أظهر قيمة مقبولة لعبارات مقياس الكفاءة الذاتية في الإحصاء، وعبارات الجهد المبذول في تعلّم المقرر. في حين أن قيمة الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاتجاه نحو الإحصاء فقد أظهرت إتساقا متوسطا للمجالين الانفعالي والمعرفي، وقيمة متدنية لمجال تثمين الإحصاء، في حين ارتفع الاتساق بين العبارات في مجال الميل والاهتمام. وهكذا فإن التحليل المستخدم في هذه الدراسة، والمُعتمِد على المعادلات البنائية سيأخذ بعين الاعتبار نمذجة الخطأ غير المُفسّر، ويتغلب على الضعف في قيم الثبات لمقياس الاتجاه. وليتم التعرّف على مؤشرات صدق أدوات الدراسة فإن الجدول 4 يعرض نتائج الإحصاء الوصفي لعبارات المقاييس، يليه الجدول 5 لعرض نتائج التحليل العاملي التوكيدي لاستجابات الطلبة على العبارات.

جدول 4: الوسط الحسابي والإنحراف المعياري لعبارات مقياس الاتجاه نحو الإحصاء، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس الجهد المبذول

	مقياس الاتجاه نحو الاحصاء		مقياس الكفاءة الذاتية		مقياس الجهد المبذول	
م	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	3.20	1.32	3.84	0.86	3.59	1.28
2	3.01	1.25	4.09	0.92	2.94	1.39
3	3.40	1.19	3.89	0.97	4.04	1.08
4	3.99	1.19	3.69	1.01	4.22	0.91
5	3.94	1.13	3.96	0.97	4.24	0.94
6	3.31	1.21	3.77	0.99	4.45	0.72
7	3.16	1.23	3.72	0.98	4.28	0.90
8	3.69	1.18	3.86	1.01		
9	2.52	1.32	3.95	1.00		
10	3.24	1.19	3.77	1.11		
11	3.41	1.24	3.49	41.0		
12	3.02	1.19	3.59	31.0		
13	3.37	1.20	3.64	1.04		
14	3.47	1.19	4.00	1.07		

ولدى تفحص قيم المتوسطات الحسابية لعبارات مقياس الاتجاه يلاحظ أنها تتراوح بين 2.52 إلى 3.99، في حين أن عبارات الكفاءة الذاتية قد تراوح متوسطها بين 3.49 إلى 4.09، وعبارات مقياس الجهد المبذول تراوح متوسطها بين 2.94 إلى 4.45. وعند استخراج معامل الارتباط بين عبارات كل مجال فرعي لمقياس الاتجاه لوحظ أنها ترتبط فيما بينها بشكل موجب ذي دلالة احصائية، وبقيم تتراوح بين ضعيفة إلى متوسطة. ولم تظهر علاقات قوية إلى قوية جداً بين العبارات، حيث تراوح معامل الارتباط بين 0.345 إلى 0.504 لعبارات المجال الانفعالي، وبين 0.139 إلى 0.436 لعبارات المجال المعرفي، وبين 0.08 إلى 0.418 لعبارات مجال تثمين الاحصاء، وبين 0.418 إلى 0.657 لعبارات مجال الميل والاهتمام.

أما معامل الارتباط بين عبارات مقياس الكفاءة الذاتية فقد تراوح بين 0.11 إلى 0.67 . وقد ظهر أن عبارات مقياس الكفاءة الذاتية ترتبط فيما بينها بشكل موجب ذي دلالة احصائية على الأغلب، وبقيم تتراوح بين ضعيفة إلى متوسطة. أما عبارات مقياس الجهد المبذول، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط جميعاً بين 0.07- 0.60 ما عدا العبارة رقم 5 التي أظهرت قيمة قريبة من الصفر في ارتباطها مع عبارة 2.

ويعرض الجدول (5) قيم التشبع loadings لكل فقرة على العامل الكامن التي يفترض انتماؤها له، والتي تم الحصول عليها من خلال التحليل العاملي التوكيدي لكل عامل كامن، وبشكل مستقل مشفوعة بقيمة مؤشرات المطابقة الشائعة الاستخدام. ونظراً لأن بعض المؤشرات الاحصائية الخاصة بالمطابقة تتأثر باختلاف حجم العينة مثل: مربع كاي؛، فقد تم بيان مؤشرات مطابقة أخرى متحررة من تأثر قيمتها بحجم العينة مثل: الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير (RMSEA)، ومؤشر تاكر-لويس (TLI)، ومؤشر المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR). وتتراوح قيمة مؤشر تاكر-لويس، وقيمة مؤشر المطابقة المقارن بين الصفر والواحد دائماً. ويتحقق في النموذج مطابقة مقبولة إذا كانت قيمة كل منها أعلى من 0.90، في حين يتحقق في النموذج مطابقة ممتازة إذا زادت قيمة كل منها على 0.95 . أما قيمة الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقدير، ومؤشر متوسط مربعات البواقي المعيارية فإذا تساوت أو قلت عن 0.05 ، فهذا يُعبّر عن مطابقة ممتازة للنموذج، في مقابل القيمة التي تتراوح بين 0.06-0.08 فإنها تدل على مستوى أدنى من ملاءمة النموذج (Hu & Bentler, 1999; Chen, 2007).

جدول 5: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لكل من: الاتجاه نحو الإحصاء، والجهد المبذول، والكفاءة الذاتية في الإحصاء

اسم العامل الكامن	العبارة	قيمة التشبع على العامل	الخطا المعياري	مؤشرات المطابقة
الاتجاه- إنفعالي	1	*0.761	0.050	Chi-Square (64)= 172.607, p< 0.05, RMSEA = 0.077 (90% 0.063-0.091), CFI= 0.929, TLI=0.900, SRMR=0.052
	2	*0.484	0.051	
	3	*0.347	0.063	
الاتجاه- معرفي	4	*0.357	0.066	
	5	*0.498	0.060	
	6	*0.487	0.061	
	7	*0.681	0.051	
الاتجاه-تثمين الاحصاء	8	*0.669	0.044	
	9	*0.526	0.049	
	10	*0.535	0.048	
الاتجاه- الميل والاهتمام	11	*0.735	0.033	
	12	*0.833	0.023	
	13	*0.751	0.029	
	14	*0.761	0.076	
الجهد المبذول	1	*0.414	0.056	Chi-Square (10)= 39.507, 0p< 0.05, RMSEA = 0.10 (90% 0.07-0.136), CFI= 0.955, TLI=0.905, SRMR=0.042
	2	*0. 720	0.067	
	3	*0.705	0.038	
	4	*0.761	0.035	
	5	*0.808	0.032	
	6	*0.420	0.056	
	7	*0.671	0.040	
الكفاءة الذاتية في الاحصاء CSSE	1	*0.693	0.037	Chi-Square (66)= 151.961, p< 0.05, RMSEA = 0.067 (90% 0.053-0.081), CFI=
	2	*0.668	0.038	
	3	*0.461	0.052	

اسم العامل الكامن	العبارة	قيمة التشبع على العامل	الخطا المعياري	مؤشرات المطابقة
	4	*0.712	0.035	0.939, TLI=0.915, SRMR=0.055
	5	*0.692	0.037	
	6	*0.594	0.044	
	7	*0.547	0.047	
	8	*0.513	0.049	
	9	*0.391	0.055	
	10	*0.353	0.057	
	11	*0.579	0.045	
	12	*0.518	0.048	
	13	*0.388	0.056	
	14	*0.534	0.048	

*: دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.05$

وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي كما في جدول (5) أن جميع العبارات كانت ذات دلالة تشبع جوهرية في قياس العامل الكامن الذي تنتمي إليه. وتراوحت قيم تشبعات عبارات الاتجاه نحو الاحصاء بين 0.35-0.83 ضمن المجالات الفرعية لعامل الاتجاه نحو الإحصاء، أما عامل الجهد المبذول، فقد تراوحت قيم التشبعات بين 0.41-0.82، وعبارات مقياس الكفاءة الذاتية في الإحصاء. فقد تراوحت تشبعاتها على عامل كامن عام بين 0.35-0.71 وقيمة الخطا المعياري المرافقة لقيم التشبع لجميع العبارات كانت منخفضة، وبأعلى قيمة تساوي 0.076 . وبالنظر الى مؤشرات المطابقة، يتبين أن أغلب قيمها تشير الى تمتع النموذج العاملي التوكيدي بمطابقة إجمالية جيدة. كما أن قيم التشبعات لم تدل على أي شذوذ في إشارتها أو قيمتها؛ مما يزوِّد بدلائل عن تحقق صدق البناء لأدوات الدراسة.

وللإجابة عن السؤال البحثي الثاني: هل توجد أدلة تدعم نموذج التوقع- القيمة للدافعية عند تفسير العلاقة البنائية بين العوامل الكامنة والمتغيرات المشاهدة في النموذج المقترح؟ وتحديداً العلاقة بين الكفاءة الذاتية، والاتجاه نحو الإحصاء، والجهد المبذول، والتحصيل في الإحصاء (القيمة المتوقعة، والقيمة النهائية التي حققها الطالب) وذلك بالاستناد إلى الاطار النظري الخاص بنموذج التوقع-القيمة للدافعية. وقد تم التركيز على معاملات الارتباط بين العوامل الكامنة مع بعضها البعض، ومن ثم مسار معاملات الانحدار التي تربط بين العوامل الكامنة وبين كل من: الدرجة النهائية في المقرر والدرجة المتوقعة. والجدول 6 يظهر مراحل التحقق من مطابقة البيانات ودعمها للنموذج البنائي. وتبدأ المرحلة الأولى بفحص البناء القياسي لعبارات النموذج المكتمل من جميع المتغيرات، دون دراسة العلاقات البنائية.

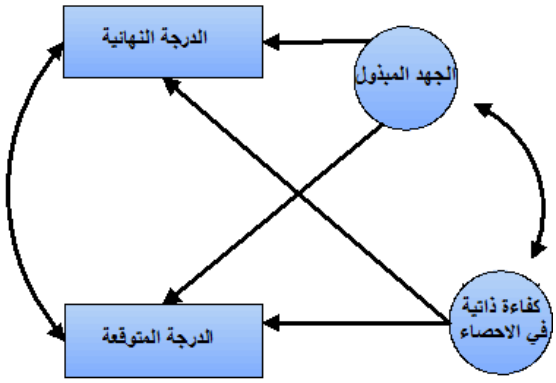
جدول 6: مؤشرات تقييم المطابقة للنماذج التي تم تقييمها

النموذج	وصف النموذج	قيمة مربع كاي	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
الأول	النموذج القياسي يتضمن عبارات المقاييس الثلاثة دون تقييم العلاقات بين العوامل الكامنة. وينظر لعبارات الاتجاه نحو الإحصاء (كعامل من الدرجة الأولى دون تحديد الأبعاد)	*1562.363 (475)	0.765	0.738	0.089 فترة الثقة 90% (0.084 إلى 0.094)	0.106
الثاني	نفس النموذج النموذج القياسي دون تقييم العلاقات بين العوامل الكامنة، ولكن مع اعتبار الاتجاه نحو الإحصاء على أنه عامل هرمي من الدرجة الثانية (تنطوي مؤشراته على أربعة أبعاد)	*1468.663 (253)	0.784	0.758	0.086 فترة الثقة 90% (0.081 إلى 0.091)	0.105
الثالث	نفس النموذج القياسي لتشبعات العبارات على العوامل الكامنة المتصلة، دون تقييم العلاقات بين العوامل الكامنة، ومع استبعاد عبارات الاتجاه نحو الإحصاء	*509.475 (214)	0.904	0.886	0.069 فترة الثقة 90% (0.062 إلى 0.077)	0.066
الرابع	نفس النموذج الثالث مضاف إليه إكتمال دراسة العلاقات بين العوامل الكامنة، والمتغيرات المشاهدة	*326.205 (166)	0.929	0.910	0.058 فترة الثقة 90% (0.049 إلى 0.067)	0.057

*: دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.05$، ( ): درجة الحرية

تشير نتائج فحص النموذج الأول ونتائج فحص النموذج الثاني -وبشكل مستقل- الواردة في الجدول (6) الى عدم توفر مطابقة ملاءمة في النموذجين، وعجزهما عن تفسير العلاقات بين المؤشرات لتنطوي تحت العامل المحدد. وعند إعادة التحليل باستبعاد مؤشرات الاتجاه نحو الإحصاء من التحليل سواء من

الدرجة الأولى كما في النموذج الأول، أو باعتباره عاملا هرميا من الدرجة الثانية كما في النموذج الثاني، تم التوصل الى النموذج الثالث، الذي يعبّر عن المكون القياسي للنموذج الرابع. وقد دلّت مؤشرات المطابقة في النموذج الثالث على مطابقة ملاءمة، مما يدعو الى الاستمرار في التحليل وصولا إلى النموذج الرابع، والذي تم فيه استبعاد عامل الاتجاه نحو الإحصاء مع الإبقاء على بقيّة العوامل الأخرى (أنظر الشكل 2).



شكل 2: نموذج يوضح العلاقة بين الكفاءة الذاتية والجهد المبذول مع التحصيل الدراسي وتوقعه

وقد دلّت قيم مؤشرات المطابقة على توفر ملاءمة بين النموذج المقترح والبيانات، والذي تم تسميته بالنموذج النهائي في هذه الدراسة، حيث يشتمل على العوامل الكامنة المتمثلة في: الكفاءة الذاتية في الإحصاء، والجهد المبذول، وعلاقتها مع كل من: التحصيل الدراسي ممثلاً بالدرجة النهائية للطالب في المقرر، والدرجة التي يتوقعها الطالب بناء على خبرته في المقرر. وللتعرف على قيم معاملات الإرتباط بين العوامل الكامنة والملاحظة، فإن الجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7: معاملات الارتباط بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات الملاحظة

	المتغيرات	1	2	3	4
1	الكفاءة الذاتية	1.00			
2	الجهد المبذول	*0.563	1.00		
3	الدرجة المتوقعة	*0.587	*0.423	1.00	
4	الدرجة النهائية	*0.483	*0.419	* 0.570	1.00

* دالة إحصائياً عند مستوى α = 0.01

يتبين من الجدول (7) أن قيمة الإرتباط بين العوامل الكامنة تساوي 0.563 وهي دالة إحصائياً عند مستوى α= 0.01 . وتعبّر هذه القيمة عن وجود علاقة طردية متوسطة بين العوامل الكامنة، مما يشير الى استبعاد وجود مشكلة ارتباط متداخل بينها. ويمكن اعتبار قيمة الإرتباط المعتدلة بين هذين العاملين دليلاً على تحقق الصدق التباعدي (التمايزي)، إذ أن كل عامل يساهم وبشكل منفرد في تفسير تباين المؤشرات التي تنتمي إليه، ولا ينازعه في ذلك عامل آخر لانخفاض قيمة الارتباط بها. وقد أشار تيغز (2012) إلى أن القيمة التي لم تتجاوز 0.80 تعتبر محكاً للحكم على ارتفاع قيمة معامل الارتباط، والقول أن العوامل غير متمايزة. كذلك فإن قيمة معامل الارتباط بين العوامل الكامنة وكل من: الدرجة المتوقعة، والدرجة النهائية قد جاءت متوسطة ومتقاربة بين 0.40 إلى 0.60. والجدول (8) يوضح مسار العلاقات البنائية لكل من الكفاءة الذاتية، والجهد المبذول، والدرجة المتوقعة في المقرر، والدرجة النهائية.

جدول (8): مسار التشبعات بين العوامل الكامنة والمتغيرات المشاهدة حسب النموذج الرابع

	متغيرات الدراسة	1	2	3	4
1	الكفاءة الذاتية	1.00			
2	الجهد المبذول	*0.437	1.00		
3	الدرجة المتوقعة	*0.379	0.059	1.00	
4	الدرجة النهائية	*0.300	*0.419	*0.362	1.00

* دالة إحصائياً عند مستوى α = 0.01

يتبين من النتائج الخاصة بتقييم مطابقة نموذج التوقع- القيمة كأحد نماذج الدافعية الذي يستطيع تفسير تباين التحصيل الدراسي في مادة الإحصاء التربوي من خلال مؤشرات مطابقة ملاءمة للنموذج كما ورد في الجدول (6)، أن هناك دعما مقبولا من البيانات لذلك النموذج. وقد ظهرت قيمة دالة إحصائياً(α= 0.01)

لمسار الارتباط الذي عبّر عن وجود علاقة طردية بين كل من الكفاءة الذاتية والجهد المبذول (كمتغيرات كامنة). وارتفعت العلاقة بين الجهد المبذول والدرجة النهائية في المقرر إلى 0.42، مقارنة مع علاقة الكفاءة الذاتية بكل من: الدرجة النهائية، والدرجة المتوقعة. وقد ظهر انخفاض واضح في علاقة تقييم الطالب للجهد المبذول في المقرر، والدرجة التي يتوقعها والتي وصلت إلى 0.06 . وهذا قد يقترح وجود نظرة ضعيفة لدى الطالب تتمثل في أن بذله للجهد في تعلّم المقرر لن يرتبط بشكل جوهري مع درجاته التي يتوقعها في المقرر. وقد كان مسار الارتباط بين متغيري التحصيل (الدرجة النهائية والدرجة المتوقعة) دالاً إحصائياً؛ مما يقترح أن الطلبة الذين يتوقعون الحصول على درجات مرتفعة يميلون بشكل متوسط لأن تكون درجاتهم النهائية بالفعل مرتفعة، وبنفس الاتجاه.

مناقشة النتائج

تؤثر تصورات الكفاءة الذاتية على مستوى انخراط الطالب في مهمة التعلم، وإقباله عليها بشغف. وقد توصلت بعض الدراسات الى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية في محتوى دراسي معين، والتحصيل الدراسي (Bandura, 1997; Abd_El_Fattah, 2005; Mills, 2004)؛ فالطلبة الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من الكفاءة الذاتية يبدو أنهم طلبة منخرطون أكثر في تعلم المحتوى الدراسي، ومشاركون بفعالية في المحاضرة، ويصرون على تجاوز المسائل الصعبة، ويحققون مستوى النجاح الذي يصبون اليه، مقارنة مع زملائهم الذين يشكّون في قدرتهم نحو تعلم الموضوع، ويعكسون مستوى متدن من الكفاءة الذاتية في تعلّم الموضوع.

وتمثل الدراسة الحالية واحدة من الدراسات العربية القليلة التي تناولت فحص علاقة بعض العوامل النفسية ممثّلة في الكفاءة الذاتية الخاصة بتصور الطالب حول قدرته في مجال دراسي محدد هو الإحصاء التربوي. إضافة الى دراسة الاتجاه نحو الإحصاء كمتغير كامن يتألف من أبعاد متعددة، وربط هذه العلاقة بجهد الطالب المبذول في تعلّم الإحصاء من خلال نمذجة المعادلات البنائية للوصول إلى علاقتها مع التحصيل الدراسي، وتوقع الطالب لدرجته النهائية بعد الانتهاء من دراسة المقرر.

ولتحقيق هدف الدراسة تم فحص البناء العاملي لأدوات الدراسة، مما زوّد بمؤشرات عن مدى ملاءمة مقاييس الدراسة للاستخدام، والتوصل الى استنتاجات من خلال تحليل العلاقات بين المتغيرات المدروسة. وللإجابة عن السؤال البحثي الأول: هل تنتظم العبارات المحددة لكل مفهوم تحت العامل المحدد، وتحقق قيم تشبع مرتفعة للمؤشرات التي تقيس ذلك العامل؟ أظهرت النتائج ملاءمة العبارات في قياس كل عامل وبمؤشرات مطابقة ملاءمة ، وعند الاستمرار في تحليل النتائج وفحص النموذج النهائي في الدراسة، والذي حصل على دعم من استجابات الطلبة، وتمثل في العلاقة البنائية لكل من الكفاءة الذاتية، والجهد المبذول مع الدرجة النهائية، والدرجة المتوقعة في المقرر الدراسي، فقد دلّت قيم معاملات الارتباط على وجود علاقة دالة إحصائياً بين العامل الكامن المتمثل في الكفاءة الذاتية، والعامل الكامن الثاني المتمثل في الجهد المبذول من جهة، وبين كل من: الدرجة النهائية، والدرجة المتوقعة في المقرر، وبمؤشرات مطابقة مقبولة للنموذج.

وبالاتساق مع الاطار النظري الخاص بالدافعية وتوقعات الباحث، فإن النموذج الرابع قد أظهر مؤشرات مطابقة أفضل من النموذجين الأول والثاني والذين اشتملا على متغير الاتجاه نحو الاحصاء، بغض النظر تم اعتباره عامل كامن من الدرجة الأولى أو تم اعتباره عامل هرمي من الدرجة الثانية، فقد أظهرت قيم المطابقة عدم ملاءمة هذين النموذجين، ولا يوجد دعم كافي من البيانات يؤكد صحة أي منهما. وقد يُفسّر ذلك من خلال الطبيعة الإجبارية للمقرر الدراسي، فحتى لو كان إتجاه الطالب إيجابيا أو سلبياً نحو دراسة الإحصاء وتعلّمه؛ فإنه لا يزال مضطراً للتسجيل في ذلك المقرر، لأنه يمثل مكوّنا أساسياً في خطته الدراسية، ولا يستطيع التخرج من الجامعة دون النجاح فيه.

وجاءت النتيجة متسقة مع دراسات سابقة تناولت علاقة الكفاءة والجهد مع الأداء (Larwin, 2014) حيث أن الشعور بالكفاءة الذاتية، ومقدار ما يبذله الشخص من جهد في مهمة التعلم يمثّل أحد العوامل التي تفسّر تباين درجات الطلبة النهائية في المقرر الدراسي، وكذلك تفسّر تباين توقعاتهم من الدرجة. وتتفق النتيجة كذلك مع ما توصل له سليم وريان (2009) من حيث عدم وجود علاقة بين إتجاهات طلبة جامعة القدس نحو الإحصاء والتحصيل الدراسي، رغم أن دراسة هيمينجز وكاي Hemmings & Kay, (2010) قد توصلت الى وجود علاقة بين إتجاهات الطلبة نحو الرياضيات ومقدار الجهد المبذول في تعلمها. ويكمن الإختلاف مع هذه الدراسة في كون محتوى مقرر الإحصاء التربوي وتطبيقاته مختلف إلى حد بعيد عن محتوى مقرر الرياضيات.

وقد أشار باندورا (Ramachaudran, 1998) الى إمكانية تطوير الكفاءة الذاتية من خلال أربعة مصادر تؤثر عليها، والتي تتمثل في المصدر الأول: إتقان المهمة، وتحقيق نجاحات متتالية يعزّز من الشعور بالكفاءة الذاتية المتصلة بالموضوع، في حين أن الفشل يؤثر سلباً خصوصاً إذا لم يتشكّل شعور الشخص بالكفاءة بعد. والمصدر الثاني: الخبرة غير المباشرة التي تتشكل من خلال ملاحظة أشخاص آخرين يشبهون الشخص الحالي في قدراتهم، وينجحون في أداء المهمة المطلوبة بعد بذل الجهد المطلوب. والمصدر الثالث: التأثير الاجتماعي من خلال الايحاء أن باستطاعة الشخص تأدية المهمة بنجاح وهي تقع ضمن قدرته. والمصدر الرابع: توفير فرص، وبناء مواقف تقود إلى النجاح، وتُجنّب المواقف التي يمكن أن تقود إلى الفشل، مما سيؤثر على الحالة المزاجية العامة وعلى الحالة الجسمية؛ فالمواقف الضاغطة تستثير حالة مزاجية سلبية لدى الاشخاص، وظهور ردود فعل جسمية لا تتلاءم مع تطوير الشعور بالكفاءة الذاتية. إن قياس النجاح في هذه

الحالات يجب أن يُركِّز على مستوى التحسّن الذي يبديه الشخص أكثر من التركيز على مستوى انجازه مقارنة مع الآخرين.

الاستنتاجات والتوصيات

تعدّ نماذج المعادلات البنائية إضافة علميّة عميقة تمكّن من دراسة الظواهر التربوية والنفسية المعقّدة والمركّبة. وتعكس في نظرتها الطبيعة التفاعلية للمتغيرات المتعددة، والمؤثرة في الموضوع محطّ الاهتمام والدراسة. والغرض من النموذج الذي تم تطويره في الدراسة الحالية هو تمثيل العلاقة بين أبعاد الاتجاه نحو الاحصاء، والكفاءة الذاتية، ومقدار الجهد المبذول في تعلم الاحصاء، وربطها بالدرجة النهائية وتوقع الأداء وذلك في ضوء نموذج التوقع – القيمة للدافعية. وقد توصلت الدراسة الى أن الكفاءة الذاتية من المتغيرات الهامة التي لها علاقة بتحديد مستوى الانجاز في المقرر الدراسي، بعد الأخذ بالاعتبار الجهد المبذول من الطالب في النموذج. ويقع على عاتق مدرس المقرر محاولة تحسين توقع الأداء الناجح من خلال الجهد الذي يبذله الطالب.

والنصيحة المقدّمة لمدرّسي مقررات الإحصاء التربوي تتمثل في العمل على تزويد الطلبة بمجموعة من الأنشطة الصفيّة التي ترتبط بالاستخدامات في الحياة اليومية، أو من خلال مواقف تواجههم في وظيفة المستقبل، مع مراعاة أن تتيح هذه الأنشطة إمكانية النجاح عليها عند بذل الطالب جهد ملائم فيها. إن هذه الأنشطة ستزيد من مقدار تثمين موضوع الإحصاء، والشعور بأهميته من الطلبة الدارسين مما ينعكس ايجاباً على مستوى إنخراطهم في تعلم المحتوى (سليم وريان، 2009). ويمكن الوصول لمستوى مرتفع من الشعور بالكفاءة الذاتية، والاستمرار في المحافظة على بذل جهد معقول، والإصرار على انجاز مهمة التعلم، وبمستوى مرتفع من التحصيل من خلال: تشجيع الطلبة على صياغة أهداف مرحلية خاصة بهم، وتزويدهم بمؤشرات تقييم ذاتي تمكّنهم من الحصول على تغذية راجعة ذاتية ملائمة، إضافة الى توفير مجموعة من العبارات التشجيعية التي تركّز على الأداء الناجح، وتنمية الشعور بالكفاءة الذاتية، ودعم الفائدة من الجهد المبذول في المحتوى الدراسي كنوع من التغذية الراجعة التي يقدّمها المدرس لطلبته. وينصح المدرّس ببناء مجموعة من الأنشطة التي تساعد الطلبة على تثمين ما يعرفونه من معلومات، أو حتى تثمين مستوى التطور الذي يحدث لديهم أثناء عملهم على مهام التعلم ذات المستوى الأعلى من الصعوبة.

المراجع

سليم، كامل؛ وريان عادل (2009). إتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة نحو الإحصاء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، 2*(3)، 1-27.

تيغزة، أمحمد (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Abd-El-Fattah, S. (2005). The effect of prior experience with computers, statistics self-efficacy, and computer anxiety on students' achievement in an introductory statistics course: A partial least squares path analysis. *International Education Journal, 5* (5), 71-79.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). New York: Routledge.

Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement: A magazine of theory and practice. *Sociology of Education, 78* (1), 27-49.

Carnell, L. (2008). The effect of a student-designed data collection project on attitudes toward statistics. *Journal of Statistics Education, 16*(1), 1-15.

Carmichael, C., & Hay, I. (2009). The Development and Validation of the Students' Self-efficacy for Statistical Literacy Scale. In R. Hunter, B. Bicknell, & T. Burgess (Eds.), *Crossing divides: Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (Vol. 1). Palmerston North, NZ: MERGA.

Chen, F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, *14*(3), 464–504.

Chiesi, F., & Primi, C. (2009). Assessing statistics attitudes among College students: Psychometric properties of the Italian version of the Survey of Attitudes Toward Statistics (SATS). *Learning and Individual Differences, 19*(2), 309- 313.

Cross, K. (2001). *Motivation: Er…Will that be on the test?' Cross Paper #5*. CA: League for Innovation in the Community College.

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.

Eccles, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et al. model of Achievement related choices. In A. J. Elliott C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). New York: Guilford Press.

McGrath, L., Ferns, A., Greiner, L., Wanamaker, K., & Brown, S. (2015). Reducing anxiety and Increasing self-efficacy within an advanced graduate-psychology statistics course. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, *6* (1), 1-17.

Mills, J. (2004). Students' attitudes toward statistics: Implications for the future. *College Student Journal, 38*(3), 349–361.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology, 21*(4), 325-344.

Schau, C. (2003). *Students' attitudes: The "other" important outcome in statistics education.* Paper presented at the Joint Statistical Meetings, San Francisco, CA. [Online: http://evaluationand-statistics.com/JSM2003.pdf]

Schunk, D. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield and J. Eccles (Eds.) *Development of Achievement Motivation* (pp.16-31). San Diego: Academic Press.

Trautwein, U., Ludtke, O., Köller, O., Marsh, H., & Baumert, J. (2006). Tracking, grading, and student motivation: Using group composition and status to predict self-concept and interest in ninth-grade mathematics. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 788-806.

Usher, E., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 89-101.

Valentine, J., DuBois, D., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111-133.

Walker, D. (2010). A confirmatory factor analysis for the attitude toward research scale. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 36* (1), 18-27.

Williams, A. (2010). Statistics anxiety and instructor immediacy. *Journal of Statistics Education, 18*(2), 1-19.

Finney, S., & Schraw, G. (2003). Self-efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology, 28*(2), 161-186.

Garfield, J., Hogg, B., Schau, C., & Whittinghill, D. (2002). First courses in statistical science: The status of educational reform efforts. *Journal of Statistics Education, 10*(2). Retrieved from http://www.amstat.org/publications/jse/v10n2/garfield.html

Gore, P. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment, 14* (1), 92-115.

Hemmings, B., & Kay, R. (2010). Prior achievement, effort, and mathematics attitude as predictors of current achievement. *The Australian Educational Researcher, 37* (2), 41-58.

Hood, M., Creed, P., & Neumann, D. (2012). Using the expectancy value model of motivation to understand the relationship between student attitudes and achievement in statistics. *Statistics Education Research Journal, 11*(2), 72-85.**6**

Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

Kirk, R. (2002). *Teaching Introductory Statistics: Some Things I Have Learned.* Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association, Chicago, IL.

Larwin, K. (2014). Statistics Related Self-Efficacy: A Confirmatory Factor Analysis Demonstrating a Significant Link to Prior Mathematics Experiences for Graduate Level Students. *Mathematics Education Trends and Research (2014),* 1-18. Retrieved from www.ispacs.com/metr

Li, L. (2012). A study of the attitude,self-efficacy,effort and academic achievement of CityU students towards research methods and statistics. *Discovery – SS Student E-Journal, 1*, 154-183.

Ma, X., & Kishor, N. (1997). Assessing the relationship between. attitude toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education, 28*(1), 26-47.

العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان

أحمد الزعبي*

تاريخ تسلم البحث 2017/2/20 تاريخ قبوله 2017/5/22

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين تقدير الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2015/2016، وشملت العينة (221) معلما ومعلمة للمواد الإنسانية والعلمية. وتم تطوير واستخدام قائمة تقدير الذكاء الناجح المكونة من ثلاثة أبعاد هي: الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي، بالإضافة إلى مقياس ممارسة التعليم للذكاء الناجح الذي شمل أربعة أبعاد هي: التعليم للذكاء التحليلي، والإبداعي، وإعادة الإنتاج، والعملي. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الناجح لدى العينة جاء مرتفعا. أما مستوى ممارسته في التعليم فقد جاء متوسطا. وكشفت الدراسة علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم.كما كشفت نتائج تحليل الانحدار أن الذكاء الناجح لدى العينة يتنبأ بممارستهم له في التعليم (نسبة التباين المفسر= 56%). ولم تكشف الدراسة فروقا دالة إحصائيا في الذكاء الناجح تعزى إلى الجنس والتخصص الأكاديمي. في حين وجدت فروقًا دالة إحصائيا في ممارسته في التعليم تعزى الى التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات العلمية. ولم توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس. وأخيراً أوصت الدراسة بتدريب المعلمين على ممارسة الذكاء الناجح في التعليم وخصوصا تعليم الذكاء الإبداعي.

(**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الناجح، تعليم الذكاء الناجح، معلمو المدارس الخاصة).

مقدمة: تعد نظرية الذكاء الناجح من النظريات النفسية الحديثة في الذكاء التي تحتوي على مضامين مهمة في عملية التعلم والتعليم، سواء في طرق التعليم واستراتيجياته أم في طرق التقييم. وتأتي أهمية النظرية من اشتمالها على ثلاثة مكونات متفاعلة هي: التحليلية والإبداعية والعملية.ويفترض أن يعرف المعلم ما يفهمه الطلبة بالفعل أثناء تعليمهم، بالإضافة إلى توجيههم إلى تحليل المعلومات بشكل مناسب، ووضع الأسس الإجرائية لتطبيقها عمليا، وتعليمهم طرق إنتاج وابتكار المعرفة وإعادة إنتاجها أو تذكرها.وتحتاج هذه العملية إلى بذل المزيد من الجهد والتخطيط والدافعية العالية لديه (Hunt, 2008).

وسوف يجد المعلم الناجح الأدلة والحجج التي يمكن أن يقبلها طلبته خلال عملية التعليم، التي من شأنها أن تسهم في رفع مستوى تعلمهم والوصول إلى التفوق. وقد ركز ستيرنبيرغ وجريجورينكو (Sternberg &Grigorenko, 2004) على أهمية أن يجد المعلم شكل التفكير الذي يسهم في تفوق طلبته، بالإضافة إلى أهمية التركيز على السمات الشخصية.

ورأى ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) أن المعلم سينجح في أداء عمله حينما يستفيد من مصادر قوته الذاتية، ويعمل على تصحيح ما لديه من نقاط ضعف، ويمزج مهاراته المختلفة بطريقته الخاصة. ثم يبدأ بالعمل على إحداث التوازن بين قدراته ومهاراته من أجل تحقيق التوافق مع البيئة، وتشكيل السلوك المناسب داخل البيئة السليمة.

The Relationship Between Successful Intelligence and Its Practice in Education Among Private School Teachers in Amman

Ahmad Alzoubi, *Princess Alia College, AL-Balqa Applied University.*

Abstract: This study aimed at investigating the relationship betweenself assessment of successful intelligence (ASI) with it spractice in teaching for successful intelligence (TSI) among private school teachers in Amman. The sample included 221 teachers in the humanities and scientific disciplines. The researcher applied successful intelligence inventory, and the practice ofteaching for successful intelligence scale. Results indicated that the level of ASI was high, whereas the level of TSI was moderate. The study showed significant positive correlations between ASI with TSI. Also, results of regression analysis revealed that the ASI predicted of TSI (R square=,56). No significant differences were found in ASI due to gender or academic specialization. The study found significant differences in TSI due to academic specialization. Whereas there were no significant differences in ESI due to gender. Finally, the study recommended the necessity to train teachers on the application of successful intelligence in education, especially creative intelligence.

(**Keywords**: Teaching for Successful Intelligence (TSI), Successful Intelligence, Private School Teachers).

وأكد ستيرنبيرغ (Sternberg, 2005) على عدم وجود طريقة واحدة يحقق من خلالها المعلمون النجاح في مجال العمل الواحد، إذ يمكن لكل معلم أن يتفوق بطريقة مختلفة عن الآخر؛ فبعضهم يمكن أن يكونوا أفضل في تقديم المحاضرات الكبيرة، وبعضهم يمكن أن يتفوقوا في المحاضرات الصغيرة وحلقات النقاش. في حين يمكن أن يجيد البعض الآخر التوجيه للطلبة فردا فردا. وهذا يشير إلى عدم وجود صيغة واحدة يمكن أن تعمل لدى كل المعلمين في عملهم.

ويشير مفهوم الذكاء الناجح إلى أنه قدرة الفرد على تحقيق هدف ما من أهداف الحياة، في سياق اجتماعي وثقافي معينين، من خلال الاستفادة من نقاط قوته ومعالجة نقاط ضعفه من أجل التكيف والبناء، واختيار البيئات المناسبة، وذلك بواسطة المزج بين قدراته التحليلية والإبداعية، والعملية. كما يشير الذكاء الناجح إلى قدرة الفرد على تحقيق النجاح في ضوء معاييره الذاتية، بالإضافة إلى السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه (Sternberg, 2015; Sternberg, 2003).

* كلية الأميرة عالية، جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ويرى ستيرنبيرغ (Sternberg, 2004) أن هناك ثلاثة مظاهر للذكاء الناجح تتمثل بالذكاء التحليلي Analytical intelligence (الذي يشير إلى قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عملية التحليل، والتقويم، والحكم، والمقارنة، والشرح، وإيجاد التناقض)، والذكاء الإبداعي Creative intelligence (الذي يشير إلى قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عمليات الإبداع والاختراع والاكتشاف والتخيل، والتصميم، وصياغة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما يواجه الفرد موقفاً يتطلب حلاً جديدا)، والذكاء العملي Practical intelligence (الذي يشير إلى قدرة الفرد على تضمين كل مهاراته وتسخيرها بصورة عملية، في سياق عالمه الواقعي (الحقيقي)، بحيث تتكون لديه الخبرة على أن يحقق توافقًا مع بيئته، ويشكّل سلوكات ملائمة للمواقف التي يمر بها، ويمكن التوصل للمهارات العملية من خلال مهمات تتطلب الاستخدام، والتطبيق، والتنفيذ، والتوظيف، والتأطير المنطلق من فهم السياق).

ويكمن الجزء المهم في ذكاء الفرد في قدرته على التنسيق بين المظاهر الثلاثة للذكاء، ومعرفة متى يستخدم أياً منها في الوقت المناسب. ويتوقف نجاح الفرد على إيجاد التكامل بين المظاهر الثلاثة للذكاء من خلال التوازن والتنسيق والتناغم. وهذا التكامل بين القدرات يمكن أن يتغير عبر الزمن، لأن الذكاء يمكن أن ينمو ويتطور في اتجاهات متعددة، حيث تتسم هذه المظاهر بالمرونة، ومن ثم يمكن تنميتها للأفضل من خلال التنشئة والتدريب (Sternberg&Grigorenko, 2000).

ويساعد التعليم المنبثق عن نظرية الذكاء الناجح المعلمين لأن يصلوا إلى شريحة أوسع من الطلبة، مقارنة مع الطرق التقليدية في التعليم التي تؤكد على الذاكرة والتعليم التحليلي، وتتجاهل التعليم الإبداعي والعملي (Sternberg &Grigorenko, 2004).

ويقدّم التعليم وفقًا لنظرية الذكاء الناجح فوائد متعددة لكل من المعلمين والطلبة ومدارسهم ومجتمعاتهم؛ فاتباع المعلمين لهذا النوع من التعليم يعمل على زيادة تحفيزهم نحو التعليم، مما يقود إلى فعالية أكبر للتعليم. كما يساعد الطلبة على تحقيق مستوى متقدم يتلاءم مع مهاراتهم التي يمكن استخدامها في تسهيل التعلم، بدلا من تركها تذهب سدى. كما يمكّن هذا التعليم المدارس للوصول إلى مستويات أعلى من الإنجاز بشكل شمولي، ويساعد أيضا المجتمعات لكي تستفيد بشكل أفضل من مواردها البشرية من خلال استغلال مواهب أبنائها بالشكل المطلوب (Sternberg, 2002).

ويرى كوفمان وسنجر (Kaufman &Singer, 2004) بأن تطبيق نظرية الذكاء الناجح يمكن أن ينجح في مجالات مختلفة منها: مجال العلاج النفسي، وتدريب المعلمين لتنمية مهاراتهم الضرورية التي يمكن أن يمارسوها أثناء التعامل مع الطلبة الأطفال والمراهقين. كما يمكن أن تجدي مع الراشدين للتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

ويمكن للمعلمين أن يطبّقوا نظرية الذكاء الناجح في تعليم القدرات التحليلية من خلال الأنشطة التعليمية التي تتضمن عمليات التقييم، والتحليل، والحكم، والمقارنة، والتفكير المنطقي، والمناقشة، والبحوث، وحل المسائل الحسابية.كما يمكن تعليم القدرات الإبداعية من خلال الأنشطة التي تهدف إلى تنمية القدرة على توليد أفكار جديدة. وإنشاء وتصميم أشياء جديدة، ويتم تقييم تلك القدرات بشكل خاص من خلال معالجة مشكلات تسلط الضوء على مدى التواؤم مع الحداثة النسبية. ويمكن تعليم القدرات العملية من خلال الأنشطة التي تساعد الطلبة على تطبيق قدراتهم في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية؛ كالمشكلات التي تحدث في البيت أو العمل، والمساهمة في تنمية قدراتهم في القيادة والتفاعلات الاجتماعية المختلفة. وينبغي على المعلمين التركيز على نقاط ضعف طلبتهم في القدرات السابقة ومعالجتها أكثر من الحرص على امتلاكهم لجميع القدرات بمستويات عالية (Sternberg, 2002).

وقد وضع ستيرنبيرغ (Sternberg, 1998) عددًا من المبادئ التي يمكن توظيفها في عملية التعليم بما ينسجم مع نظرية الذكاء الناجح، تتمثل بأن الهدف من التعليم هو تشكيل الخبرات من خلال التنظيم الجيد والمرن، واسترجاع قاعدة المعرفة بسهولة. ويجب أن يدمج التعليم مكونات الذكاء الناجح الثلاثة (التحليلي والإبداعي والعملي) بدلًا من الفصل بينها، أو التركيز على التعليم والتقييم الموجه نحو الذاكرة. كما يجب أن يمكّن التعليم الطلبة من تحديد مواطن قوتهم للاستفادة منها، ومواطن ضعفهم لمعالجتها. ويجب أن يستخدم التعليم ما وراء خطوات حل المشكلات في أوقات مختلفة، ويجب أن ينطوي أيضا على ستة أداءات على الأقل في مختلف الأوقات، وهي: ترميز المعلومات، والاستدلال، والتخطيط، والتطبيق، ومقارنة البدائل، والاستجابة. وينبغي أن يتضمن التعليم استخدام ثلاثة مكونات لاكتساب المعرفة، هي: الترميز الانتقائي، والمقارنة الانتقائية، والتركيب الانتقائي. هذا فضلًا عن ضرورة مراعاة الفروق الفردية في التمثيلات العقلية المفضلة لدى الطلبة كالتمثيلات اللفظية، والكمية، والشكلية، إضافة إلى المدخلات السمعية والبصرية، والمخرجات الكتابية والشفوية. وتجدر الإشارة إلى أن التعلم الأمثل للفرد هو الحديث نسبيًا الذي يصبح آليًا بعدما يتمثل الخبرات بشكل جيد. وأخيرًا يجب أن يساعد التعليم الطلبة على التكيف، والتشكل، واختيار البيئات المناسبة.

وتوصلت بالسوومواريكتوي (Palso & Maricuoiu, 2013) بالاستناد إلى نظرية ستيرنبيرغ (Sternberg) ودراساته إلى أربعة أبعاد لتطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم هي:

1- تعليم إعادة الإنتاج: يقصد به التعليم الموجه نحو الحفظ والتذكر من خلال إعادة إنتاج المعرفة أو صياغتها بعد تمثلها جيدًا. ويهدف هذا التعليم إلى تشكيل القاعدة الأساسية للمعرفة حول موضوع معين، إذ إن توافر هذه القاعدة

المعرفية لدى الطلبة تشكل المنطلق الرئيس نحو التحليل والإبداع والممارسة العملية للمعلومات.

2- تعليم الذكاء الإبداعي: يقصد به التعليم الموجه نحو تحفيز القدرات الإبداعية لدى الطلبة من خلال وضع وتنفيذ أنشطة تعليمية تركز على تمكين تعلمهم باستخدام ألعاب الكلمات ولعب الدور. بالإضافة إلى ابتكار واستكشاف طرق جديدة لحل مشكلات متنوعة، وتخيل سيناريوهات تمكّن الطلبة من إيجاد استخدامات جديدة للمعرفة المكتسبة، والقيام بأمور مختلفة عما يقوم به الأغلبية عادة كتحدي منطق الأمور أحيانا.

3- تعليم الذكاء التحليلي: يقصد به التعليم الموجه نحو تنمية القدرات التحليلية لدى الطلبة من خلال أنشطة تعليمية تركز على تحليل المعلومات المقدمة لهم، وشرح طريقة حدوث الأشياء أو وظيفتها. بالإضافة إلى رسم مقارنات بين حالات أومشكلات محددة، وتقدير قيمة المعلومات، وتحليل البدائل، وتجزئة الكليات إلى أجزائها.

4- تعليم الذكاء العملي: يقصد به التعليم الموجه نحو تحفيز القدرات العملية التطبيقية لدى الطلبة من خلال تشجيعهم على تطبيق المعلومات التي تعلموها داخل الصف في أنشطة الحياة اليومية، والتحقق من الاستراتيجيات التطبيقية للنظريات التي يتعلمونها، والتجريب العملي لما يعرفونه نظريًا. ويمكن للمعلم أن يستخدم الأوضاع العملية بمثابة نقطة بداية أو نهاية للحصة الصفية. ويمكن أن يعلم الطلبة أن هناك إمكانية لسيطرتهم على المفاهيم المجردة، لنقلها إلى الواقع التطبيقي.

يتضح مما سبق أن تطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم يركز على تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، تماما كما يُعنى بتشكيل القاعدة المعرفية وإعادة إنتاجها، ومن ثم إيجاد التكامل بين التحليل والإبداع والممارسة العملية للموضوعات المتعلمة بصرف النظر عن طبيعة هذه الموضوعات. وقد كشف الأدب التربوي العديد من الأدلة على فعالية تطبيق نظرية الذكاء الناجح لدى المعلمين والطلبة في العملية التعليمية. ومن أمثلة ذلك الدراسة التي أجراها ستيرنبيرغوجريج ورنكو وجارفن (Sternberg, Grigorenko & Jarvin, 2001) على (708) طالباً وطالبة، وكشفت نتائجها أن التعليم القائم على نظرية الذكاء الناجح عمل على تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة.

وأجرى أبو جادو (2006) دراسة على عينة من طلبة الصف العاشر الموهوبين بلغت (98) طالبًا وطالبة بمدرسة اليوبيل بالأردن. وتوصلت الدراسةإلى فعالية تعليم الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية. في حين لم تكشف النتائج فعالية للبرنامج التعليمي والجنس في تحصيل اللغة العربية.

وكشفت دراسة جيلتوفا وبيرني وفريداين وجارفن وستيرنبرغ وجريجورنكو (Geltova, Birney, Fredine, Jarvin, Sternberg &Grigorenko, 2007) التي أجريت على (132) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في الولايات المتحدة فعالية تعليم الذكاء الناجح في تحصيل الرياضيات. كما وجد أبو حمدان (2008) في الدراسة التي أجراها على (79) طالبًا وطالبة من طلبة الصف العاشر في الأردن أثرًا للتعليم القائم على نظرية الذكاء الناجح في مهارات الذكاء الناجح التحليلي والعملي والإبداعي.

أما ستيملروستيرنبيرغ وجريجورنكو وجارفن وشاربيس (Stemler, Sternberg, Grigorenko, Jarvin&Sharpes,2009) فقد توصلوا في الدراسة التي أجروها على (225) طالبا وطالبة في المرحلة الأساسية في الولايات المتحدة إلى عدم وجود أثر لتعليم الذكاء الناجح في تحصيل مادة الفيزياء، بالإضافة إلى عدم وجود اختلافات في الذكاءات الثلاثة (العملي، والتحليلي، والإبداعي) تعزى للجنس.فيما كشفت نتائج دراسة رزق (2010) التي أجريت على (60) طالبة في الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة فعالية التعليم القائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة والأصالة والمرونة والتفاصيل).

وتناولت بعض الدراسات تقديرات الذكاء وعلاقته بمتغيرات أخرى كدراسة محمد (2006) التي طبقت على (70) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية في مصر، وأشارت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي تقدير الذكاء الناجح المرتفع حصلوا على درجات أعلى من ذوي التقدير المنخفض في التوافقية.

وكشفت دراسة سليمان وعبد الرحمن وعبد الرحيم (Sulaiman, Abdurahman & Abdul Rahim, 2010) التي أجريت على (174) معلما ومعلمة من معلمي العلوم والرياضيات في ماليزيا، أن مستوى التعليم وفقا للذكاءات المتعددة كان مرتفعًا. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التعليم وفقا للذكاءات المتعددة وتقديرات المعلمين الذاتية لذكاءاتهم. وتشيرهذه النتائج إلى أن ارتفاع تقدير المعلم لذكائه يسهم في ارتفاع تطبيق التعليم لتنمية هذا الذكاء.

وهدفت دراسة زباينوس (Zbainos, 2012) إلى تقصي قدرات الذكاء الناجح التحليلية والعملية والإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في اليونان. وتكونت العينة من (2663) طالبًا وطالبة. وأشارت بعض النتائج إلى أن مستوى قدرات الذكاء التحليلي جاء مرتفعاً مقارنة مع مستوى الذكاء الإبداعي والعملي اللذين جاءا منخفضين.

وأجرى إبراهيم (2012) دراسة على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية في العراق تتكون من (400) طالبًا وطالبة، وأشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الناجح تعزى إلى الجنس والتخصص, وعدم وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين أنواع الذكاء الناجح واستراتيجيات ما وراء المعرفة باستثناء العلاقة الموجبة بين الذكاءين الإبداعي والعملي واستراتيجية التخطيط لدى طلبة التخصص العلمي.

وهدفت دراسة بالوس وماريكيوي (Palos &Maricutoiu, 2013) إلى تطوير أداة لقياس مدى تطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم، ومعرفة علاقة هذه الأداة بأساليب التفكير حسب ستيرنبيرغ والجنس والتخصصات الأكاديمية لدى المعلمين وأساتذة الجامعات. تكونت العينة من (268) معلمًا ومعلمة و(94) أستاذًا جامعياً في رومانيا. أشارت النتائج إلى أن تطبيق تعليم الذكاء العملي جاء أولا، ثم التحليلي، ثم الإبداعي، وأخيرًا تعليم إعادة الإنتاج. كما وجدت علاقات ارتباطية موجبة بين تعليم الذكاء الناجح وبعض أساليب التفكير كالأسلوب التشريعي والتنفيذي والخارجي. هذ ولم تكشف النتائج وجود فروق في تعليم الذكاء الناجح تعزى للجنس والتخصص الأكاديمي.

وقامت مرقص وبولدن وجريجورينكو (Mourgues, Bolden & Grigorenko, 2013) بدراسة على (205) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية في إنجلترا. وقد أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي للذكاء التحليلي كان الأعلى، تلاه الذكاء العملي، وأخيرا الذكاء الإبداعي. كما وجدت الدراسة علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين قدرات الذكاء الناجح الثلاثة وبعض الاختبارات المدرسية كالقراءة والكتابة والرياضيات والعلوم.

يتضح من الدراسات ذات الصلة بتعليم الذكاء الناجح، أنها استخدمت عينات متنوعة من معلمين وطلبة مدارس وطلبة الجامعات، ما يشير إلى صلاحية دراسة الذكاء الناجح على جميع الفئات. كما يتضح من النتائج وجود فوائد من دمج نظرية الذكاء الناجح في التعليم، تعود على الطلبة بصرف النظر عن جنسهم أو تخصصاتهم الأكاديمية. وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات لتطوير أداة قياس تقدير الذكاء الناجح لدى عينة الدراسة. بالإضافة إلى المقياس المستخدم في دراسة بالوس وماريكيوي (Palso &Maricutoiu, 2013) الذي يهدف إلى قياس ممارسة تعليم الذكاء الناجح. أما ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيتمثل في تناولها تقديرات المعلمين لذكائهم الناجح من وجهة نظرهم، وليس من خلال قياس قدراتهم في الذكاء الناجح، بالإضافة إلى معرفة علاقتها بمدى ممارستهم لهذا الذكاء في التعليم، وذلك انطلاقا من أن التوجهات الذاتية تلعب دورا مهما في الممارسات العملية.

مشكلة الدراسة

تعد نظرية الذكاء الناجح من نظريات الذكاء الحديثة التي تركز على نوعية الذكاء وليس على كميته لدى الأفراد. كما أصبحت من الموجهات المهمة لعملية التعلم والتعليم المدرسي، إذ إن مراعاة مبادئ هذه النظرية في عملية التعليم تخرجه من النمط التقليدي الذي يركز على تطوير المعرفة المعتمدة على التذكر إلى التعليم التكاملي الذي يركز على تطوير خبرات الطلبة من خلال دمج مهاراتهم الإبداعية والعملية، إلى جانب مهاراتهم في التحليل والتذكر، ما يتيح للفرد أن يفعّل قدراته بشكل متكامل مستغلًا ما لديه من نقاط قوة ومصححاً لما لديه من نقاط ضعف.

ويلاحظ أن تركيز التعليم لا زال منصبًا على الذاكرة والتذكر بشكل أكبر من تطوير المهارات الإبداعية والعملية، الأمر الذي يجعل هذا التعليم لا يتناسب مع الطلبة الذين يحتاجون إلى تفعيل قدراتهم المختلفة. وقد لاحظ الباحث من خلال زياراته المتكررة لبعض المدارس الخاصة بمدينة عمان أن العديد من المعلمين لا زالوا يمارسون الطرق التقليدية في التعليم الموجهة نحو استرجاع المعلومات؛ لأن ذلك حسب اعتقادهم سيقود طلبتهم إلى النجاح في امتحان الثانوية العامة لاحقا. وبالمقابل، فإن العديد من الطلبة يشعرون بأن التعليم بصفة عامة لا يقدم لهم بالطريقة التي تناسب ميولهم وقدراتهم المختلفة، وأن درجاتهم التحصيلية لا تمثل قدراتهم الحقيقية. كما تتطلب طبيعة المادة الدراسية ومحتواها طرقا مختلفة في التعليم؛ فمادة الرياضيات مثلا قد تختلف عن مادة اللغة العربية أو التاريخ. بالإضافة إلى اختلاف اعتقادات المعلم المسؤول عن تطبيق التعليم الذي قد يمتلك مهارات في جانب معين أكثر من الجانب الآخر. وبالتحديد فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن علاقة تقديرات المعلمين لذكائهم الناجح ومدى ممارستهم في تعليمه من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى تقدير معلمي المدارس الخاصة للذكاء الناجح ؟

2- ما مستوى ممارسة معلمي المدارس الخاصة لتعليم الذكاء الناجح ؟

3- هل هناك علاقة بين تقدير الذكاء الناجح وممارسته لدى معلمي المدارس الخاصة؟

4- هل يختلف تقدير الذكاء الناجح لدى معلمي المدارس الخاص باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما؟

5- هل تختلف ممارسة تعليم الذكاء الناجح لدى معلمي المدارس الخاص باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تنطلق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من الكشف عن مضامين تطبيقها في العملية التعلمية التعليمية لدى المعلمين، من حيث الكشف عن المجال التطبيقي للنظرية متمشية مع دور علم النفس التربوي التطبيقي. كما يمكن لهذه الدراسة أن تكون منطلقا نظريا للباحثين المهتمين في هذا المجال للقيام بدراسات مستقبلية مستفيدة من أدواتها وإجراءاتها، ومبنية على نتائجها.

وتأتي الأهمية العملية لهذه الدراسة من أنها تزود المعلمين والمعلمات بالتغذية راجعة حول تقديراتهم لذكائهم الناجح، ومعرفة مواطن قوتهم لاستغلالها بالشكل الصحيح ومواطن ضعفهم لمعالجتها والتخلص منها. بالإضافة إلى تبصيرهم بممارساتهم التعليمية ومدى تمشيها مع نظرية الذكاء الناجح. كما تفيدهم في بناء التعليم المتناغم مع الذكاء الناجح بأنواعه الثلاثة وبشكل متفاعل،مع مراعاة ما يمتلكون من ذكاء ناجح من خلال التنويع في طرائق التعليم، لإيجاد التكامل بين الذكاءات الثلاثة، وعدم الاقتصار

على تعليم ذكاء واحد. كما يمكن للدراسة الحالية أن تفيد المشرفين التربويين ومديري المدارس في تقديم أسس لمتابعة المعلمين والإشراف على تطورهم المهني، بالاستناد إلى تطبيق النظرية في التعليم بما يتناسب مع قدراتهم وخصائصهم التي يمتلكونها. ويمكن لها أن تفيد في توجيه عملية بناء المناهج المدرسية وطرق التدريس من خلال تضمينها أنشطة إبداعية وتحليلية وعملية.

التعريفات الإجرائية

الذكاء الناجح: تقدير المعلم الذاتي لكفاءته في الذكاء الناجح الذي ينبثق من تفاعل ثلاثة أنواع من الذكاء هي: التحليلي والإبداعي والعملي. وتشكل بمجموعها الذكاء الناجح لدى الفرد، بما يساعده على حل المشكلات التي تواجهه ضمن سياقات مختلفة من خلال تفعيل القدرات المعرفية وفوق المعرفية والأكاديمية والإبداعية والاجتماعية، للوصول إلى الهدف المرجو (Sternberg, 2005). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي حصل عليها المعلم من خلال استجابته على مقياس تقدير الذكاء الناجح الذي طوره الباحث، الذي يتضمن أنواع الذكاءات الثلاثة: التحليلي، والإبداعي والعملي.

ممارسة تعليم الذكاء الناجح: درجة تطبيق المعلم لمبادئ نظرية الذكاء الناجح في التعلم الصفي من خلال أنشطته التعليمية والتقييمة، ومراعاة تنمية الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي (Sternberg, 1998).ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس ممارسة المعلم للذكاء الناجح الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية، وشمل أربعة أبعاد **هي** تعليم: الذكاء التحليلي، والعملي، والإبداعي، وإعادة الإنتاج.

محددات الدراسة

يقتصر تعميم النتائج في الدراسة الحالية على عينة المعلمين في المدارس الخاصة بمدينة عمان خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2015/ 2016) م. كما يقتصر تعميم النتائج على مقاييس الدراسة وخصائصها السيكومترية وأبعادها من حيث أبعاد مقياس ممارسة تعليم الذكاء الناجح (تعليم الذكاء التحليلي، العملي، الإبداعي، إعادة الإنتاج)، والتقدير الذاتي للذكاء الناجح (التحليلي، والإبداعي، والعملي).

الطريقة

مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة معلمي المدارس الخاصة الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) في مدينة عمان، والبالغ عددهم حوالي (2300) معلمًا ومعلمة؛ منهم (1107) معلمًا، و(1193) معلمة، ومن التخصصات العلمية والإنسانية، خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2016/2015.

وتكونت عينة الدراسة من (221) معلمًا ومعلمة من التخصصات العلمية والإنسانية، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبلغ عدد المعلمين الذكور (82) معلمًا، في حين بلغ عدد المعلمات (139) معلمة. كما بلغ عدد المعلمين من ذوي التخصصات الإنسانية (105) معلمًا ومعلمة، في حين بلغ عدد ذوي التخصصات العلمية (116) معلمًا ومعلمة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

المتغير	الصنف	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	82	37.1
	إناث	139	62.9
التخصص	إنساني	105	47.5
	علمي	116	52.5
الكلي		221	100

أداتا الدراسة: تم تطبيق أداتين لتحقيق أهداف الدراسة، هما:

أولا: قائمة التقدير الذاتي للذكاء الناجح

تم تطوير قائمة تقدير ذاتي لقياس معتقدات المعلمين لمدى امتلاكهم للذكاء الناجح، استنادا لنظرية ستيرنبيرغ وأساليب قياسها لهذا الذكاء الذي يتضمن (3) أنواع من القدرات: التحليلية، والإبداعية، والعملية. كما تمت صياغة الفقرات لتمثل المهارات التي تنسجم مع هذه القدرات. تكونت القائمة من (3) أبعاد تمثل الذكاء: التحليلي، والإبداعي، والعملي. وشملت القائمة بصورتها الأولية (39) فقرة بواقع (13) فقرة لكل بعد، في حين بلغ عدد فقرات القائمة بصورتها النهائية (36) فقرة بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها. ويتبع كل فقرة تدريج ليكرت الخماسي (دائما، كثيرا، أحيانا، قليلا، نادرا)، ويتراوح مدى الدرجات على كل فقرة بين (5-1). وتم تصحيح تقديرات المعلمين لذكائهم الناجح في الفقرات بحساب المتوسطات الحسابية لكل فقرة. ولاستخراج مستوى تقدير الذكاء الناجح، تم استخدام المعادلة التالية لتحديد طول الفئة (الحد الأعلى- الحد الأدنى/ عدد المستويات)، وبذلك كانت القيمة (1.33) قيمة يتحدد بناء عليها مستوى التقدير، وبذلك يتراوح المستوى المنخفض بين (1- 2.33)، والمستوى المتوسط بين (2.34- 3.67)، أما المستوى المرتفع فيتراوح بين (3.68- 5).

وقد تم التحقق من صدق القائمة بطريقة صدق المحكمين. حيث عرضت على (10) محكمين متخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم، لإبداء آرائهم حول ملاءمة القائمة لعينة الدراسة، وسلامة الفقرات لغويا، ومدى تمثيلها للأبعاد، وتم اعتماد نسبة اتفاق (7/10) كمعيار لقبول الفقرة. واستناد لآراء المحكمين تم حذف (3) فقرات بسبب التكرار في المعنى. وبذلك أصبحت القائمة تتكون بصورتها النهائية من (36) فقرة بواقع (12) فقرة لكل بعد. كما تم تعديل بعض الصياغات اللغوية.

وللتحقق من فاعلية الفقرات، تم حساب معامل الاتساق الداخلي للقائمة، وذلك بحساب معاملات ارتباط الفقرة مع البعد الذي تندرج تحته ومع الدرجة الكلية، على عينة استطلاعية من غير عينة الدراسة (41 معلمًا ومعلمة) من معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان.والجدول (2) يظهر النتائج.

جدول (2): معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد المنتمية لها والدرجة الكلية لقائمة تقدير الذكاء الناجح*

رقم الفقرة	البعد (الذكاء الإبداعي)	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	البعد (الذكاء التحليلي)	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	البعد (الذكاء العملي)	الدرجة الكلية
1	.51	.67	2	.40	.63	3	.51	.66
4	.43	.50	5	.69	.54	6	.44	.59
7	.41	.54	8	.45	.48	9	.45	.58
10	.55	.58	11	.49	.54	12	.40	.46
13	.68	.72	14	.68	.58	15	.47	.54
16	.72	.69	17	.72	.83	18	.53	.61
19	.46	.63	20	.41	.57	21	.51	.58
22	.54	.56	23	.53	.59	24	.56	.47
25	.68	.79	26	.62	.66	27	.51	.62
28	.52	.67	29	.80	.75	30	.73	.79
31	.55	.43	32	.46	.59	33	.48	.67
34	.79	.61	35	.66	.72	36	.53	.61
الكلي	.51			.72			.66	

* جميع القيم الواردة في الجدول دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$).

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للقائمة وكل بعد من الأبعاد الثلاثة (الذكاء الإبداعي، والتحليلي، والعملي) بلغت على التوالي (0.51، 0.72، 0.66)، فيما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للقائمة بين (0.40 و0.83)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه بين (0.38 و0.80). وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وهذه النتائج تدل على تمتع القائمة بصدق عال موثوق به؛ مما يشير إلى صلاحية تطبيقه في الدراسة الحالية.

وتم حساب معامل الثبات للقائمة بطريقتي الإعادة، وكرونباخ ألفا من خلال تطبيقها على العينة الاستطلاعية بفارق أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة للقائمة ككل (0.88)، ولبعد الذكاء الإبداعي (0.83)، ولبعد الذكاء التحليلي (0.84)، ولبعد الذكاء العملي (0.86). أما معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، فقد بلغت للقائمة ككل (0.94)، ولبعد الذكاء الإبداعي (0.86)، ولبعد الذكاء التحليلي (0.91)، ولبعد الذكاء العملي (0.90). وعليه، فإن قائمة تقدير الذكاء الناجح بفقراتها وأبعادها تعد مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، ويعول عليها لقياس تقدير الذكاء الناجح لعينة الدراسة.

ثانيا: مقياس ممارسة تعليم الذكاء الناجح

تم تطبيق مقياس ممارسة تعليم الذكاء الناجح الذي أعدته بالسو وماريكيوي (Palso & Maricuoiu, 2013) بالاستناد إلى نظرية ستيرنبيرغ للذكاء الناجح، بعد تطويره لعينة الدراسة. تكون المقياس الأصلي من (20) فقرة تقيس أربعة أبعاد بواقع خمس فقرات لكل بعد، وهي: بعد تعليم كل من الذكاء الإبداعي، وإعادة الإنتاج، والذكاء التحليلي، والذكاء العملي. وتم استخراج الصدق في الدراسة الحالية بطريقة صدق المحكمين، من خلال عرضه على (10) محكمين متخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة المقياس لعينة الدراسة، وسلامة الفقرات لغويا، ومدى تمثيلها لقياس تعليم الذكاء الناجح الكلي وأبعاده، بالإضافة إلى ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وتم اعتماد نسبة اتفاق (7/10) كمعيار لقبول الفقرة. وتم الأخذ برأي المحكمين بشأن تعديل بعض الصياغات اللغوية، وتعديل التدريج الذي يتبع الفقرات ليصبح تدريجا خماسيا بدلا من التدريج السداسي الموجود في المقياس الأصلي.

وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات ارتباط الفقرة مع البعد الذي تنتمي إليه ومع الدرجة الكلية، على العينة الاستطلاعية نفسها التي استخدمت لهذا الغرض في الأداة السابقة، والجدول (3) يظهر النتائج.

جدول (3): معاملات الارتباط بين الفقرات والأبعاد المنتمية لها والدرجة الكلية لمقياس ممارسة تعليم الذكاء الناجح*

رقم الفقرة	بعد تعليم الذكاء الإبداع	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	بعد تعليم إعادة الإنتاج	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	بعد تعليم الذكاء التحليلي	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	بعد تعليم الذكاء العملي	الدرجة الكلية
1	.43	.38	2	.57	.69	3	.49	.61	4	.54	.67
5	.51	.63	6	.43	.52	7	.70	.66	8	.53	.57
9	.42	.49	10	.48	.36	11	.56	.72	12	.42	.59
13	.39	.49	14	.62	.56	15	.45	.52	16	.39	.54
17	.52	.46	18	.44	.57	19	.52	.63	20	.41	.61
الكلي	.44			.41			.62			.54	

*جميع القيم الواردة في الجدول دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = .05$).

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الأربعة (تعليم الذكاء الإبداعي، وإعادة الإنتاج، والتحليلي، والعملي) بلغت على التوالي (0.44، 0.41، 0.62، 0.54). فيما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس بين (0.36و 0.72). كما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه بين (0.39 و0.70). وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$)، ما يدل على تمتع المقياس بصدق عال موثوق به؛ مما يشير إلى صلاحية تطبيقه في الدراسة الحالية.

وتم حساب معامل ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقتي الإعادة، وكرونباخ ألفا من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية بفارق أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ معامل ثبات الإعادة للمقياس الكلي (0.85)، وبلغ لبعد تعليم الذكاء الإبداعي (0.80)، ولبعد تعليم الإنتاج (0.74)، ولبعد تعليم الذكاء التحليلي (0.86)، ولبعد تعليم الذكاء العملي (0.87). أما معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، فقد بلغت للمقياس الكلي (0.92)، وبلغ لبعد تعليم الذكاء الإبداعي (0.83)، ولبعد تعليم الإنتاج (0.76)، ولبعد تعليم الذكاء التحليلي (0.89)، لبعد تعليم الذكاء العملي (0.86). واستنادا لإجراءات الصدق والثبات المتبعة في الدراسة الحالية ونتائجها، فإن المقياس بفقراته وأبعاده يعدّ مقبولا لأغراض الدراسة الحالية.

ويتكون المقياس بصورته النهائية من (20) فقرة، ويتبع كل فقرة تدريج ليكرت الخماسي (دائما، كثيرا، أحيانا، قليلا، نادرا)، حيث يتراوح مدى الدرجات على كل فقرة بين (5-1). هذا وقد تم تصحيح استجابات المعلمين على الفقرات بحساب المتوسطات الحسابية عن كل فقرة للأبعاد الأربعة ثم حساب متوسط المتوسطات الذي تراوح مداه (5-1). ولاستخراج مستوى تطبيق تعليم الذكاء الناجح تم اعتماد المعيار التالي: (1- 2.33) مستوى منخفض، و(2.34- 3.67) مستوى متوسط، و(3.68- 5) مستوى مرتفع.

الإجراءات

تم تطبيق أداتي الدراسة (قائمة التقدير الذاتي للذكاء الناجح، ومقياس ممارسة المعلم للذكاء الناجح) خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2015/2016 من مساعدين للباحث (المرشدين التربويين في المدارس التي وقع الاختيار عليها) بعد تدريبهم على أهداف الدراسة وأداتيها، وتعليماتها، وآليات تطبيقها، وكيفية الإجابة عن استفسارات العينة.وقد استمر التطبيق مدة أسبوعين. حيث كان الباحث يوجه التغذية الراجعة باستمرار لهؤلاء المساعدين.

متغيرات الدراسة

المتغيرات الديموغرافية:1- الجنس (ذكر، أنثى) 2- التخصص الأكاديمي (علمي، إنساني).

المتغير المتنبئ: تقدير الذكاء الناجح، ويشمل الأبعاد التالية (تقدير الذكاء التحليلي، والإبداعي، والعملي).

المتغير المتنبأ به: ممارسة المعلم للذكاء الناجح، ويشمل الأبعاد التالية (تعليم الذكاء التحليلي، والعملي، والإبداعي، وإعادة الإنتاج).

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.كما تم استخدام مصفوفة معاملات ارتباط بيرسون ومعادلة الانحدار البسيط للإجابة عن السؤال الثالث.بالإضافة إلى تحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقا لترتيب أسئلتها.

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول "ما مستوى تقدير معلمي المدارس الخاصة لذكائهم الناجح؟" ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير عينة الدراسة لذكائهم الناجح

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
الذكاء الإبداعي	3.62	.48	متوسط	3
الذكاء التحليلي	3.93	.48	مرتفع	2
الذكاء العملي	4.03	.52	مرتفع	1
الذكاء الناجح الكلي	3.86	.46	مرتفع	

يتضح من الجدول (4) أن مستوى تقدير الذكاء الناجح الكلي جاء مرتفعاً وبمتوسط حسابي (3.86) لدى عينة الدراسة. وفيما يتعلق بالأبعاد، فقد جاء الذكاء العملي بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (4.03)، ثم الذكاء التحليلي بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.93) وبمستوى مرتفع، ، في حين جاء الذكاء الإبداعي بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.62) وبمستوى متوسط.

وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين طوروا ذكاءهم الناجح عموما بسبب الخبرات المتراكمة والتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة. بالإضافة إلى شعورهم بتحقيق الإنجاز على صعيد عملهم. وقد يعزى ذلك إلى تطوير الذكاء وتكييفه مع البيئة التي يعيش بها المعلمون سواء داخل العمل أم خارجه، إذ يرى ستيرنبيرغ وجريجونكو (Sternberg & Grigorenko, 2000) أن الذكاء هو التعلم من الخبرة والتكيف مع البيئة. وهذا المفهوم للذكاء يشكل القاعدة الأساسية لنظرية الذكاء الناجح بأنواعه الثلاثة: الإبداعي والتحليلي والعملي. وبذلك فإن الذكاء الناجح يمكن أن ينمو ويتطور باتجاهات متعددة. ويظهر من نتائج هذا السؤال أن المعلمين طوروا ذكاءهم العملي والتحليلي بشكل أعلى من الذكاء الإبداعي. وقد يعزى ذلك إلى خصوصية الذكاء الإبداعي الذي يختلف عن الذكاءين التحليلي والعملي. فهو يبتعد عن الواقع، ويرتبط كثيرا بالخيال، ويتأثر كثيرًا بالمعوّقات البيئية المحيطة والخبرات السابقة وأنماط التنشئة الأسرية؛ فقد يرتبط بضغوطات العمل التي لا تتيح للمعلمين إطلاق قدراتهم الإبداعية على النحو المطلوب وافتقار البيئة المحيطة والحياة العامة لمحفزات الإبداع لدى المعلمين. ويرى كيم (Kim, 2011) أن انخفاض المهارات الإبداعية لدى الأفراد مقارنة بالمهارات التحليلية يعود إلى مبالغة الثقافة والنظم التعليمية السائدة في التركيز على القدرات التحليلية. وغالبا ما يتم تجاهل التفكير الإبداعي ولا تتم مكافأته أو تشجيعه، وأن الفرص المتاحة للأفراد خلال مراحلهم الدراسية ليكونوا مبدعين غالبًا ما يتم القضاء عليها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية جزئيًا مع دراسة زبانيوس(Zbainos, 2012) الذي وجد أن مستوى الذكاء التحليلي جاء مرتفعاً، لكن الاختلاف بينهما كان في مستوى الذكاءين العملي والإبداعي اللذين جاءا منخفضين في تلك الدراسة. كما تختلف نتيجة الدراسة مع دراسة مرقص وزملائها (Mourgues, et al., 2013) التي توصلت إلى أن الذكاء التحليلي احتل المرتبة الأولى، تلاه الذكاء العملي. لكنها تتفق مع الدراسة الحالية في أن الذكاء الإبداعي احتل المرتبة الثالثة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني "ما مستوى ممارسة معلمي المدارس الخاصة لتعليم الذكاء الناجح؟" ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (5) يظهر النتائج.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة معلمي المدارس الخاصة للذكاء الناجح

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
تعليم الذكاء الإبداعي	2.21	0.49	منخفض	4
تعليم إعادة الإنتاج	3.46	0.54	متوسط	3
تعليم الذكاء التحليلي	4.03	0.48	مرتفع	1
تعليم الذكاء العملي	3.88	0.44	مرتفع	2
تعليم الذكاء الناجح الكلي	3.39	0.42	متوسط	

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لممارسة المعلمين الذكاء الناجح الكلي (3.39) جاء بمستوى متوسط. وجاء بعد تعليم الذكاء التحليلي بالمرتبة الأولى بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (4.03)، ثم تعليم الذكاء العملي بالمرتبة الثانية بمستوى مرتفع، وبمتوسط حسابي (3.88)، في حين جاء بعد تعليم إعادة الإنتاج بالمرتبة الثالثة وبمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (3.46)، أما بعد تعليم الذكاء الإبداعي،فقد جاء بالمرتبة الأخيرة وبمستوى منخفض، وبمتوسط حسابي (2.21). وقد تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لتطبيق نظرية الذكاء الناجح للأبعاد بين (2.21 - 4.03).وتشير هذه النتائج إلى أن تطبيق تعليم الذكاء الناجح لم يكن شمولياً وبنفس الدرجة لجميع أبعاده، ولم يصل إلى المستوى المطلوب على صعيد الدرجة الكلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بدلالة نتائج السؤال الأول فيما يتعلق بتقديرات المعلمين لذكائهم الناجح، حيث أظهرت النتائج أن مستوى الذكاءين التحليلي والعملي كان مرتفعًا، ويظهر من نتائج هذا السؤال أن ممارسة تعليم الذكاءين التحليلي والعملي كان مرتفعا كذلك، في حين كان مستوى تقدير الذكاء الإبداعي متوسطاً، وقد يعزى ذلك إلى ممارسته بمستوى منخفض. وقد

تعزى هذه النتيجة أيضا إلى عدم وجود تدريب مباشر للمعلمين لتوظيف نظرية الذكاء الناجح في التعليم. وإذا تم النظر لواقع عملية التعليم في المدارس، يبدو أن التركيز عادة ما يكون أكثر على الجوانب التحليلية للمعلومات بقصد تذكرها وفهمها وتحليلها، كما تشير دراسة الجاسم (2010) إلى أن الذكاء التحليلي يلعب دورًا رئيسًا في التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي، لأنه يتضمن القدرة على حل المشكلات. ويؤكد ستيرنبيرغ وجريجورنكو (Sternberg & Grigorenko, 2004) على أن الطرق التقليدية في التعليم تركز على الذاكرة والتحليل أكثر من التعليم للإبداع، وقد يعزى تركيز المعلمين على الذكاء التحليلي مقابل الإبداعي إلى أن تطبيق التعليم التحليلي يتطلب وقتا وجهدا وأدوات أقل من تعليم الذكاء الإبداعي، الأمر الذي قد يجعل المعلمين يلجأون إلى الجوانب الأكثر سهولة، وهي التعامل مع معطيات المحتوى التعليمي في المنهاج الذي يركز على التحليل والتطبيق والعمل أكثر من الإبداع. وقد يكون هناك دور لمعتقداتهم حول تدني قدرات طلبتهم على التفكير الإبداعي وبناء المعرفة في مقابل فهمها وتحليلها وتطبيقها وتذكرها، ويبقى هذا الافتراض مجالًا للدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بالسوس وماريكيوي (Palso & Maricutoiu, 2013) في أن تعليم الذكاءين العملي والتحليلي لدى المعلمين كان مرتفعًا، في حين تختلف نتيجة هذا السؤال مع نتائج تلك الدراسة التي وجدت أن تعليم إعادة الإنتاج جاء في المرتبة الأخيرة بعكس الدراسة الحالية التي وجدت أن تعليم الذكاء الإبداعي جاء في المرتبة الأخيرة.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث "هل هناك علاقة بين تقدير الذكاء الناجح وممارسته لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان؟" ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات عينة الدراسة لذكائهم الناجح وممارسته في التعليم، والجدول (6) يظهر النتائج.

جدول (6): معاملات ارتباط بيرسون بين تقدير الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة وممارسته في التعليم بأبعاده الأربعة لدى عينة الدراسة

التطبيق / التقدير	تعليم الذكاء الإبداعي	تعليم إعادة الإنتاج	تعليم الذكاء التحليلي	تعليم الذكاء العملي	تعليم الذكاء الكلي
تقدير الذكاء الإبداعي	0.52**	0.42**	0.57**	0.67**	0.64**
تقدير الذكاء التحليلي	0.66**	0.55**	0.64**	0.69**	0.74**
تقدير الذكاء العملي	0.66**	0.56**	0.67**	0.61**	0.73**
تقدير الذكاء الكلي	0.66**	0.55**	0.67**	0.70**	0.75**

يتضح من الجدول (6) وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين تقديرات المعلمين لذكائهم الناجح الكلي بأبعاده الثلاثة (الذكاء الإبداعي، والتحليلي، والعملي) من جهة وتطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم بأبعادها الأربعة (التعليم الإبداعي، وتعليم إعادة الإنتاج، والتعليم التحليلي، والتعليم العملي).

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال أن أنواع الذكاء الناجح الثلاثة تعمل مع بعضها البعض وبشكل متكامل أثناء أداء مهمة معينة، ومنها مهمة التعليم للوصول إلى تحقيق الأهداف. وإن امتلاك المعلم لأنواع الذكاء الناجح المختلفة يعمل على تطوير ممارسته في التعليم، فالزيادة في درجة تقدير الذكاء الناجح تسهم في زيادة درجة ممارسته، مما يقود إلى التأكيد على ضرورة امتلاك المعلمين لدرجات تقدير مرتفعة لأنواع الذكاءات الثلاثة، للعمل على ممارسة تعليم الذكاء الناجح بكفاءة. وهذا ما أشار له ستيرنبيرغ (Sternberg, 2005) بأن الذكاء الناجح يمثل قدرة الفرد على تحقيق هدف ما من أهداف الحياة، في سياق اجتماعي وثقافي معينين، وذلك من خلال المزج بين قدراته التحليلية والإبداعية، والعملية. كما أكد ستيرنبيرغ وجريجونكو (Sternberg & Grigorenko, 2000) على أن الذكاء الناجح يكمن في نجاح الفرد على إيجاد التكامل بين المظاهر الثلاثة للذكاء من خلال التوازن والتنسيق والتناغم بينها من أجل النجاح في التعليم المنسجم مع نظرية الذكاء الناجح؛ لأن هذا النوع من التعليم يتطلب تفعيل المهارات الإبداعية والتحليلية والعملية للوصول إلى تعليم شمولي لتحقيق الأهداف المخطط لها بشكل فعال.

ويعدّ امتلاك المعلم لأنواع الذكاء الناجح الثلاثة ضروريًا لنجاحه في التعليم؛ إذ إن أي نقص في أي نوع من أنواع الذكاء سيؤثر سلبا على تعليم الذكاء الناجح، لذا ينبغي معالجة هذا النقص. ويظهر هذا عند مقارنة مستوى تقدير الذكاء الإبداعي الذي جاء متوسطًا في السؤال الأول مع مستوى تعليم الذكاء الإبداعي الذي جاء منخفضًا في السؤال الثاني.وقد وجدت علاقة ارتباطية موجبة بينهما، الأمر الذي يقود إلى الاستنتاج بأنه ينبغي رفع درجة الذكاء الإبداعي لدى المعلمين لرفع تعليمهم للذكاء الإبداعي.

وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة سليمان وزملائه (Sulaiman, et al., 2010) التي توصلت إلى أن هناك علاقات ارتباطية موجبة بين تقدير المعلمين لذكائهم وتطبيقه في التعليم، كما تتفق جزئياً مع دراسة إبراهيم (2012) التي وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذكاءين الإبداعي والعملي واستراتيجية

التخطيط في التعليم. كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي وجدت أن تعليم الذكاء الناجح يعمل على رفع مستوى قدرات الذكاء الناجح، ومهارات التفكير الإبداعي، والمهارات القرائية، والتحصيل الدراسي (رزق،2010، وأبو حمدان،2008، وأبو جادو،2006، وجيلتوفا وزملائها،Geltova, et al., 2007)).في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي لم تكشف أثر تعليم الذكاء الناجح في التحصيل (أبو جادو، 2006؛ Stemler, et al., 2009).

ولمعرفة القدرة التنبؤية لدرجة تقدير الذكاء الناجح، تم إجراء معادلة الإنحدار البسيط للتنبؤ بالدرجة الكلية لتطبيق الذكاء الناجح في التعليم من خلال الدرجة الكلية لتقديرات المعلمين لذكائهم الناجح، والجدول (7) يظهر النتائج.

جدول (7): معادلة الإنحدار البسيط للتنبؤ بالدرجة الكلية لتطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم من خلال تقديرات المعلمين لذكائهم الناجح

المتنبئ	معامل الارتباط	نسبة التباين المفسر	A قيمة الثابت	الوزن غير المعياري لمعامل الانحدار B	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
تقدير الذكاء الناجح	0.75	0.56	0.765	0.681	16.884	0.00**

يتبين من الجدول (7) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لتقديرات معلمي المدارس الخاصة لذكائهم الناجح، ودرجاتهم الكلية على مقياس تطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم قد بلغ (0.75). وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد(نسبة التباين المفسر في تعليم الذكاء الناجح) والتي تعود إلى التقدير الذاتي للذكاء الناجح (0.56). وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha = 0.01$). وهذا يشير إلى أن تقدير المعلمين لذكائهم الناجح قد فسر ما نسبته (56%) من تطبيقهم لنظرية الذكاء الناجح في التعليم. وبالتالي تصبح المعادلة التنبؤية على النحو الآتي:

$$\hat{Y} = 0.765 + (0.681 * 3.86) = 3.394$$

وتمثل القيمة (3.394) القيمة المتنبأ بها للدرجة الكلية لتطبيق الذكاء الناجح في التعليم لدى المعلمين في المدارس الخاصة الذي تنبأ بها تقديرهم لذكائهم الناجح. وهذا يدل على أن ارتفاع درجة تقدير الذكاء الناجح تتنبأ بدرجة مرتفعة من تطبيق الذكاء الناجح في التعليم والعكس صحيح. مما يدل على العلاقة الموجبة بين درجة تقدير الذكاء الناجح لدى العينة ودرجة تطبيقهم لهذا الذكاء في التعليم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التقديرات الذاتية لأية قدرة أو مهارة (ومنها قدرات الذكاء الناجح) إذا ارتفعت تحفز المعلمين على توظيف ما يمتلكون من قدرات لتطبيقها في مجال عملهم وتعاملهم في المجالات المختلفة في الحياة، لأن ذلك قد يولد لديهم ثقة أعلى بقدراتهم، مما يسهم في رفع مستوى تطبيقهم وبمستوى أفضل مما لو كانوا ينظرون إلى قدراتهم بمستوى منخفض. ويمكن الاستنتاج بأن التقدير المرتفع للذكاء الناجح له انعكاسات كبيرة على المعلمين وطرق تعليمهم؛ إذ يمكن أن يساعدهم على استخدام استراتيجيات التعليم المناسبة وإيجاد بيئة تعليمية فعالة. ونتيجة لهذه المعرفة يستطيع المعلمون تقديم التعليم الأكثر ملاءمة للطلبة بحيث يمكن تنمية قدراتهم في مجالات مختلفة، وعدم الاقتصار على جانب واحد. الأمر الذي قد يسهم في توجيه قدرات الطلبة إلى أقصى ما يمكن، ومساعدتهم على النجاح.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي وجدت علاقة موجبة بين تقدير المعلمين لذكائهم وتطبيقه في التعليم كدراسة سليمان وزملائه (Sulaiman et al., 2010)، كما تؤيد هذه النتيجة الدراسات التجريبية التي وجدت أن تعليم الذكاء الناجح يعمل على رفع مستوى قدراته كدراسة جيلتوفا وزملائها (Geltova, et al., 2007).

رابعا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع "هل يختلف تقدير الذكاء الناجح لدى معلمي المدارس الخاص باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما؟" ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تقدير المعلمين لذكائهم الناجح وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص، والجدول (8) يظهر النتائج.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لذكائهم الناجح لدى عينة الدراسة وفقًا لمتغيري الجنس والتخصص

الإحصائي	الجنس			التخصص الأكاديمي		
	ذكور ن=82	إناث ن=139	الكلي	علمي ن=105	إنساني ن=116	الكلي
المتوسط الحسابي	3.83	3.88	3.86	3.90	3.82	3.86
الانحراف المعياري	0.49	0.44	0.46	0.44	0.49	0.46

يتضح من الجدول (8) وجود اختلافات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في تقدير الذكاء الناجح لدى العينة وفقا لمتغير الجنس، حيث كان المتوسط الحسابي لدى الإناث أعلى منه بقليل لدى الذكور في تقدير الذكاء الناجح. كذلك كانت

المتوسطات الحسابية للتخصصات العلمية أعلى منها لدى التخصصات الإنسانية في تقدير الذكاء الناجح. وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في تقدير الذكاء الناجح، وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي، والجدول (9) يظهر النتائج.

جدول (9): تحليل التباين الثنائي للفروق في تقديرات العينة لذكائهم الناجح وفقا لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.059	1	.059	.277	.599
التخصص	.341	1	.341	1.596	.208
التفاعل	.260	1	.260	1.220	.271
الخطأ	46.320	217	.213		
الكلي	47.018	220			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تقدير الذكاء الناجح لدى عينة الدراسة تعزى للجنس، أوالتخصص، أوالتفاعل بينهما. حيث بلغت ف المحسوبة للجنس (.277) بمستوى دلالة (.599). كما بلغت قيمة ف المحسوبة للتخصص (1.596) بمستوى دلالة (.208). وبلغت قيمة ف المحسوبة للتفاعل بين الجنس والتخصص (1.22) بمستوى دلالة (.271).

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال تشابه الظروف البيئية السابقة والخبرات المكتسبة التي تعرض ويتعرض لها المعلمون والمعلمات في حياتهم، إذ إن الذكاء حسب رأي ستيرنبيرغ (Sternberg, 1998) يمكن تنميته ويتأثر بالبيئة والسياق الثقافي الذي يوجد به الفرد. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا من خلال أن الذكاء الناجح يأتي من الخبرات المتنوعة سواء الأكاديمية والحياتية والسياق الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد. واستنادا لذلك، فإن قدرات الذكاء الناجح يمكن أن تكون موجودة في التخصصات العلمية والإنسانية.ويتوقف نجاح الفرد على مدى تفعيل قدراته التحليلية والإبداعية والعملية التي تقود بدورها إلى النجاح. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسات كل من ستيملر وزملائه (Stemler et al., 2009)، وإبراهيم (2012) التي لم تجد فروقا دالة في الذكاء الناجح تعزى للجنس والتخصص الأكاديمي.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس هل تختلف ممارسة تعليم الذكاء الناجح لدى معلمي المدارس الخاص باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما؟ ومناقشتها

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس تطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، والجدول (10) يظهر النتائج.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة تعليم الذكاء الناجح لدى عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

الإحصائي	الجنس			التخصص الأكاديمي		
	ذكور ن=82	إناث ن=139	الكلي	علمي ن=105	إنساني ن=116	الكلي
المتوسط الحسابي	3.38	3.40	3.39	3.45	3.33	3.39
الانحراف المعياري	0.41	0.43	0.42	0.42	0.41	0.42

يتضح من الجدول (10) وجود اختلافات ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في تطبيق الذكاء الناجح في التعليم وفقا لمتغير الجنس، حيث كان المتوسط الحسابي لدى الإناث أعلى منه بقليل لدى الذكور في تعليم الذكاء الكلي. كما يتضح أن المتوسط الحسابي للتخصصات العلمية كان أعلى منه لدى التخصصات الإنسانية في تعليم الذكاء الناجح. وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتطبيق الذكاء الناجح في التعليم وفقا لمتغيري الجنس والتخصص، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي، والجدول (11) يظهر النتائج.

جدول (11): تحليل التباين الثنائي للفروق في الدرجة الكلية لممارسة تعليم الذكاء الناجح لدى عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.001	1	.001	.009	.926
التخصص	.713	1	.713	4.120	*.044
التفاعل	.309	1	.309	1.784	.183
الخطأ	37.554	217	.173		
الكلي	38.594	220			

*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (.042) بمستوى دلالة (.837).

وقد تعزى هذه النتائج إلى تشابه الظروف لدى المعلمين الذكور والإناث داخل المدارس الخاصة من حيث وجودهم في بيئة واحدة، وخضوعهم لإدارة واحدة وأنظمة وتعليمات إدارية واحدة، ومناهج وطرق تدريس موحدة؛ لأن المشرفين الذين يتابعون المعلمين هم نفسهم للذكور والإناث. بالإضافة إلى خضوعهم لمعايير واحدة قبل التعيين، وعدم التمييز المستند إلى جنس المعلم، بل التركيز على أدائه بشكل أكبر. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة بالسو وماريكيوي (Palso &Maricutoiu, 2013)، وأبو جادو (2006) التي لم تجد فروقا بين الجنسين في تعليم الذكاء الناجح.

ويتضح من الجدول (11) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في ممارسة نظرية الذكاء الناجح في التعليم تعزى للتخصص، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (5.956) بمستوى دلالة (.015). وبالرجوع للجدول (10) يتضح أن الفروق كانت لصالح ذوي التخصصات العلمية مقارنة مع ذوي التخصصات الإنسانية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طبيعة المواد العلمية تتطلب تحديدا دقيقا للأهداف التعليمية أكثر من المواد الإنسانية، الأمر الذي يقود المعلمين إلى تحديد ما يجب تحليله وتطبيقه عمليًا. ثم الانطلاق إلى أبعد من ذلك من خلال التفكير الإبداعي، على الرغم من أن الجانب الإبداعي كان أقل في التطبيق من الجانبين التحليلي والعملي كما ظهر في نتائج السؤال الأول. ويمكن أن يفسر ذلك وجود الفروق بين التخصصات العلمية والإنسانية؛ إذ إن تعليم الذكاء الإبداعي جاء بمستوى منخفض، فالمواد الإنسانية تعد مجالًا رحبًا لتطبيق التعليم الإبداعي أكثر من المواد العلمية، لكن معلمي المواد الإنسانية لا يمارسون ذلك بشكل مناسب، في حين تتطلب المواد العلمية تحليلًا متسلسلًا وتطبيقًا عمليًا أكثر من المواد الإنسانية، ويتضح أن معلمي المواد العلمية يفعّلون الجوانب التحليلية والعملية أكثر، الأمر الذي جعلهم يتفوقون على ذوي التخصصات الإنسانية في تطبيق تعليم الذكاء الناجح الكلي. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع الدراساتالتي لم تجد فروقا في تعليم الذكاء الناجح تعزى للتخصص الأكاديمي (Palos & Maricutoiu, 2013؛ وأبو جادو، 2006).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، تمت التوصية بالآتي:

- تدريب معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان على تطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم، وخصوصا تعليم الذكاء الإبداعي وإعادة الإنتاج.
- قياس تقديرات المعلمين لذكائهم الناجح قبل البدء بتدريبهم لتطبيق نظرية الذكاء الناجح في التعليم لأن تقديراتهم تعد متنبئات قوية لممارستها في التعليم.
- عقد ورش تدريبية لمعلمي المواد الإنسانية في المدارس الخاصة بهدف رفع مستوى ممارستهم للذكاء الناجح في عملية التعليم.
- إجراء دراسات أخرى كالعلاقة بين معتقدات المعلمين حول مستوى التفكير الإبداعي لدى طلبتهم ومدى تطبيقهم لتعليم الذكاء الإبداعي.

المراجع

إبراهيم، فاطمة. (2012). *الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات ماوراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الإعدادية*.أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية/ ابن رشد جامعة بغداد، العراق.

أبو جادو، محمود. (2006). *أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليا*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو حمدان، علي. (2008). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وادارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر*. أطروحة دكتوارةغير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

محمد، صلاح الدين. (2006). *تقدير الذكاء الناجح وعلاقته بالتوافقية لدى عينة من الفائقين وغير الفائقين: برنامج إرشادي مقترح*. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة: رعاية الموهبة تربية من أجل المستقبل(26–30 آب، 2006)،المملكة العربية السعودية، جدة،مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهبة.

رزق، حنان. (2010). فاعلية التدريس بالذكاء الناجح على التحصيل والتفكير الإبداعي لطالبات الصف الثاني الثانوي المتفوقات بمادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة،أطروحة دكتوارة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

Geltova, I., Birney, D., Fredine, N., Jarvin, L., Sternberg, R.&Grigorenko, L. (2007) Making instruction and assessment responsive to diverse students' progress: Group-administered dynamic

Sternberg, R. (1998). Principles of teaching for successful intelligence. *Educational Psychologist*, 55(2/3), 65-72.

Sternberg, R. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14, (4), 383- 393.

Sternberg, R. (2003). *Wics: ATheory of Wisdom, Intelligence, and Creativity, Synthesized*. New York: Cambridge University press.

Sternberg, R. (2004). Culture and intelligence. *Journal of A. P. Association*, 59 (5), 225- 338.

Sternberg, R. (2005). The theory of successful intelligence. *Journal of Psychology*, 39 (2), 189- 202.

Sternberg, R. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests.*European Journal of Education and Psychology*, 8, 76- 84.

Sternberg, R., &Grigorenko, E. (2000). *Teaching for Successful Intelligence*. Arlington Heights, IL: Skylight.

Sternberg, R., Grigorenko, E., &Jarvin, L. (2001) Improving reading instruction: The triarchic model.*Educational Leadership*, 58 (6): 48-52.

Sulaiman, T.,Abdurahman, A., &Abdul Rahim, S. (2010). Teaching strategies based on multiple intelligences theory among science and mathematics secondary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 8, 512- 518.

Zbainos, D. (2012). Development, administration and confirmatory factor analysis of a secondary school test based on the theory of successful intelligence. *International Education Studies*, 5 (2), 4- 17.

assessment in teaching mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 44 (4), 381-395.

Hunt, E. (2008). Applying the theory of successful intelligence to education: The good, the bad, and the ogre: Commentary on Sternberg &et al. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (6), 509- 515.

Kaufman, S., & Singer, J. (2004). Applying the theory of successful intelligence to psychotherapy training and practice. *Imagination, Cognition and Personality*, 23 (4), 325-355.

Kim, K. (2011). The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of creative thinking. *Creativity Research Journal*, 23 (4), 285- 295.

Mourgues, C., Bolden, D. &Grigorenko, E. (2013). Making numbers come to life: Two scoring methods for creativity in aurora's cartoon numbers. *The Journal of Creative Behavior*, 48 (1), 25–43.

Palso, R., &Maricuoiu, L. (2013). Teaching for successful intelligence questionnaire (TSI-Q): A new instrument developed for assessing teaching style. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, LXV (1), 159- 178.

Stemler, S., Sternberg, R., Grigorenko, E., Jarvin, L.&Sharpes, K. (2009). Using the theory of successful intelligence as a framework for developing assessments in AP physics. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (3), 195-209

Sternberg, R. &Grigorenko, L. (2004). Successful intelligence in the Classroom: Theory into practice. *Developmental Psychology: Implications for Teaching*, 43 (4), 274-280.

فاعلية الإرشاد الجمعي المستند الى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر

سهام أبو عيطة* آلاء الشمايلة*

تاريخ تسلم البحث 2017/3/22 تاريخ قبوله 2017/7/13

ملخص: هدفت الدراسة الحالية الى التحقق من فاعلية برنامج إرشاد العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك الاندفاعي والتخريبي لدى طالبات الصف العاشر. يتكون أفراد الدراسة من 29 طالبة من مدرستين من المرحلة الثانوية للبنات في محافظة الزرقاء. تم اختيارهن قصدياً وتوزيعهن عشوائيا في مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (14) طالبة، ومجموعة ضابطة تكونت من (15) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد مقياسي السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي، واستخدما بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وأعد برنامج الإرشاد الجمعي بالاستناد إلى مهارات العلاج الجدلي السلوكي؛ التأمل واليقظة العقلية وفاعلية العلاقة مع الآخرين والتسامح والحفاظ على العلاقة وتعرف الرابطة العاطفية وتنظيمها، والمكون من 15 جلسة إرشاد، وتم التحقق من صدقه. وطبق على المجموعة التجريبية. كشفت النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي، في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبين نتائج القياس البعدي والقياس التتبعي على المجموعة التجريبية، لصالح القياس التتبعي، مما يشير إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجدلي السلوكي الجمعي.

(الكلمات المفتاحية: الإرشاد الجمعي، العلاج الجدلي السلوكي، السلوك الاندفاعي، السلوك التخريبي، طالبات الصف العاشر).

مقدمة: ترجع المشكلات السلوكية بين طلبة المدارس الى البيئة التي يعيشون فيها، فالسلوك عموماً مكتسب. وتزداد مشكلات الطلبة في عمر المراهقة، وخصوصاً مشكلة عدم الالتزام بالأنظمة والقوانين، والشتم والسرقة، والتغيب عن المدرسة. وتعد مرحلة المراهقة مرحلة حاسمة في حياة الإنسان وإعداده للمستقبل فالمراهقة مرحلة الانتقال من الطفولة إلى البلوغ. ويرى اريكسون أنه في هذه المرحلة يوجه المراهق نشاطاته نحو هوية الأنا، ولا شك أن توفير جو ملائم لمساعدته في المرحلة الانتقالية لتمييز نفسه بين كونه طفلاً أو مراهقاً، وما يؤديه من دور معين في المجتمع يساعده على التكيف السليم. ويرجع اريكسون سوء تكيف المراهق إلى تمسكه بمثاليته وميله إلى عدّ الأشياء إما أسود أو ابيض فقط، وإلى سيطرة المعتقدات التعصبية التي ليس له فيها خيار. ويسعى المراهق إلى الانضمام إلى من يروج لهذه المعتقدات، وهو يؤثر في أسلوب حياتهم (Ericson, 2009).

ويميل المراهق إلى النبذ؛ فهو ينبذ أعضاء جماعته الأولية كالأسرة، وينبذ أحيانا حاجته إلى الإحساس بالهوية الفردية داخله. ويسمح لنفسه بالانصهار مع الجماعات التي توفر له الإحساس بالهوية. وقد يكون من بينها جماعات تأسست على الكراهية، أو جماعات أعفت نفسها من الإحساس بالمجتمع والانتماء له، وبهذا يصبح المراهق متورطاً بسلوك مضطرب أو تخريبي، أو إدمان على المخدرات أو الكحول أو الانسحاب (ميلر،2005).

* قسم علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، الجامعة الهاشمية، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

The Effectiveness of Group Counseling Program Based on Dialectical Behavior Therapy in Reducing Impulsive and Disruptive Behaviors Among Tenth Grade Female Students

Siham Abueita and Alaa Al Shamayleh, *Educational Psychology and Counseling Psychology Department, Hashemite University.*

Abstract: This study aimed to verify the effectiveness of group counseling program, based on dialectical behavior therapy in reducing impulsive and disruptive behaviors among tenth grade female students .The sample of study consisted of (29) females students from two secondary schools for girls in Zarka Governorate، they were purposely selected, but randomly distributed into two groups: An experimental group (N=14) students, and a control group (N =15) students. The impulsive and destructive behavior scales were developed and the validity and reliability verified. The counseling program was developed based on dialectical behavior therapy skills; mindfulness, emotional bonding regulation, tolerance, and interpersonal effectiveness, it consisted of (15) sessions, and was applied to the experimental group. The results revealed statistically signisicant differences between the experimental group and the control group in reducing impulsive and disruptive behaviors, in favor of the experimental group, and between the post and fellow up test on the experimental group in favor of fellow up test.

(**Keywords** Group counseling, dialectical behavior therapy, impulsive, disruptive behavior, tenth grade students).

ويعد اضطراب السلوك التخريبي Disruptive Behavior (Disorder: DBD) سلوكاً قسرياً ومعارضاً للمجتمع، ويضع الفرد بموقف صراع مع بيئته، ويمثل تهديداً للفرد ذاته، وعلى من حوله. ويتمثل السلوك التخريبي بعدم الالتزام، ونوبات الغضب، والاعتداء اللفظي، وتدمير الممتلكات، والسرقة، والكذب، وإشعال الحرائق (APA ,2013). كما يتضمن اضطراب السلوك التخريبي كلا من اضطراب العناد الشارد واضطراب السلوك.

ويمثل اضطراب العناد الشارد (Oppositional Defiant Disorder: ODD) نمطاً من السلوك السلبي والعدائي والمتحدي. ويفقد فيه الفرد السيطرة على أعصابه، وغالباً ما يجادل الكبار، ويتحدى الآخرين، أو يرفض الامتثال للقوانين وطلبات الكبار ونصائحهم، ويزعج الآخرين عمداً، ويشعر في كثير من الأحيان بالغضب والاستياء (Steiner, & Remsing, 2007).

أما اضطراب السلوك (Conduct Disorder: CD) فهو نمط متكرر ومستمر للسلوك في ظله تنتهك القواعد والحقوق الأساسية للآخرين. ويظهر الاضطراب بالسلوكيات العدوانية التي تؤدي إلى فقدان الممتلكات والخداع والسرقة، وإشعال الحرائق والعدوان على الناس والحيوانات وتدمير الممتلكات ومخالفة القوانين (Jon & Eric, 2015)

إن اضطراب العناد الشارد واضطراب السلوك من أكثر المظاهر شيوعاً وارتباطاً بحالة اضطراب الاندفاعية (Impulsivity Disorder)؛ فالعديد من الأشخاص المصابين باضطراب الاندفاعية يعانون من صعوبات في الانصياع والطاعة. ويظهرون السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا. وهناك تداخل كبير بين اضطراب الاندفاعية واضطراب العناد الشارد واضطرب السلوك (APA,2013)، ويتمثل في قيام الفرد بمجموعة من السلوكيات كالانتقال من نشاط إلى آخر دون إكمال النشاط الأول، والتصرف دون تفكير، وعدم قدرة الفرد على الانتباه، وقابلية للتشتت بما يؤثر على التركيز أثناء القيام بالنشاطات المختلفة وعدم إتمامها، ومواجهة صعوبة في تنظيم الأعمال، وعدم القدرة على الانتظار، والاستجابة لأول فكرة تطرأ على البال مع ارتكاب عدد من الأخطاء.

وتتمثل الاندفاعية وفق الجمعية الدولية لبحوث الاندفاع في ثلاثة مظاهر هي: السلوك دون تفكير كاف ملائم، والنزعة إلى الفعل والتصرف بمستوى أقل من المستوى الذي يستخدمه الآخرون من المعرفة ممن هم بمستواه، والاندفاع وردود الفعل غير المخطط لها للإثارة الداخلية والخارجية دون الأخذ بالاعتبار النتائج السلبية لردود الفعل (DeYoung, 2011).

وتنتشر مظاهر السلوك الاندفاعي التخريبي بين طلبة المدارس؛ فقد أشارت نتائج دراسة قامت بها وزارة التربية والتعليم في الأردن(2007) إلى انتشار السلوك الاندفاعي التخريبي بين طلبة المدارس في محافظات المملكة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى إن الشغب والصراخ بصوت عال سجل أعلى نسبة حدوث في المدارس، يليه تخريب الممتلكات المدرسية، ثم الشجار والضرب المبرح. وقد سجلت مدارس محافظة الزرقاء أعلى نسب لممارسة العنف تليها عمان العاصمة، ثم المفرق والطفيلة. ويشير تقرير وزارة التربية والتعليم لعام (2015) إلى أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية بين الإناث قد زادت مقارنة بالسنوات السابقة.

وفي دراسة للمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2009) بالاعتماد على السجلات المدرسية والإرشادية كشفت انتشار ممارسات العدوان، وسلوكيات العنف في المدارس الحكومية. وأظهرت الدراسة أن عدد حالات ممارسة العنف المسجلة في المدارس الحكومية بلغ (42.981) حالة، وأن المشكلات السلوكية بين طلبة مدارس الريف والمدن كانت متقاربة، وأن مستوى انتشار العنف لدى طلبة الصف العاشر أعلى من مستوى انتشاره بين طلبة الصف الذي يسبقه والصف الذي يتبعه. وان أكثر خمسة أشكال من المشكلات السلوكية انتشارا بين الطلبة هي؛ الشتم والتحقير اللفظي، وتخويف الطلبة وتهديدهم والعدوان، والكتابة على الجدران، ومخالفة الأنظمة، والتعليمات المدرسية، والحركة الزائدة.

وأظهرت دراسات كل من: البواليز وعربيات وحمادنة (2015) ودراسة الخياط والخوالدة وابراهيم (2013) أن الأسلوب المعرفي السائد لدى عينة من المراهقين في الأردن هو الاندفاعية؛ حيث يسعى المراهقون إلى إثبات ذواتهم وتوكيدها باللجوء إلى أساليب متنوعة من السلوك، وأن إجاباتهم عن تساؤلات الآخرين، وتعبيرهم عن أفكارهم تكون باندفاعية دون النظر بها والتدقيق فيها.

وعليه، ظهرت الحاجة إلى الإرشاد لضبط السلوك المشكل، ولمساعدة هؤلاء الطلبة الذين يمرون بمرحلة عمرية مهمة في التغلب على المشكلات السلوكية. وتعد خدمات الإرشاد التربوي في المدرسة متممة للعملية التربوية والتعليمية ومكملة لها، وجزأ لا يتجزأ منها. وتهدف الدراسة الحالية إلى وضع برنامج إرشاد جمعي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي، وتطبيقه على طالبات الصف العاشر في المدارس الحكومية ممن يواجهن مشكلات في ضبط سلوكهن الاندفاعي والتخريبي.

وكما هو معلوم، فإن النظريات السلوكية تعنى بتعديل السلوك المضطرب، والتعامل مع العديد من الاضطرابات النفسية وعلاجها بنجاح، وفي مراحلها المتعددة (Corey ,2013). وفي فترة الثمانينات من القرن الماضي التي تميزت بالبحث عن آفاق جديدة تتعلق بالمفاهيم والأساليب ذهبت إلى ابعد من نظرية التعلم التقليدية، لاهتمامها بدور الانفعالات والعواطف في العلاج لإحداث التغير، وهنا ظهر العلاج السلوكي المعرفي كقوة رئيسة، وتم تطبيق التقنيات السلوكية المعرفية في علاج الاضطرابات النفسية والصحية (باترسون ،1990).

وأكدت عدة دراسات استندت إلى نظريات الإرشاد المعرفي السلوكي على فاعلية برامج الإرشاد في خفض السلوك التخريبي والاندفاعية: منها دراسة بومان وايورباش (Bowman & Auerbach, 1998) لمعرفة أثر برنامج معرفي سلوكي متعدد لعلاج الشباب المندفع والمتهور. كما كشفت دراسة الصميلي (2008) فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي والسلوك الاندفاعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية, ودراسة منيسي (2012) حول فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الضبط الذاتي وأثره على خفض السلوك الاندفاعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية, ودراسة الشريف (2014) حول فاعلية برنامج إرشاد جمعي معرفي سلوكي في خفض مستوى الغضب وتعديل مفهوم الذات لدى عينة من الأحداث الجانحين, ودراسة شريف ومصطفى وعبد العال (2015) حول أثر استخدام النشاطات المتكاملة لتنمية عادات التحكم بالاندفاع وتطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة كعادات عقلية منتجة لدى الأطفال.

إلا ان استمرار تطور النظرية المعرفية السلوكية أدى إلى ظهور العلاج المبني على الأدلة ومنها العلاج الجدلي السلوكي (Dialectical Behavior Therapy: DBT)، ويعد توجها حديثا في علاج اضطراب السلوك (كوري، 2016). وهو نهج يجمع بين تقنيات العلاج السلوكي المعرفي وعناصر السلوكية والفلسفة الديلاكتكية. ويعني بالجدلية نوع من المنطق لإدراك أن هناك أكثر من حقيقة واحدة (أقطاب)، وتوليف هذه الحقائق يؤدي إلى التغيير المستمر. والمعالج في السلوكية الجدلية يهدف إلى استبدال التفكير الجامد "ابيض او اسود"، والذي يسبب الصراعات، ويؤدي الى معتقدات تمنع الفرد من الاستجابة بشكل خلاق في حالات الصراع. ويدرب العلاج الجدلي السلوكي على استخدام مهارات حل المشكلات، وحل الصراع عن طريق النظر إلى المعتقدات، ويعلم أنماط التفكير التي تساهم في العلاقات البينشخصية (Linehan, 1993a). وتشير لينهان (Linehan, 1999) إلى أن السلوكية الجدلية يمكن استخدامها مع حالات محاولة الانتحار لدى المراهقين والشراهة والسلوك المضطرب. علما أن (مارشا لينهان) طورت العلاج السلوكي الجدلي لعلاج النساء المصابات باضطرابات الشخصية الحدّية، وأثبتت فعاليته في علاج كل من: الشخصية الحدّية، وعدم الاستقرار العاطفي والمعرفي، واضطرابات سلوك إيذاء الذات، والمشاعر المزمنة، والمشكلات الشخصية، وضعف السيطرة على الانفعالات، والإدمان، وإدارة الغضب (Linhan, 2002). وأما التطور الأحدث للعلاج السلوكي الجدلي فقد شمل العلاج السلوكي القائم على الحوار، وخفض التوتر القائم على الوعي، والعلاج المعرفي القائم على الوعي ثم على التقبل والالتزام (كوري، 2016).

ويشير مفهوم الجدلية الى إمكانية وجود فكرتين صحيحتين وفي الوقت ذاته تبدو على أنهما متضادتان، إذ أن البشر لديهم شيء فريد من نوعه، قد يكون مختلفا فيه عن شيء آخر لدى الفرد، أو لدى الآخرين، وعليهم عيش الحياة بحلوها ومرها (السعادة والحزن، الغضب والسلام، الأمل والإحباط، الأمان والخوف الخ). وأن الفرد الذي يرى بأن الاستغناء عن "كل شيء أو لا شيء"، الطريق "أبيض أو أسود"، يصعب عليه رؤية ما بينهما ورؤية وضعه الحالي والواقع. وأن عليه إيجاد وسيلة للتحقق من صحة وجهة نظره، أو التحقق من وجهة نظر الشخص الآخر، وتجنب الافتراضات وإلقاء اللوم. ومثال ذلك أنت على حق والشخص الآخر على حق، أنت تفعل أفضل ما تستطيع لكنك قد تكون بحاجة إلى بذل جهد أكبر، ويمكنك القيام بأمور كثيرة لكنك أيضا بحاجة إلى المساعدة والدعم من الآخرين (Dimeff & Linehan, 2001).

وذكرت لينهان (Linehan, 1993b) عدة مهارات ينبغي التركيز عليها أثناء التدريب عليها أو العلاج، هي:

أولا: مهارة التأمل (اليقظة العقلية): أحد المفاهيم الأساسية في العلاج الجدلي السلوكي، فهي تساعد المسترشد على قبول مشاعره، وتحملها في حالات الألم والضيق. ويعرف التأمل على أنه حالة من الوعي المتوازن الذي يجنب الفرد النقيضين. ومن الإفراط الكلي في الهوية الذاتية، وان يتبع الفرد رؤية واضحة لقبول الظاهرة النفسية والانفعالية. ويعني الانفتاح على عالم الأفكار والمشاعر والأحاسيس المؤلمة، والخبرات غير السارة. وهو مجال مرن للقدرة العقلية التي لا ترتبط بوجهة نظر محددة، وتسمح للفرد برؤية جديدة لخبراته، وانفتاحه على كل الخبرات العقلية والحسية، ودون إصدار أحكام سلبية تحط من قيمة الفرد وخبراته.

وتتطلب مهارة التأمل اتخاذ أسلوب متوازن في التعامل مع الانفعالات السلبية؛ لأن تلك المشاعر قد تكون مكبوتة ومبالغا فيها. ومن هنا يتطلب التأمل من الشخص السير وفق خطوات محددة تتمثل في: مراقبة أفكاره ومشاعره السلبية، والانفتاح عليها ومعايشتها بدلا من احتجازها. بالإضافة إلى عدم إطلاق أحكام سلبية تدين الذات أو التوحد المفرط مع الذات (Linehan, 1993b).

ثانيا: مهارة التعامل مع الآخرين والتسامح: تركز هذه المهارة على أنماط الشخصية، وهي مشابهة لمهارة حل المشكلات. وتشمل استراتيجيات فعالة تتطلب من الفرد قول "لا"، والتعامل مع الصراع بين الأفراد. وتركز فعالية مهارة التعامل مع الآخرين على الحالات التي يكون الهدف فيها تغيير شيء ما، كأن يطلب فيها من الفرد القيام بشي ما، أو مقاومة التغيرات بقول لا. والمقصود من التدريب على هذه المهارة هو تحقيق أقصى قدر ممكن من الفرص ليحقق المسترشد هدفه في حالات معينة دون إلحاق الضرر بالذات أو بالعلاقة مع الآخر. وتهدف المهارة إلى أن يحصل المسترشد على ما يريد، وتحقيق علاقة جيدة، وتحسين احترام الذات. ومن أساسيات هذه المهارة حصول الفرد على ما يريد عندما يسأل باستخدام خطوات (DEARMAN)، وكل حرف من هذا المختصر يدل على مهارة، وهي: وصف(D) الوضع الخاص بك، وتعبير(E)عن الحال والوضع الذي أنت فيه، وتأكيد (A) ما تريده بوضوح، وتعزيز (R) مكانتك من خلال التركيز على ما تريد وتجاهل ما لا تريد، والمحافظة (M) على ما تريد وما وصلت إليه, والوثوق (A) بالنفس حتى لو كنت لا تشعر بالثقة التامة, والتفاوض (N) مع شخص تكون مترددا معه والوصول إلى حل مريح على طلبك (Linehan, 2004).

ثالثا: مهارة الحفاظ على العلاقة: تساعد هذه المهارة الفرد في الحفاظ على العلاقات سواء أكانت مع أصدقاء أم زملاء العمل أم الأسرة. وتتمثل بتعديل المحادثة، من خلال الآتي: اللطف باستخدام اللغة المناسبة والتعبيرات الجسدية واللفظية، وتجنب السخرية، وإطلاق أحكام نقدية, والاهتمام بما يقوله الشخص الذي يتحدث معك، والحفاظ على التواصل بالعين، وطرح الأسئلة، وتفهم وضع الشخص الذي أمامك وكيفية التعاطف معه، ومطابقة القول

والمعرفة والانفعال، والأداء البسيط بأن تكون هادئاً ومريحاً أثناء المحادثة، وتستخدم الفكاهة والمرح (Linhan, 1993b).

رابعا: مهارة تعرف العاطفة وتنظيمها: للعواطف المقام الأول في العلاج، لأن تقلب العواطف ناتج عن تعرض الفرد لتدفق العواطف، وعجزه عن تنظيمها (Linhan, 1993b). وتنتج السلوكيات المحتملة عن محاولات الفرد لتنظيم التقلبات العاطفية، مثال ذلك أن يقوم الشخص بضرب الآخرين بعنف، عندما يشعر بالإرهاق مع الغضب. ويرى العلاج الجدلي السلوكي أن العواطف هي استجابة نظام متكامل، فهناك مشاعر وتغيرات في الدماغ، وتغيرات فسيولوجية مثل زيادة سرعة نبضات القلب، وهناك سلوك مرافق للعاطفة مثل الانسحاب مع الحزن، أو الهجوم مع الغضب (Frijda, 1986). وتوفر العاطفة للأفراد معلومات حول احتياجاتهم، وكيفية تقييمهم لأنفسهم وعالمهم (Lazaros, 1991). ويفسر عدم الاستقرار العاطفي، والتسرع الذاتي، والسلوك المدمر للذات، والعدوانية لدى الأفراد، نتيجة تجاهل العاطفة، ويكون التعبير عنها أمراً في غاية الخطورة، ويؤدي إلى السلوك غير السوي. ومثال ذلك تعرض طفل لإساءة جنسية ويقال "إن المسيء لم يفعل شيئا"، فيصبح الطفل وأسرته في حالة من الحساسية، ويحملون كما هائلا من المشاعر. ويعبر الطفل عن حالته العاطفية بسلوكيات غير سوية. وتختار الأسرة تجاهل السلوك بدلا من إيلائه الاهتمام، ورداً على ذلك يصبح سلوك الطفل أكثر تطرفاً (Linehan,1993a).

وذكر ديمف ولينهان (Dimeff & Linhan, 2001) ان وجود بيئة لا تتواصل مع الفرد المريض وتتفهم تجربته أمر في غاية الخطورة، وأن هذه البيئة غير المتفهمة لا تساعد الفرد على تحديد تجربته الداخلية لتنظيم عاطفته. وإضافة لذلك، فإن الفرد لا يتعلم كيفية الوثوق بمشاعره الخاصة وأفكاره. وبدلاً من ذلك يتم تعليمه إهمال تصوراته ومسح عواطفه، وعدم تسميتها. وبهذا يحدث مزيج من الإهمال ومعاقبة التعبير العاطفي، فيتعرض المراهق مثلا إلى التذبذب في التثبيط العاطفي، مما يؤدي إلى عدم القدرة على التعبير اللفظي عن المشاعر. لذلك يركز العلاج هنا على العواطف والإدراك والسلوك التعبيري اللفظي. والهدف الأساسي هو علاج السلوكيات الخارجة عن السيطرة المهددة لحياة الفرد. وبشكل أعم فإنه يهدف الى تحقيق التوازن بين السلوك والعاطفة (McMain & Dimeff, 2001).

ويطبق العلاج الجدلي السلوكي على اضطرابات من مستويات متنوعة الشدة. ويركز على استقرار المسترشد وتحقيق السيطرة، وخفض السلوكيات التي تهدد حياته، وتنمية المهارات السلوكية الفعالة (مهارات تنظيم المشاعر والفعالية الذاتية)، وخفض الأنماط السلوكية الخطرة . (Dimeff & Linhan, 2001)

وأكدت الدراسات السابقة فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في تعديل السلوك الاندفاعي والعاطفي، منها دراسة شيلتون (Shelton, 2003) حول علاج اضطراب الاندفاعية لأشخاص تتراوح أعمارهم بين16 -59 عاما، ومن خلفيات متنوعة. وقد تم استخدام أساليب من العلاج المعرفي السلوكي والعلاج السلوكي الجدلي، وقد أدى إلى البدء بتغيير الإدراك الذي يؤثر في السلوك. وتبين أن تدريبهم على المهارات وإدارة الازمات، وحل المشكلات، وتشجيعهم على قبول أنفسهم في سياق إعادة تشكيل الإدراك وتغير السلوك، قد ساعدهم في معالجة السلوكيات غير المتأقلمة، وتعلم تنظيم العاطفة، والعلاقات الشخصية، والتسامح ومهارة إدارة الذات.

كما أجري نيلسون وآخرون (Nelson et. al., 2006) دراسة تم فيها تطبيق برنامج جدلي سلوكي لتدريب مراهقين لديهم أعراض العناد الشارد. تكونت العينة من (62) مراهقا انتحاريا من خارج السجون لديهم معايير اضطراب العناد الشارد. وتم تقسمهم إلى مجموعتين تجريبية (32) وضابطة (30)، ثم طبق عليها برنامج العلاج الجدلي السلوكي (التأمل والتعامل مع الآخرين والتسامح). أظهرت نتائج التطبيق البعدي فعالية البرنامج ليس فقط في خفض السلوكيات السلبية بل وتنمية السلوكيات الايجابية.

وفي دراسة شلتون وآخرون (Shelton, Kesten, Trestman, & Zhang, 2011) بعنوان "فاعلية برنامج علاج اضطراب الاندفاعية بالاستناد إلى العلاج الجدلي السلوكي", طبقت على (46) مراهقا، ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الاندفاعية, ووزعوا في مجوعتين؛ مجموعة ضابطة (23) ومجموعة تجريبية (23)، وطبق البرنامج الجدلي السلوكي على المجموعة التجريبية لإحداث تغيير في الإدراك يؤثر على السلوك، والتدريب على مهارات إدارة الطوارئ، وحل المشكلات، وتشجيع الأفراد على قبول أنفسهم كما هي في الحاضر, وأظهرت النتائج تحسناً لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

أما في دراسة ماركو وغارجيا وبوتيللا (Marco, Garcia & Botella, 2013) لعلاج اضطراب العناد الشارد لدى المراهقين, فقد تكونت عينة الدراسة من 48 مراهقا؛ قسموا إلى مجموعتين؛ ضابطة (24) وتجريبية (24). طبق البرنامج وفق المهارات الجدلية السلوكية على المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج انخفاض في السلوكيات المتهورة، وسلوكيات تشويه الذات، وأعراض الاكتئاب، وزيادة المشاعر الايجابية.

وأجرى توملينسون (Tomlinson, 2015) دراسة لمعرفة تأثير العلاج الجدلي السلوكي في العدوان والغضب والعدائية للآخرين. تكونت العينة من (34) مراهقا ممن لديهم سلوك عدواني، وحصلوا على درجات مرتفعة على قائمة الغضب، ولديهم سلوكيات اضطراب المزاج. وزعت العينة في مجموعتين؛ مجموعة تجريبية (17) مراهقا طبق عليهم برنامج سلوكي جدلي باستخدام مهارات التعامل مع الآخرين وتنظيم العاطفة والتسامح، والمجموعة الضابطة (17) مراهقا لم يتلقوا أية معالجة. وأظهرت النتائج فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في الحدّ من العدوان والغضب والعدائية على الآخرين لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وطبق العلاج الجدلي السلوكي مع متغيرات سلوكية أخرى؛ فقد أجرى لاينهان وهيرد وارمسترنج Linehan, Heard, & (Armstrong, 1993) دراسة تم فيها تطبيق العلاج الجدلي السلوكي لتحديد فاعليته, مقارنة بالعلاج المعرفي السلوكي في تغيير الخبرة والتعبير وتقبل الانفعالات السلبية، على عينة من النساء مكونة من (101) امرأة حاولن الانتحار أو إيذاء الذات، ووزعوا عشوائيا في مجموعتين؛ استخدمت إحداهما العلاج المعرفي السلوكي، والثانية العلاج الجدلي السلوكي، خلال عام كامل، ومتابعتهن لعام آخر، وتم تقييم الخبرات والتعبير. أشارت نتائج الدراسة إلى خفض الخبرات التجنبية والتعبير السلبي والغضب بدرجة دالة إحصائيا لصالح مجموعة العلاج الجدلي السلوكي، هذا ولم تكشف النتائج فروقاً دالة إحصائيا بين أسلوبي العلاج في تحسن التعامل مع الغضب والشعور بالعار والقلق، أو التعبير عن الغضب.

وسعت دراسة لينهان(Linhan, 2001) إلى تقصي فاعلية العلاج الجدلي السلوكي مقابل علاج الصحة العامة باستخدام برنامج الاثني عشرة خطوة لعلاج النساء المتعاطيات لمادة الأفيون، واضطراب الشخصية الحدية. تكونت العينة من (24) حالة من رواد عيادات الصحة النفسية بعمر 18-45 سنة تم تشخيصهن باضطراب الشخصية الحدية ويستخدمن مادة الأفيون، وبغياب مؤشر الإكراه على العلاج (أمر المحكمة). قسمت العينة في مجموعتين؛ احداهما تجريبية تلقت العلاج الجدلي السلوكي، والثانية الضابطة تلقت علاج الصحة العامة، أظهرت النتائج أن العلاج الجدلي السلوكي كان فاعلاً في الحدّ من استخدام الأفيون خلال سنة من العلاج.

وأجرى إرك (Eric, 2002) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج جدلي سلوكي لعلاج السجينات في مراكز الأحداث". أخذت العينة من ثلاثة مراكز للعلاج. وتم تطبيق العلاج في مركزين كمجموعتين تجريبيتين، تكونت كل مجموعة من (22) مراهقة، والمجموعة الثالثة الضابطة (15) مراهقة، ممن يعانين من تشويه للذات واضطرابات السلوك وتهديد الآخرين، ولهن محاولات انتحار، تلقين العلاج الجدلي السلوكي لمدة أربعة أسابيع مدة الجلسة 60-90 دقيقة مرتين أسبوعيا، وتم تدريبهن على مهارة التأمل، وتنظيم العاطفة والفعالية الاجتماعية وإدارة الذات والتسامح. وطبق العلاج موظفون متدربون على العلاج الجدلي السلوكي، ويتعاملون مع السجينات، وتم تدريب السجينات وفق استراتيجيات الجدلية السلوكية. وبعد العلاج، أظهرت النتائج انخفاض المشكلات السلوكية لدى المجموعتين التجريبيتين، وزيادة قدرتهن على التعامل مع المجتمع بعد خروجهن من السجون.

وهدفت دراسة فرهل وآخرون (Verheul, Van Den Bosch, Koeter, De Ridder, Stijnen, & Van Den Brink, 2003) إلى مقارنة فعالية العلاج الجدلي السلوكي مع العلاج الصحي لمرضى اضطراب الشخصية الحدية. طبقت الدراسة على عينة من (64) امرأة، تم استدعاؤهن عن طريق الإحالة من علاج الإدمان وخدمات الطب النفسي، وتم توزيعهن عشوائيا في مجموعتين؛ إحداهما تتلقى العلاج الجدلي السلوكي، لمدة 12 أثني عشر شهرا حسب ما جاء بدليل لينهان (Linhan, 2013) بتركيز العلاج على فكرة التحفيز للبقاء على قيد الحياة، والعلاج الجمعي الذي يعلّم التنظيم الذاتي والتدريب على مهارات قبول الذات والآخر، والمجموعة الأخرى تلقت العلاج المعتاد من الطب النفسي. أظهرت النتائج انخفاضا في السلوك الاندفاعي وإيذاء الذات لمن تلقت العلاج الجدلي السلوكي مقارنة بالمجموعة التي تلقت العلاج المعتاد.

وأجرى فرهول وويدج(Verheul & Widiger, 2004) دراسة لمعرفة اثر العلاج السلوكي الجدلي مقابل العلاج المعتاد لتخفيض اضطرابات الشخصية الحدية وتعاطي الكحول. تكونت العينة من (58) امرأة، وزعن بشكل عشوائي في مجموعة تجريبية (26) امرأة تتلقى العلاج الجدلي السلوكي، ومجموعة أخرى ضابطة (26) امرأة تتلقى العلاج المعتاد. أظهرت النتائج أن للعلاج الجدلي السلوكي تأثيراً مستمراً في خفض الأعراض الأساسية لاضطراب الشخصية الحدية، وتخفيض مشكلات الكحول، وانخفاض مستويات الاندفاعية وإيذاء الذات.

وتقصت دراسة مكمين وآخرون McMain, Cardish, Gnam, Guimond, Korman, & Streiner, (Links, 2009) فاعلية العلاج الجدلي السلوكي مقابل الطب النفسي العام لعلاج اضطراب الشخصية الحدية. أجريت الدراسة على 180 مريضاً من عمر 18-60 سنة مشخصين باضطراب الشخصية الحدية، ممن كان لهم ما لا يقل عن محاولتي انتحار وإيذاء ذات خلال السنوات الخمس الأخيرة. تم توزيعهم في مجموعتين وتم تقديم العلاج الجدلي السلوكي للمجموعة الأولى. تم تقديم العلاج النفسي المعتاد للمجموعة الأخرى لمدة 12 شهراً. وكانت النتيجة تحسن كلا المجموعتين من حيث انخفاض في شدة وتيرة الانتحار، ومحاولات إيذاء الذات والسلوكيات المندفعة وحالات الغضب، وظهر تحسن في العلاقات الشخصية لدى مجموعة العلاج الجدلي السلوكي، وانخفاض في استخدام أو طلب الرعاية الصحية العامة وزيارة والطوارئ وانخفاض في الاكتئاب لدى مجموعة الطب النفسي.

كما أجرى فيريرا (Ferreira,2012) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج جمعي مستند للعلاج الجدلي السلوكي للسجناء الذكور لزيادة مهارات التأقلم". تكونت عينة الدراسة من (66) سجينا من عمر يزيد على 18 سنة، ومسجونين على قضايا جرائم ضد أشخاص آخرين؛ من قتل وحيازة سلاح، واعتداء جنسي، أو الاعتداء على الآخرين بالضرب. وغالبية العينة من الحاصلين على الثانوية العامة، ولا يشكون من مشكلات عقلية. قسمت العينة في مجموعتين إحداهما ضابطة (33) سجين، والأخرى تجريبية (33) سجين. واعتمد على العلاج الجدلي السلوكي بالتدريب على مهارات التأمل والتسامح والتعامل مع الآخرين. أظهرت النتائج تحسناً كبيراً

في درجات التأقلم لدى المجموعة التجريبية، وتحسنا في أساليب تعاملهم مع الآخرين.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أهمية إعداد برامج إرشادية لخفض المشكلات السلوكية، وقد تضمنت الدراسات السابقة برامج إرشادية لخفض المشكلات السلوكية الاندفاعية والتخريبية والعدوانية، وفقاً لعدة أبعاد. ويلاحظ اقتصار استخدام العلاج الجدلي السلوكي على الدراسات الأجنبية, ولم توجد أية دراسة تطرقت لفحص أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في الأردن، بالإضافة إلى الحاجة لبرامج تدريب المرشدين على أساليب التعامل مع المراهقين ومساعدتهم على ضبط سلوكهم في مختلف المواقف المدرسية.

وتتميز الدراسة الحالية بإضافة برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر. كما جمعت الدراسة الحالية متغيري الدراسة السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي معا، وذلك كون الاندفاعية تعدً عاملاً محفزاً لحدوث السلوك التخريبي، إذ تحدده الجمعية الأمريكية لعلم النفس -كما ورد في الدليل التشخيصي للاضطرابات العقلية الخامس (APA, 2013) -بأن السلوك المضطرب استجابة لمثيرات معينة، وهو متعلم عن طريق التنشئة الاجتماعية، ووضعت عدة معايير لتحديده.

مشكلة الدراسة وفرضياتها

تنتشر ظاهرة السلوكيات الاندفاعية والتخريبية بين طلبة مرحلة المراهقة، وهم بحاجة إلى إرشاد ومتابعة للتخفيف من حدة ظاهرة هذه السلوكيات، إذ يلاحظ أثناء التعامل مع طالبات هذه المرحلة سيطرة السلوك السلبي عليهن في المدرسة. وأشار تقرير وزارة التربية والتعليم لعام (2015) إلى أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية بين الإناث في المدارس الحكومية، قد زادت مقارنة بالسنوات السابقة. وأشار تقرير المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2014) إلى زيادة نسبة المشكلات السلوكية في محافظة الزرقاء. كما لاحظت الباحثة الأولى ذلك أثناء عملها مع الطالبات في المدرسة، واستمعت الى تزايد شكوى المعلمات لسلوكيات التخريب والاندفاعية لدى الطالبات في المدرسة التي أجريت فيها الدراسة، وذلك لعدم وجود مرشدة في المدرسة. وهذا يؤكد حاجة الطالبات إلى برامج لعلاج السلوكيات الاندفاعية والتخريبية، والتي تكون هادفة ولتساعدهن في خفضها، لأن ضبط سلوك الطلبة في المدارس مهما في العملية التربوية، وخاصة التي تراعي مطالب المرحلة العمرية والأزمات التي يمر بها الطلبة في كل مرحلة. وأن دراسة تتعلق بالسلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي لدى الطالبات المراهقات وفق أساليب علاجية لخفض حدتهما ضرورة، وحاجة مستمرة لمرور الطالبات بمرحلة يزيد فيها السلوك الاندفاعي والتخريبي عند تصادمهن مع الآخرين. وتسعى الدراسة الحالية إلى ارشاد المراهقات من الصف العاشر لخفض مستوى السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي لديهن وفق برنامج علاجي جدلي سلوكي، وتم التحقق من فاعليته، من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس: ما فاعلية برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض مستوى السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر؟

وتسعى الدراسة إلى التحقق من صحة الفرضيات الثلاث الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف العاشر في السلوك الاندفاعي على القياس البعدي تعزى إلى برنامج الارشاد.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف العاشر في السلوك التخريبي على القياس البعدي تعزى إلى برنامج الارشاد.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية في كل من: السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي في القياس البعدي والقياس التتبعي.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تبحثه، وهو توفير مادة علمية حول العلاج الجدلي السلوكي. وترجع الأهمية إلى ندرة الأبحاث العربية التي استخدمت الجدلية السلوكية. فالدراسة الحالية تقدم أدباً نظرياً حول تحديد السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي المتمثل بالسلوك المضطرب والعناد الشارد.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل في توفر برنامج إرشادي وفق العلاج السلوكي الجدلي يساعد المرشد في عملية الإرشاد في خفض السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي، وتوفير مقياسين يسهلان عملية التعرف على السلوك الاندفاعي والتخريبي.

محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم النتائج بخصائص أفراد الدراسة من طالبات الصف العاشر ممن لديهن أعراض السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي، كما تتحدد بأدواتها وما توفر لها من دلالات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

- **السلوك الاندفاعي** (Impulsive behavior): يعرفه الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية (APA, 2013) بقيام الفرد بمجموعة من السلوكيات كالانتقال من نشاط إلى آخر دون إكمال النشاط الأول، وتصرفه دون تفكير، وعدم القدرة على الانتباه، والتشتت بما يؤثر على تركيزه أثناء القيام بالنشاطات وعدم إتمامها، والصعوبة في تنظيم الأعمال، وعدم القدرة على الانتظار، والحاجة إلى دعم الآخرين.

ويعرف إجرائيا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس السلوك الاندفاعي المعدَ لهذه الدراسة.

- **السلوك التخريبي (**Disruptive behavior**):** يعرفه الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات العقلية (APA, 2013) بأنه قيام الفرد بمجموعة واسعة من السلوكيات التي تضعه بموقف صراع مع مجتمعه. وهذه السلوكيات معارضة للمجتمع، وتمثل تهديداً للفرد ذاته ولمن حوله. وتتضح السلوكيات بعدم الالتزام، ونوبات الغضب، والاعتداء اللفظي، وتدمير الممتلكات، والسرقة، والكذب، وإشعال الحرائق. ويتضمن العناد الشارد واضطراب السلوك. **ويعرف إجرائيا** بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس السلوك التخريبي لقياس العناد الشارد والسلوك المضطرب المعدَ لهذه الدراسة.
- **برنامج الإرشاد الجمعي**: برنامج علاجي موجه نحو تغيير انفعالات الأفراد الذين يواجهون مشكلات مؤقتة أو دائمة، وبالتالي تغيير اتجاهاتهم وسلوكياتهم؛ من خلال العمل في مجموعات صغيرة ذات اهتمامات مشتركة، يتم التفاعل فيها بينهم، وتتم مساعدتهم من خلال التعبير الذاتي (مادسون، وجاكوبس، وهارفل وسكيمل، 2014). وفي الدراسة الحالية تم بناء برنامج الإرشاد وفق نظرية العلاج الجدلي السلوكي (Dialectical behavior therapy) الذي تم تطويره على يد مارشا لينهان (Linhan, 2002). **ويعرف إجرائيا**: بأنه برنامج إرشاد جمعي وفق إستراتيجيات العلاج الجدلي السلوكي، ويتكون من (15) جلسة تطبق جمعيا، وتتراوح مدة الجلسة من (45-60) دقيقة بمعدل جلستين أسبوعيا.

الطريقة

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة بإتباع أسلوب العينة القصدية. ويتألف أفراد الدراسة من (30) طالبة من طالبات الصف العاشر, المسجلات في الفصل الدراسي الثاني لعام 2016/2015 في مدرستين من مدارس المرحلة الثانوية للبنات التابعة لمديرية تربية الزرقاء, ممن تبين أن لديهن أعراض اضطراب سلوك تخريبي وسلوك اندفاعي, وحصلن على درجة أعلى من المتوسط في مقياسي السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي, إلا أن طالبة اعتذرت وأصبح عددهن (29) طالبة؛ تم توزيعهن عشوائيا في مجموعتين؛ المجموعة التجريبية وعددها (14) طالبة من المدرسة الأولى؛ والمجموعة الضابطة وعددها (15) طالبة من المدرسة الثانية. وللتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، تم استخراج قيمة "ت" للاختبار قبلي وكانت قيمته غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0.05) مما يعني عدم وجود فروق في السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل بدء التجربة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد الأدوات الآتية:

(1) مقياس السلوك الاندفاعي

تم تطوير مقياس السلوك الاندفاعي بالاعتماد على مقياس بارات وستانفورد وباتون (Barrat, Stanford, & Patton, 1995) ومقياس اضطراب التحكم بالاندفاع من دراسة شلتون (Shelton, 2003). وتألف المقياس بصورته الأولية من (40) فقرة.

صدق المقياس

تم استخراج مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس السلوك الاندفاعي، من خلال عرضه في صورته الأولية على (10) من المحكمين ممن يحملون درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي، من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية. وطلب إلى المحكمين إبداء رأيهم في الفقرات من حيث الصياغة والانتماء للمقياس. وتم الآخذ بملاحظاتهم، وإجراء التعديل المناسب، وإضافة فقرات، وتم قبول الفقرات باتفاق (80%) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة. وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (35) فقرة موزعة على خمسة أبعاد كما يأتي: عدم الانتباه (8) فقرات، وفرط النشاط (9) فقرات، والتخطيط (7) فقرات، والسيطرة (6) فقرات، والتعقيد المعرفي (5) فقرات.

كما تم التحقق من صدق بناء المقياس بحساب ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، لدى عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة. وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية بين (0.61-0.83).

ثبات المقياس

تم استخراج معاملات ثبات مقياس السلوك الاندفاعي بطريقتين هما: أ) طريقة الثبات بإعادة الاختبار (test-retest). حيث تم تطبيق مقياس السلوك الاندفاعي بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة (من غير أفراد مجموعتي الدراسة)، من الصف العاشر في محافظة الزرقاء. وتم تطبيق المقياس مرة أخرى، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغ (0.88) للمقياس ككل و0.91، 0.72، 0.87، 0.82، 0,85 للأبعاد. كما تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمته (0.78) للمقياس ككل. وللأبعاد 0.72، 0.71، 0.65، 0.73، 0.67. وكانت جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا.

التصحيح

تتم الإجابة عن فقرات المقياس على سلم تقدير رباعي الدرجات للفقرات السالبة: دائما (4 درجات)، غالبا (3 درجات)، نادراً (2 درجتان)، أبدا (1درجة)، وتكون الدرجات للفقرات

الموجبة (34،31،27،26،24،20،19،18): دائما (1 درجة)، غالبا (2درجة)، نادراً (3 درجات)، أبدا (4 درجات). وتتراوح الدرجات الكلية على جميع فقرات المقياس من (35-140) درجة.

(2) مقياس السلوك التخريبي

تم تطوير مقياس السلوك التخريبي بالاعتماد على مقياس السلوك التخريبي (Pelham, Gnagy, Greenslade, & Milich 1992)، ومقياس السلوك الفوضوي في دراسة الصميلي (2008)، ومقياس السلوك الفوضوي في دراسة سهيل (2007)، وقد بلغت فقرات المقياس بصورته الاولية (40) فقرة.

صدق المقياس

تم استخراج مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس السلوك التخريبي من خلال عرضه في صورته الأولية على (10) محكمين، ممن يحملون درجة الدكتوراة في الإرشاد النفسي والتربوي، من أساتذة الجامعات الأردنية الحكومية، وطلب إليهم إبداء رأيهم في الفقرات من حيث الصياغة والانتماء للمقياس، وإجراء أي تعديل من إضافة فقرات أو رفضها، وتم اعتماد رأي المحكمين على صلاحية الفقرات باتفاق (80%) فأكثر من المحكمين، وتوزعت فقرات المقياس بصورته النهائية على الأبعاد الأتية: الإثارة والإزعاج (9) فقرات, والتخريب (8) فقرات, والعدوان على الإنسان والحيوان (7) فقرات، ومخالفة الأنظمة والقوانين (6) فقرات ، والعناد الشارد (10) فقرات.

كما تم حساب دلالات صدق بناء المقياس من خلال حساب ارتباط الفقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، لدى عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من خارج أفراد الدراسة، وجاءت قيم معامل الارتباط. بين فقرات المقياس والدرجة الكلية، تتراوح بين (0.61-0.85).

ثبات المقياس

تم استخراج معامل ثبات مقياس السلوك التخريبي بطريقتين هما: (أ) طريقة الثبات بإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة، تم اختيارهن من المدرسة الثانوية للبنات في محافظة الزرقاء. وتم تطبيق المقياس عليهن مرة أخرى بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول. وتم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة بيرسون وبلغ (0.85) للمقياس الكلي. أما ثبات الأبعاد فقد كان (0.90، 0.87، 0.86، 0.78، 0.89). (ب) كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وبلغت قيمته للمقياس الكلي (0.79) وللأبعاد فقد كان (0.76، 0.86، 0.73، 0.77، 0.65). وكانت جميع معاملات الارتباط ذات نسب دالة إحصائياً.

التصحيح

تتم الإجابة عن فقرات المقياس على سلم تقدير رباعي الدرجات: دائما (4 درجات)، غالبا (3 درجات)، نادراً (2 درجتان)، أبدا (1 درجة). وتتراوح الدرجات الكلية على جميع فقرات المقياس من (40-160) درجة.

برنامج الإرشادي الجمعي

تم إعداد برنامج الإرشاد الجمعي بعد الرجوع إلى دراسات اعتمدت على استراتيجيات العلاج الجدلي السلوكي، وهي دراسة لاينهان (Linehan, 1993b; 2001)، ودراسة ديميف ولاينهان (Dimeff & Linhan, 2001), ودراسة فريجدا(Frijda, 1986). ودراسة مكين وستاينر((McMain & Steiner,2009). وتم تطبيقه على الطالبات في الفصل الدراسي الثاني لعام 2016/2015، يتكون البرنامج من خمسة عشرة جلسة:

الجلسة الأولى: التعارف والبناء: هدفت الجلسة إلى التعرف المسترشدات على المرشدة وتتعرف بهن، وتحدد أهداف المجموعة توقعاتهن، والأدوار والمسؤوليات المطلوبة لكل من المرشدة والمسترشدات

الجلسة الثانية: مفهوم الجدلية: هدفت الجلسة إلى تعرف على مفهوم الجدلية وربط مفهوم الجدلية بالمواقف الحياتية.

الجلسة الثالثة: هدفت إلى تعرف أساليب التغلب على السلوكيات غير السوية (الاندفاعية والتخريبية). تتعرف المسترشدات على السلوكيات غير السوية والمشاركة بأساليب مقترحة في الجلسة.

الجلسة الرابعة: مهارة التغاضي عن الأمور السيئة (1): هدفت الجلسة الى تعرف المسترشدات على مهارة التغاضي عن الأحداث المؤلمة والمشاعر السيئة عندما لا تستطعن جعل الأمور أفضل مما عليه. وتعرف ايجابيات وسلبيات التغاضي والتدرب على استخدامها.

الجلسة الخامسة: مهارة التغاضي عن الأمور السيئة (2): هدفت الجلسة الى تنمية مهارة التحسن والتدرب على الاسترخاء والتنفس ومراقبة الذات بما يساعد في التعامل مع الامور السلبية.

الجلسة السادسة: مهارة اليقظة \ التأمل (1): هدفت الجلسة الى تنمية مهارة اليقظة من خلال التأمل وإشراك الحواس، والتدرب على كيفية استخدام هذه المهارات في الحياة اليومية.

الجلسة السابعة: مهارة اليقظة \ التأمل (2): هدفت الجلسة الى تنمية القدرة لدى المسترشدات على مراقبة أفكارهن وعلى إدارة الأفكار الحكمية وغير الفعالة.

الجلسة الثامنة: فاعلية التعامل مع الآخرين: هدفت الجلسة إلى التعرف على التعامل الفعال مع الآخرين والتدرب على الاهداف والأولويات في التعامل معهم.

الجلسة التاسعة: المباديء التوجيهية للحفاظ على العلاقة (التفاعل المتبادل): هدفت الجلسة الى التعرف على المبادئ التوجيهية للحفاظ على العلاقة، وعلى الأفكار غير الصحيحة حول التفاعل مع الآخرين.

الجلسة العاشرة: حل النزاع: هدفت الجلسة الى اكتساب مهارة حل النزاع، من خلال تعرف المسترشدات على مباديء المشاركة والاستماع ومهارات التواصل الفعالة.

الجلسة الحادية عشر: التعرف على العواطف: هدفت الجلسة الى التعرف على مفهوم العاطفة ووجهات النظر حول العواطف، والفرق بين الأفكار والأحداث والعواطف والتعبير عنها بشكل فعال.

الجلسة الثانية عشرة: أساطير حول العاطفة: هدفت الجلسة الى التعرف على وظائف العواطف، وعلى بعض الأساطير حول العواطف، ومراقبة العواطف ووصفها.

الجلسة الثالثة عشر: تنظيم العاطفة: هدفت الجلسة الى تمكين المسترشدات من تسمية عواطفهن وطبيعتها، وتحديد وظائفها وتنظيمها.

الجلسة الرابعة عشرة: الشعور بالإنجاز: هدفت الجلسة الى مساعدة المسترشدات على تحديد المواقف الإيجابية على أساس يومي للإحساس بالإنجاز بهدف بناء خبرات إيجابية.

الجلسة الخامسة عشرة: جلسة ختامية تم فيها تطبيق القياس البعدي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

وبعد أسبوعين من التطبيق البعدي، تم تطبيق القياس التتبعي على المجموعة التجريبية.

صدق البرنامج

تم التحقق من الصدق المنطقي للبرنامج، بعرضه على (7) محكمين من حملة شهادة الدكتوراة في الإرشاد النفسي من جامعات حكومية أردنية، لتحديد مدى مناسبته للأهداف، وقد ارتأت لجنة المحكمين أن البرنامج مناسب مع إجراء بعض التعديلات بتنسيق الجلسات، وتم الأخذ بها.

منهج الدراسة وتصميمها

تتبع الدراسة المنهج شبه التجريبي والتصميم الذي يقسم أفراد الدراسة في مجموعتين: مجموعة ضابطة لا تخضع للمعالجة، ومجموعة تجريبية طبق عليها برنامج العلاج الجدلي السلوكي، لتقصي فاعلية البرنامج في خفض السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي. ويمكن تلخيص تصميم الدراسة على النحو الآتي:

R G1 O1 X O2 – O3
R G2 O1 - O2

G1: المجموعة التجريبية G2 : المجموعة الضابطة
O1: القياس القبلي O2: القياس البعدي، O3: القياس التتبعي
X: المعالجة (-) بدون معالجة

النتائج

سيتم عرض النتائج وفق فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف العاشر في السلوك الاندفاعي على القياس البعدي تعزى إلى برنامج الارشاد).

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك الاندفاعي والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي، وتم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة لأبعاد مقياس السلوك الاندفاعي والدرجة الكلية في القياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، كما يوضحها جدول (1).

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك الاندفاعي في القياس القبلي والبعدي والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
عدم الانتباه	الضابطة	15	25.67	1.345	29.53	1.187	29.53	0.307
	التجريبية	14	25.64	1.336	22.00	2.367	22.00	0.633
فرط النشاط	الضابطة	15	28.00	2.507	23.93	1.740	23.93	0.449
	لتجريبية	14	27.93	2.615	16.36	2.920	16.36	0.780
التخطيط	الضابطة	15	22.33	1.952	17.33	0.961	17.33	0.248
	التجريبية	14	22.71	1.729	14.64	3.351	14.64	0.896
السيطرة	الضابطة	15	17.40	2.354	17.67	1.995	17.67	0.515
	التجريبية	14	17.00	1.922	10.21	2.902	10.21	0.776
التعقيد	الضابطة	15	16.00	1.309	17.13	1.642	17.13	0.424

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
المعرفي	التجريبية	14	16.14	1.610	10.36	2.678	10.36	0.716
الكلي	الضابطة	15	109.40	3.942	109.67	2.289	109.60	0.591
	التجريبية	14	109.43	4.014	79.43	7.539	79.43	2.015

يتبين من جدول (1) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك الاندفاعي، والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي. وذلك لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية في أبعاد المقياس (22.00؛ 16.36؛ 14.64؛ 10.21؛ 10.36) درجة على التوالي، وبلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (م= 29.53؛ 23.93؛ 17.33؛ 17.67؛ 17.13) درجة. وللتحقق من مستوى دلالة الفروق إحصائيا، تم إجراء تحليل التباين المتعدد المتغيرات، كما في الجدول (2).

جدول (2): نتائج اختبار ولكس لمبدا لدرجات الطالبات الكلية على مقياس سلوك الاندفاعية

المتغيرات المستقلة	اختبار Wilks Lambda	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
القبلي	0.76	1.38	0.271
المجموعة	0.079	51.414	0.000

يتضح من جدول (2) وجود فروق في الأبعاد الفرعية لمقياس الاندفاعية، حيث بلغت قيمة ويلكس لمبدا (0.08)، وقيمة ف (51.41) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =0.00). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية على مستوى الأبعاد، تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وجدول (3) يبين نتائج التحليل.

جدول (3): تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس سلوك الاندفاعية البعدي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة η^2
عدم الانتباه	القياس القبلي	1.41	1	1.41	0.40	0.532	
	المجموعات	124.96	1	124.96	35.63	0.000	0.741
	الخطأ	91.18	26	3.51			
	الكلي المصحح	217.45	28				
فرط النشاط والاندفاعية	القياس القبلي	7.90	1	7.90	1.41	0.245	
	المجموعات	267.85	1	267.85	47.91	0.000	0.908
	الخطأ	145.36	26	5.59			
	الكلي المصحح	421.45	28				
التخطيط	القياس القبلي	15.138	1	15.138	2.737	0.110	
	المجموعات	266.039	1	266.039	48.10	0.000	0.885
	الخطأ	143.796	26	5.531			
	الكلي المصحح	425.448	28				
السيطرة	القياس القبلي	0.742	1	0.742	0.117	0.735	
	المجموعات	178.541	1	178.541	28.22	0.000	0.724
	الخطأ	164.491	26	6.327			
	الكلي المصحح	343.862	28				
التعقيد المعرفي	القياس القبلي	0.681	1	0.681	0.136	0.715	
	المجموعات	332.608	1	332.608	66.39	0.000	0.862
	الخطأ	130.266	26	5.010			
	الكلي المصحح	463.448	28				

تشير نتائج التحليل التباين المشترك إلى وجود فروق دالة إحصائيا (α =0.05) بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاندفاعية، وعلى جميع الأبعاد؛ حيث بلغت قيمة "ف" لبعد عدم الانتباه (35.63)، ولبعد فرط النشاط والاندفاعية (47.91)، ولبعد التخطيط (48.10)، ولبعد السيطرة (28.22)، ولبعد التعقيد المعرفي (66.39). وأن الفروق جاءت لصالح المجموعة التجريبية، وقد تم إيجاد حجم الأثر باستخدام مربع آيتا كما هو موضح في الجدول (3)، إذ بلغ لبعد عدم الانتباه (0.74)،

ولبعد فرط النشاط والاندفاعية (0.91)، ولبعد التخطيط (0.89)، وبعد السيطرة (0.72)، وبعد التعقيد المعرفي (0.86).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف العاشر في السلوك التخريبي على القياس البعدي تعزى إلى برنامج الارشاد).

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك التخريبي والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي، وتم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة لأبعاد المقياس، لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، كمايتضح في جدول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس السلوك التخريبي والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة للقياس البعدي للمجموعتين

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي				
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط حسابي معدل		الخطأ المعياري
الإثارة والإزعاج	الضابطة	15	28.73	1.710	27.87	1.246	27.87		0.32
	التجريبية	14	28.29	2.199	23.71	4.961	23.71		1.32
التخريب	الضابطة	15	24.27	2.017	31.80	1.438	31.80		0.37
	التجريبية	14	24.50	1.951	25.71	4.378	25.71		1.17
عدوان الإنسان	الضابطة	15	20.27	1.335	25.07	2.225	25.07		0.58
والحيوان	التجريبية	14	20.27	1.439	19.00	2.205	19.00		0.59
مخالفة الأنظمة	الضابطة	15	18.67	1.447	20.47	1.988	20.47		0.51
والقوانين	التجريبية	14	18.93	1.269	15.50	3.017	15.50		0.81
العناد الشارد	الضابطة	15	31.20	1.373	17.13	1.642	17.13		0.42
	التجريبية	14	31.14	1.351	10.36	2.678	10.36		0.72
الكلي	الضابطة	15	123.27	2.017	122.33	4.304	122.33		1.111
	التجريبية	14	123.07	2.018	94.29	6.947	94.29		1.857

يتبين من جدول (4) أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك التخريبي، والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي. وتم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية المعدلة لأبعاد مقياس السلوك التخريبي، والدرجة الكلية في القياس البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. ويتضح في جدول (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس السلوك التخريبي، والدرجة الكلية في القياس القبلي والبعدي, لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (23.71؛ 25.71؛ 19.00؛ 15.50؛ 10.36) درجة، على التوالي. وللتحقق من دلالة الفروق إحصائيا تم إجراء تحليل التباين متعدد المتغيرات, كما في الجدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار ويلكس لمبدا لدرجات الطالبات الكلية على مقياس السلوك التخريبي

المتغيرات المستقلة	اختبار (Wilks Lambda)	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
القبلي	0.86	0.72	0.61
المجموعة	0.092	43.3	0.00

يتضح من جدول (5) وجود فروق جوهرية في السلوك التخريبي، حيث بلغت قيمة ويلكس لمبدا (0.092)، وقيمة ف (43.32) وهي دالة إحصائيا ($\alpha = 0.00$). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، كما في الجدول (6).

جدول (6): تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لدلالة الفروق بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس السلوك التخريبي البعدي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	قيمة η^2
الإثارة والإزعاج	القياس القبلي	7.585	1	7.585	0.59	0.449	
	المجموعات	404.362	1	404.362	31.46	0.000	0.879
	الخطأ	334.148	26	12.852			
	الكلي المصحح	752.690	28				
التخريب	القياس القبلي	32.670	1	32.670	3.46	0.074	
	المجموعات	403.033	1	403.033	42.69	0.000	0.866
	الخطأ	245.478	26	9.441			
	الكلي المصحح	693.793	28				
العدوان على الإنسان والحيوان	القياس القبلي	2.055	1	2.055	0.41	0.528	
	المجموعات	51.254	1	51.254	10.21	0.004	0.786
	الخطأ	130.493	26	5.019			
	الكلي المصحح	184.966	28				
مخالفة الأنظمة والقوانين	القياس القبلي	0.000	1	0.000	0.00	0.997	
	المجموعات	401.14	1	401.14	60.05	0.000	0.885
	الخطأ	173.690	26	6.687			
	الكلي المصحح	575.862	28				
العناد الشارد	القياس القبلي	14.574	1	14.574	0.743	0.397	
	المجموعات	184.709	1	184.709	9.41	0.005	0.586
	الخطأ	510.183	26	19.622			
	الكلي المصحح	704.759	28				

تشير نتائج تحليل التباين المشترك في جدول (6) إلى وجود فروق دالة إحصائيا ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك التخريبي، وعلى جميع الأبعاد؛ حيث بلغت قيمة "ف" لبعد الإثارة والإزعاج (31.46)، ولبعد التخريب (42.69)، ولبعد العدوان على الإنسان والحيوان (10.21)، ولبعد مخالفة الأنظمة والقوانين (60.05)، ولبعد العناد الشارد(9.41). وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وقد تم حساب حجم الأثر باستخدام مربع آيتا كما هو موضح في جدول (6)، إذ بلغ لبعد الإثارة والإزعاج (0.88)، ولبعد التخريب (0.87)، ولبعد العدوان على الإنسان والحيوان (0.79)، وبعد مخالفة الأنظمة والقوانين (0.89)، وبعد العناد الشارد (0.59).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية في السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي في القياس البعدي والقياس التتبعي).

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم إجراء اختبار "ت"، ويوضح جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياسين البعدي والتتبعي، لمقياسي السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي للمجموعة التجريبية.

جدول (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج اختبار "ت" للفروق بين درجتي القياسين البعدي والتتبعي على مقياسي السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي لأفراد المجموعة التجريبية

المقياس	أبعاد المقياس	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
السلوك الاندفاعي	عدم الانتباه	البعدي	22.00	2.367	*5.065	0.000
		التتبعي	19.00	4.358		
	فرط النشاط	البعدي	16.36	2.920	*4.385	0.001
		التتبعي	15.00	3.296		
	التخطيط	البعدي	14.64	3.351	*3.805	0.002
		التتبعي	10.64	2.282		
	السيطرة	البعدي	10.21	2.902	*4.505	0.001
		التتبعي	9.36	2.503		

	التعقيد المعرفي	البعدي	16.21	2.678	1.412	0.181
		التتبعي	12.86	2.209		
	الكلي	البعدي	79.43	7.539	*12.346	0.000
		التتبعي	66.86	7.663		
السلوك التخريبي	الإثارة والإزعاج	البعدي	23.71	4.691	*4.47	0.001
		التتبعي	17.93	3.088		
	التخريب	البعدي	25.71	4.378	*2.852	0.014
		التتبعي	21.64	3.149		
	العدوان على الإنسان والحيوان	البعدي	19.00	2.205	*6.110	0.000
		التتبعي	16.86	1.823		
	مخالفة الأنظمة والقوانين	البعدي	15.50	3.017	1.608	0.132
		التتبعي	12.57	2.499		
	العناد الشارد	البعدي	10.36	4.336	*3.785	0.002
		التتبعي	9.57	3.159		
	الكلي	البعدي	94.29	6.947	*10.110	0.000
		التتبعي	78.57	4.092		

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

تشير بيانات جدول (7) إلى وجود فروق دالة إحصائيا ($\alpha=0.05$) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلوك الاندفاعي ومقياس السلوك التخريبي في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي على معظم الأبعاد ما عدا بعد التعقيد المعرفي في مقياس السلوك الاندفاعي، وبعد مخالفة الأنظمة والقوانين في مقياس السلوك التخريبي، حيث أشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسط درجات افراد المجموعة التجريبية على هذين البعدين في القياس البعدي والتتبعي. مما يشير إلى استمرار احتفاظ المجموعة التجريبية بالمكاسب العلاجية التي أنجزوها في القياس البعدي، وأن الأبعاد الأخرى وضحت تحسنا إيجابيا في القياس التتبعي أعلى من القياس البعدي.

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الفرضية الأولى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في خفض السلوك الاندفاعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، التي حصلت على متوسطات أقل على مقياس السلوك الاندفاعي، مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأن قيم "ف" أكدت وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجوعة التجريبية. ويؤكد معامل حجم الأثر (η^2) أن البرنامج الإرشادي ساهم بنسب مئوية متفاوتة تتراوح بين (72% الى 91 %) في خفض الدرجات على مقياس السلوك الاندفاعي. وقد يرجع ذلك إلى الاستراتيجيات التي استخدمت في تطبيق البرنامج. وقد لوحظ أثر ذلك خلال عمل المسترشدات في المجموعة، وتدريبهن على التنفس العميق، وتمارين الاسترخاء الذهني والتأمل واليقظة، والتي بدورها ساعدتهن على التفاعلات التبادلية وخبرة العمل مع المجموعة التي قدمت لهن بشكل تدريجي، ومشاركاتهن في النشاطات التدريبية التي شملها البرنامج، وتنوع حديثهن أثناء الجلسات ساعدتهن على الانتقال من صورة متحفظة إلى التحدث بانفتاح عن الخبرات الحياتية المتعلقة بمشكلة السلوك الاندفاعي.

وقد سهّل التعبير عن المشاعر المؤلمة المرتبطة بتلك الخبرات، المسترشدات على مواجهة مشكلاتهن ما بين الشخصية من خلال سرد خبراتهن، فقد شعرت كل منهن بأنها ليست الوحيدة التي تعاني من تلك الخبرات المؤذية والمرفوضة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة Linehan, Heard, & Armstrong, 1993; Shelton, et al., (2011) التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند للعلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية، لدى ذوي اضطراب الشخصية الحدية، ومع دراسات أخرى ;Verheul, et al., 2004 (Verheul et al., 2003; McMain et al., 2009) أظهرت أن المشاركين أصبحوا أقل إيذاء للذات, وأقل ممارسة للسلوكيات المندفعة. وتنسجم هذه النتائج أيضا مع الدراسات التي استهدفت خفض مستوى السلوك الاندفاعي لدى المراهقين باستخدام الإرشاد الجمعي؛ (شقير,1999; السعدي,2004؛ القرعان,2006؛ ابوسيف,2010؛ منيسي ,2012؛ Bowman & Auerbach, 1998).

كما أكدت نتائج الفرضية الثانية وجود فروق دالة إحصائيا ($\alpha=0.05$) في القياس البعدي بين أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية، تشير إلى فعالية الإرشاد الجمعي في خفض السلوك التخريبي لدى المجموعة التجريبية التي حصلت على متوسطات أقل مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأكدت قيم "ف" وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي، وتراوح حجم الأثر(η^2) بين (59% الى89%) في خفض السلوك التخريبي. وذلك يؤكد فاعلية

البرنامج ومساهمة الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة في البرنامج الإرشادي في التباين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ إذ أن التدريب على المهارات السلوكية الجدلية المتنوعة ومنها مهارة حل النزاع والتعبير عن المشاعر، والحفاظ على العلاقة، وتطبيقها من خلال تأدية الدور داخل الجلسات, والواجبات التي طُلب إلى المسترشدات تأديتها في الفترة ما بين الجلسات الإرشادية، أدت في مجموعها إلى استبدال السلوكيات غير المرغوب بها وإحداث سلوكيات مضادة لها, وهي خفض السلوك الاندفاعي والتخريبي، والاستفادة من أثر التعلم في مواقف الحياة اليومية بعد انتهاء البرنامج.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة Marco et al., Shelton et al. 2011; Tomlinson, 2015; (2013; Nelson et al., 2006; Eric 2002; Ferreira, 2012; التي استخدمت أسلوب الإرشاد الجمعي المستند الى العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك التخريبي. كما تنسجم هذه النتائج مع نتائج دراسات أخرى (الشريف،2014؛ النويران،2012؛ الصميلي، 2008) استهدفت خفض السلوك التخريبي.

وأوضحت نتائج فرضية الدراسة الثالثة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط القياس البعدي ومتوسط القياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية، إذ جاءت قيم "ت" دالة إحصائياً، بعد مرور أسبوعين على انتهاء البرنامج، للمجموعة التجريبية في أبعاد السلوك الاندفاعي (عدم الانتباه وفرط النشاط، والتخطيط، والسيطرة)، وهي باتجاه موجب، إذ أن متوسطات هذه الأبعاد ارتفعت، ما عدا بعد التعقيد المعرفي في المقياس، وحافظ على متوسط الحسابي تقريبا. وتتكرر ذات النتيجة بالنسبة إلى قيم "ت" في السلوك التخريبي الذي جاء لصالح القياس التتبعي على الأبعاد (الإثارة والإزعاج، والتخريب، والعدوان على الإنسان والحيوان، والعناد الشارد) ما عدا بعد المحافظة على الأنظمة والقوانين الذي حافظ على مستوى التغيير الذي تم الوصول إليه في القياس البعدي، وقد يرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الارشادي في خفض السلوك الاندفاعي والتخريبي، إلى تأثير الاستراتيجيات التي استخدمت في الجلسات الإرشادية، والتي تتعلق بالتأمل واليقظة والتسامح والتقبل، وتنظيم العاطفة وحل النزاع، والمبادئ التوجيهية للحفاظ على العلاقة والتفاعل المتبادل. وهي سمات ايجابية اكسبتها المسترشدات الطالبات. وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات في هذه المرحلة يبحثن عن تحقيق هوية، وقد ساعدهن البرنامج على اكتساب سمات إيجابية خفضت مستوى السلوك الاندفاعي والسلوك التخريبي. وقد لوحظ تحسن سلوك الطالبات، وأكدت معلماتهن تحسن سلوكهن في التعامل مع زميلاتهن داخل الحجرة الدراسية، وفي تعاملهن مع المعلمات. وتؤكد هذه النتيجة على أن البرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج السلوكي الجدلي أدى إلى احتفاظ المجموعة التجريبية بالمكاسب العلاجية التي أحرزنها في القياس البعدي، واستمرار التحسن لديهن في بعض الأبعاد في القياس التتبعي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة حول استمرار التحسن في القياس التتبعي (النويران ,2012؛ عجوة,2005؛ منيسي ,2012؛ Tomlinson. 2015).

التوصيات

توصي الباحثتان بالآتي:

- الافادة من برنامج الارشاد في تدريب المرشدين عند التعامل مع الطلبة ذوي السلوك الاندفاعي والتخريبي. وفي ارشاد طلبة المدارس من الذكور والإناث في مختلف المراحل الدراسية لخفض سلوك الاندفاع والسلوك التخريبي
- إجراء مزيد من الدراسات حول تعديل السلوك اللاسوي وفق العلاج السلوكي الجدلي

المراجع

باترسون، س. (1990). حامد الفقي(مترجم)، *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. ط2، الكويت: دار القلم.

البواليز، محمد وعربيات، أحمد وحمادنة، برهان. (2015). الذكاء العاطفي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (المتأمل-الاندفاعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية*، 1.(1)، 551-579.

الخياط، ماجد والخوالدة، محمود والابراهيم، اسماء. (2013). واقع المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمرشدين التربويين: دراسة ميدانية على المدارس الثانوية الذكور في مديرية تربية عمان الأولى. *مجلة العلوم التربوية، 27*، 265-302.

سهيل، حسن، ومحمود، محمود. (2008). فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة *مجلة الأستاذ*، جامعة بغداد 72، 425-457.

الشريف، بسمة. (2014). فاعلية برنامج إرشادي: دراسة تقييمية للأحداث في الأردن، *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، الجامعة الأردنية*،7(1)، 166-182.

شريف، نادية، ومصطفى، اماني، وعبد العال، سميرة. (2015). أثر استخدام برنامج للأنشطة المتكاملة لتنمية عادات التحكم بالاندفاع وتطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة كعادات عقلية منتجة لدى أطفال الروضة. *مجلة العلوم التربوية، 2*(2) 332-362.

الصميلي، حسن. (2008). *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينه من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية*. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

كوري، جيرالد. (2016). سهام ابوعيطة ومراد سعد (مترجم). *النظرية والتطبيق في الإرشاد الجمعي*. عمان: دار الفكر.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2009). *سلوك العنف لدى طلبة المدارس الحكومية في الأردن*. عمان، الأردن.

ميللر، باتريشيا، (2005): محمد عوض سالم (مترجم)، *نظريات النمو*، ، عمان: دار الفكر.

وزارة التربية والتعليم. (2015). *التقرير السنوي*. عمان، الأردن

وزارة التربية والتعليم. (2007). *المشكلات الطلابية لدى طلبة المدارس في الأردن*، قسم الإرشاد التربوي والصحة النفسية. عمان.

American Psychiatric Association. (2000), *Diagnostic and statistical manual of mental* disorders، 4th ed. Text Revision (DSM-IV-TR). Washington, DC: APA.

American Psychiatric Association. (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders، DSM-5.* Washington، DC: APA.

Bowman، P. & Auerbach، S. (1998). Impulsive youthful offenders: A multimodal cognitive behavior treatment program. *Criminal Justice and Behavior،9* (4). 432-454..

Anastasi، A. (1982). *Psychological testing* (5th ed). New York: Macmillan.

Corey، M. & Corey،G. (2013). *Group process and practice*. Pacific Grove: Books/ Cole.

DeYoung،G. (2011). Impulsivity as a personality trait، In: Baumeister & K.Vohs(Ed.)، Handbook of self – regulation; research، theory and application . New York: Guilford Press.

Dimeff،L .& Linhan،M. (2001). Dialectical behavior therapy. *The California Psychologist ،34*، 10-13.

Ericson، E. (2009) Encyclopedia Britannia: Ultimate reference suite. Chicago: Encyclopedia Britannic.

Eric، W. (2002). Effectiveness of a dialectical behavior therapy program for incarcerated female juvenile offender. *Child and Adolescent Mental Health،7 (*3)، 121-127.

Ferreira، C. (2012).*The Effect of a modified dialectical behavior therapy program on male in mates coping skills*. Unpublished Doctoral Dissertation، Pacific University School of Professional Psychology.

Frijda، N. (1986).*The emotion*. Cambridge University Press.

Jon، E. & Eric، W. (2015). Choosing a treatment for disruptive ، impulse-control ، and conduct disorder. *Current Psychiatry،1,*29-36.

Lazarus، R. (1991). Emotion and adaptation. London Oxford University Press.

Linehan، M. (2013). *Instructor's manual for dialectical behavior therapy*. Psychotherapy Net.

Linehan، M. (1993a). *Cognitive – behavioral treatment of borderline personality disorder.* New York: Guilford Press.

Linehan، M. (1993b). *Skills manual training for treating borderline personality disorder*. New York، Guilford Press.

Linehan، M., Heard، H. & Armstrong، H. (1993). Naturalistic follow - up of a behavioral treatment for chronically par suicidal borderline patient. *Archives of General Psychiatry، 50*، 71-74.

Linehan، M. (2001). Dialectical behavior therapy versus comprehensive validation therapy plus 12-step for the treatment of opioid dependent women meeting criteria for borderline personality disorder. *Drug and Alcohol Dependence، 67*، 13-/26.

Linhan،M. (2004). *Dialectical behavior therapy: Skills handbook.* New York: Guilford Press.

Marco، H., Garcia, A. & Botella، C. (2013). Dialectical behavioral therapy for oppositional defiant disorder in adolescent: a case series. *Clinical Psychology،25* (2) 63-185

McCann، R., Ivanoff، A.، Schmidt، H.، & Beach، B. (2007). Implementing dialectical behavior therapy with an inpatient forensic population in residential settings with adults and juveniles. In: Dimeff, L. Linehan، M. & Koerner، K. *Dialectical behavior therapy in clinical practice: Applications across disorders and settings* (pp. 112-144). New York: Guilford Press.

McMain S., Links P., Gnam W., Guimond T., Cardish RJ، Korman، L.&Streiner D. (2009). A randomized trial of dialectical behavior therapy versus general psychiatric management for borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry. 166* (12), 1365-74.

McMain، S. & Steiner، D. (2009). A randomized trial of dialectical behavior therapy versus general

Shelton، D. (2003).Treatment of impulsive aggression in correctional setting. *Journal of Personality and Social Psychology،57* (2)، 95-105.

Shelton, D. Kesten, K. Zhang, W. & Trestman, R. (2011). Impact of a dialectic behavior therapy-corrections modified (DBT-CM) upon behaviorally challenged incarcerated male adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing.* 24 (2):105–113.

Steiner, H. & Remsing، L. (2007). *Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder*. American Academy of Children and Adolescent Psychiatry، DC.

Tomlinson، M. (2015).*The impact of dialectical behavior therapy on aggression، anger، and hostility in a forensic psychiatric population*. Unpublished Master Thesis، Western University.

Verheul, R. & Widiger, T. (2004). A meta-analysis of the prevalence and usage of the personality disorder not otherwise specified (PDNOS) diagnosis. *Journal of Personality Disorder، 18* (4)، 309-319.

Verheul, R., Van Den Bosch، L. Koeter, M. De Ridder, M. Stijnen, T. Van Den Brink, W.(2003). Dialectical behavior therapy for women with borderline personality disorder: (12)month، randomized clinical trial in the Netherlands. *British Journal of Psychiatry 18(* 2)،135-140.

psychiatric management for borderline personality disorder. *American Journal of Psychaitri***c**، 4(3) ،185-192.

McMain، S. & Dimeff، L. (2001**).** *Dialectical behavior therapy and the treatment of emotion dysregulation.* Center for Addiction and Mental Health.

Neacsiu A. Lungu، A. Harned، M. Rizv، S. & Linehan. M. (2014). Impact of dialectical behavior therapy versus community treatment by experts on emotional experience، expression، and acceptance in borderline personality disorder. *Behavior Research Therapy*،53، 47–54

Nelson،G. Keane، S. Hurst،R. Mitchell،J. Warbunton, J. Chok،J. & Cobb،A. (2006). A modified DBT skills treatment program for oppositional defiant adolescent: Promising preliminary finding. *Behavior Research and Therapy، 44* (12)، 20-1811.

Pelham, W. Gnagy، E. Greenslade، K. & Milich، R. (1992). Teacher ratings of DSM-III-R symptoms for the disruptive behavior disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry، 31*، 210-218.

Patton, J. Stanford, M. & Barratt, E. **(**1995**).** Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology. 51*(6),768-774.

Sharp، S. (2003). *Effectiveness of an anger management training program based on rational emotive behavior theory (REBT) for middle school students with behavior problems.* Unpublished Doctoral Dissertation، University of Tennessee – Knoxville.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13، عدد 4، 2017، 449 - 458

التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع

(حالة طلبة جامعة جازان)

وائل التل* محمد سويلم**

تاريخ تسلم البحث 2016/4/9 تاريخ قبوله 2017/1/5

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد ممارسات التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع المستنبطة من أدب التعليم العالي المعاصر، وإلى التعرّف على تقديرات واقع هذه الممارسات لدى طلبة جامعة جازان من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ولجمع البيانات، صمم الباحثان استبانة تكوّنت من (21) فقرة، تم التحقق من خصائصها السيكومترية. وطُبّقت على عينة عشوائية بلغت (691) طالباً وطالبة. وقد بيّنت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يقدّرون واقع ممارسات التنمية الأكاديمية لديهم بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3,14). وتراوحت متوسطات تقديراتهم ما بين (2,70 – 3,53). كما بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديراتهم تعزى إلى متغير الكلية لصالح (كل من علمية وإنسانية)، وإلى متغير تقدير المعدل التراكمي لصالح تقدير (ممتاز)، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير الجنس.

(**الكلمات المفتاحية:** التنمية الأكاديمية، طلبة الجامعات، مؤشرات الأداء المرتفع، جامعة جازان).

مقدمة: ازداد اهتمام الجامعات الفاعلة منذ مطلع القرن الحادي والعشرين بتبنّي استراتيجيات تدريسية تتمركز حول الطالب كونه حجر الزاوية في كل جوانب التطوير والتغيير التي تنشدها هذه الجامعات، والمحور الرئيس في عملية التعليم، والعنصر الحيوي في عملية التعلم، لتتمكّن مخرجاتها من تلبية متطلبات المجتمع واحتياجاته، ومن مواجهة التحديات التي فرضتها التطورات الحديثة المتسارعة.

وتستدعي هذه المكانة للطالب الجامعي أن يكون في تعلّمه جاداً قدر إمكاناته، وفعالاً قدر ما تسمح به ظروفه، ليتعدّى دوره إتقان المادة العلمية للمقررات الدراسية إلى امتلاك كفايات شخصية متكاملة، وقدرات مبدعة، ومهارات علمية وثقافية ومهنية، وانضباط ذاتي، وقدرة على التنمية الذاتية المستدامة (الطحاوي، 2010). وتستدعي من الجامعات أن تعمل بجدية على تحقيق متطلبات ومعايير الجودة، وأن تكون قادرة على مواكبة التغيرات في التعليم العالي واستشراف تطوراته المستقبلية، لتمتلك رؤية واضحة لمدخلاتها ولنواتج التعلّم فيها.

لذلك فإن تقييم الأداء الأكاديمي للجامعات واستحداث آليات لتفعيله، ومتابعة التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات وتحديد مستويات معيارية فيها، يلقيان اهتماماً متزايداً، حتى أُطلق على القرن الحالي منذ مطلعه عصر مساءلة التعليم العالي وتقييم أدائه (Waterbury, 2008). فهما يُشكّلان البداية الحقيقية لجودة المؤسسات التعليمية (شحاته، 2012)، لكنهما من أصعب المهام التي يعتني بها القائمون بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي (القريشي والموسوي، 2011)، لاعتمادهما على ممارسات عمل حقيقي تتحدد لها مؤشرات تُضيف قيمة لأداء الطالب الجامعي.

* كلية التربية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.
** كلية التربية، جامعة السويس، جمهورية مصر العربية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Academic Development for University Students in light of High Performance Indicators (Case Study of Jazan University)

Wae'l Al-Tell, *Faculty of Education, Jazan University, K.S.A.*
Mohammed Sywelem, *Faculty of Education, Suez University, Egypt.*

Abstract: The purpose of this study was to determine the academic development practices among university students in light of high performance indicators selected from the literature of contemporary higher education, and to identify the perceptions of Jazan University students regarding these practices. The researchers designed a questionnaire of (21) items to collect the data from a random sample of (691) students. Results of the study revealed that the level of university students response regarding the academic development practices was moderate (mean=3.14), the mean scores of all responses ranged from 2.70 to 3.53. Results also showed that there were statistically significant differences among students' responses due to college and GPA variables. However; results didn't reveal any significant differences due to gender variable.

(**Keywords** Academic Development, University Students, High Performance Indicators, Jazan University).

وتتأثر التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات بعوامل عديدة تتعلّق بجامعاتهم، منها قيم الجامعة. فمن مسؤولية الجامعات أن تُعرّف طلبتها بالقيم التي تتبناها، وتذكّرهم بها باستمرار بمختلف عملياتها وأنشطتها، وتتبنّى وجودها في خارطة أولويات المسؤولين الإداريين واهتمامات الأكاديميين فيها، نظراً للأثر الفعّال لهذه القيم في بناء مختلف جوانب شخصية الطالب الجامعي وتمكينه من تطوير ذاته وتنمية ممارساته (Fatoki, 2014).

والمعارف في التعليم الجامعي لم تعد مقصودة بذاتها، بل تقديم تدريس حقيقي نشط وفعال يتدرب فيه الطالب الجامعي على اكتشاف هذه المعارف وإعادة توظيفها بما يتلاءم مع المستجدات والمتغيرات (بابية وبابية، 2012). وهذا يُعد من أفضل أنواع التعلم ، كونه يهتم بالنظرة الشاملة للطالب الجامعي عقلياً ووجدانياً ومهارياً، ويُكسبه خبرات تربوية مباشرة وغير مباشرة، ويُعيد تشكيل سلوكه، ويزيد دافعيته للتعلّم وفقاً لما لديه من استعدادات وقدرات. فيجعل دوره ذا قيمة، ويجعل إدارته لذاته في التعلّم فعّالة، ويدفعه إلى المشاركة في نشاطات عقلية حركية، وإلى تَحَمُّل مسؤولية تطوير مهاراته واكتساب مهارات جديدة. (بواللیف، 2010).

ويقتضي ذلك أن تعمل الجامعات على مساعدة طلبتها لتحقيق التكيّف الأكاديمي، بأن توفر مقومات خاصة في بيئتها مثل الحرية والديمقراطية والعدالة والمساواة والمودة والتعاطف، لتمكينهم من توظيف طاقاتهم وقدراتهم وتنمية معارفهم ومهاراتهم الذاتية والأكاديمية. وهو ما تؤكّده دراسة بني خالد (2010) التي بيّنت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التكيف الأكاديمي والكفاءة الذاتية العامة للطلبة، والتي تتمثّل في قدرتهم على تنظيم وتنفيذ أنماط من النشاطات المرغوب فيها لتحقيق مستويات محددة من الأداء. وتؤكّد دراسة مدهوفوزي (Mudhovozi, 2012) أن مشكلات الطالب الجامعي المتعلقة بالتكيف الأكاديمي على اختلاف أنواعها تؤثّر سلباً على مستوى أدائه الأكاديمي.

ويُتيح تلبية الجامعات متطلبات جودة التعليم في المناخ الدراسي وتفاعلاته فرصاً جيدة أمام طلبتها للتنمية الأكاديمية مثل إحداث التوافق الدراسي، والمشاركة الفاعلة في عمليتي التعليم والتعلم، وتنمية أعمالهم الإبداعية وأفكارهم ونتاجاتهم العلمية (جبر، 2012)، والقدرة على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة، والتقدم التكنولوجي الهائل، والتعامل معها والاستفادة منها بالقدر الكافي لخدمة تعلّمهم، وفقاً لمعايير واقعية تحدد مؤشرات الأداء المطلوب بدقة (العنزي وداود، 2012)، وتساعد في تحديد نماذج تفاعلية تُقدّم المناخ الدراسي وتفاعلاته كمتغيرات وسيطة نحو التعلّم. فهذا المناخ كما بيّنت دراسة غريب والعضايلة (2010) له علاقة ارتباطية موجبة بدافعية الإنجاز الأكاديمي، والذي يعدّه الخفاجي والزيدي (2013) من أبرز العوامل المؤثرة في العملية التعليمية والتعلّمية بالجامعات، وإثارة تعلّم طلبتها وتوجيه سلوكهم التعليمي وتعزيزه واستمراره لتحقيق الذات والنجاح، وكذلك فهم أدائهم وتفسيره بمختلف مواقف التعلّم.

وللمناخ الإداري بالجامعات التأثير نفسه في التنمية الأكاديمية، شريطة أن يمتلك الموظفون العاملون فيها تصورات واتجاهات إيجابية مثل الشعور بأهميتهم في العمل، وبقدرتهم على المشاركة في اتخاذ القرار، وبإسهامهم في رسم السياسات والخطط، وبالثقة بين الإدارة والأفراد (أحمد، 2014). فجودة هذا المناخ وإيجابية العلاقات التفاعلية بين الطلبة والموظفين يجعل الطلبة يشعرون بجودة الحياة الأكاديمية، وبإمكانية تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، وترتفع لديهم الروح المعنوية فيواصلون دراستهم بثقة، وترتفع مستويات أدائهم. وهو ما تؤكّده دراسة الغنبوصي (2009) التي بيّنت أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جودة المناخ الجامعي وإيجابية علاقاته وبين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى الطلبة.

وتؤثّر في التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات عوامل أخرى تتعلّق بالطلبة أنفسهم؛ مثل الكفاءة الذاتية. فقد بيّنت دراسة غضنفر وأكرم (Ghazanfar & Akram, 2014) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية للطالب الجامعي ومستوى أدائه الأكاديمي. وهو ما أكدته دراسة إبراهيم (2016) التي بيّنت أن إنجاز الطالب الجامعي يَضعُف كلما قلّت درجة كفاءته الذاتية.

وتُمثّل هذه الكفاءة وسيطاً معرفياً للسلوك؛ فتوقّع الطالب الجامعي لفاعليته الذاتية هو الذي يحدد طبيعة سلوكه، ومقدار الجهد الذي سيبذله، ودرجة المثابرة التي سيبديها (بني خالد،2010). وقد بيّنت دراسة سالم (2012) أن معظم طالبات كلية عجلون الجامعية اللاتي لديهن مستوى مرتفعٌ من فاعلية الذات لديهن تقاربٌ في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي.

ويُعد الذكاء الانفعالي (مثل: ضبط الانفعالات، والتعاطف، وإدارة العلاقات، والدافعية الذاتية) مؤشراً حقيقياً لإنجاز الطالب الجامعي ونجاحه وتميّز أدائه الأكاديمي. وهو ما تؤكّده دراسة بافثرا وغاندرموهان (Chandramohan & Pavithra, 2015). كما أشار ماير (Mayer, 2000) إلى أن الطالب الجامعي الذي يمتلك مستويات عالية من الذكاء الانفعالي يكون أكثر قدرة على إدارة علاقاته ودافعيته الذاتية، وأكثر ضبطاً لانفعالاته واندفاعاته. وهذا يساعده بدرجة كبيرة على تدبر أمر الضغوط والتخطيط وتحقيق الأهداف والمثابرة في وجه التحديات والتكيف مع التغيرات ومع بيئة القاعة الدراسية. وقد بيّنت دراسة رزيقة (2014) أن الذكاء الانفعالي يُعد مؤشراً لمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي. كما بيّنت دراسة لجبو وآخرين (Lgbo et al., 2016) أن هذا الذكاء يُعد أيضاً مؤشراً على تكيّف الطالب الجامعي أكاديمياً واجتماعياً.

ويؤثّر نمط شخصية الطالب الجامعي (مثل: الانبساطية مقابل الانطوائية، والتفكير مقابل الوجدان، والنظام والتخطيط مقابل العشوائية والارتجال) في أدائه الأكاديمي، حيث تؤكد دراسة آيراني وآخرين (Irani et al., 2003) التي طبّقت قائمة مايرز- بريغز (Myers- Briggs) للشخصية كمؤشر لقياس نمط الشخصية وعلاقته بأداء طلبة الدراسات العليا بجامعة فلوريدا أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين نمط شخصية هؤلاء الطلبة ومعدلاتهم الجامعية.

والسمات الشخصية للطالب الجامعي (مثل: الحزم واتخاذ القرار، والاتزان والعقلانية، والسيطرة، والفطنة والذكاء والإبداع، والطموح ودافع الإنجاز، وتحمل المسؤولية ، والتفاؤل، والثقة بالنفس، والقابلية الاجتماعية، والتجديد، والتنافس وتحمل الضغوط) تؤثّر كذلك في أدائه الأكاديمي، حيث بيّنت دراسة كاريوكي ووليام (Kariuki & William, 2006) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السمات الشخصية للطالب الجامعي وأدائه الأكاديمي. وبيّنت دراسة جبارة (2013) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السمات الشخصية لطلبة الجامعة الأردنية والتنبؤ بتحصيلهم الأكاديمي.

ويُلحظ من أدبيات التعليم الجامعي والدراسات السابقة أن بعض العوامل الخارجية المتعلقة بالجامعات، وبعض العوامل الداخلية المتعلقة بشخصية الطالب الجامعي، تؤثر في التنمية

الأكاديمية لدى طلبة الجامعات. وتُضيف الدراسة الحالية إلى هذه العوامل مؤشرات ترتكز على رؤية التعليم العالي المعاصر التي تُخرج التعليم الجامعي من دائرة تهيئة الفرص وتذليل العقبات أمام الطلبة إلى دائرة التّحدي الأكاديمي التي تستثير أقصى طاقاتهم لاستثمار مزيد من الوقت للدراسة غير المخصص لها، والالتحاق ببرامج وأنشطة مهارية وفكرية، واستخدام برامج وخدمات تكنولوجية وتقنية متطورة، وبذل جهود تتجاوز حدود ما يظنون أنهم قادرون على تحقيقه. كما ترتكز هذه الرؤية على الوصول بالطلبة إلى الإبداع والابتكار والتميز الأكاديمي الذي يُهيؤهم بوصفهم منتجاً جيداً للمجتمع ولسوق العمل بتوظيف كامل قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم لدعم جهودهم في التعلّم بقراءات إضافية معمّقة، وتوجيههم إلى خبرات جديدة مفيدة، وقيامهم بتجارب دقيقة في كتابة البحوث والواجبات والأنشطة المنهجية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُشكّل خبرة الباحثَين المتنوعة أحد مصادر مشكلة الدراسة وفهم ظاهرتها. فالباحث الأول عمل في إدارة مركز البحوث التربوية وإدارة قسم التربية وعلم النفس، ثم مستشاراً في رئاسة الجامعة للشؤون الأكاديمية، وللجودة والتطوير الأكاديمي، وللدراسات العليا والبحث العلمي، والباحث الثاني خبير في الإشراف الأكاديمي والإرشاد الطلابي، إلى جانب خبرتهما الطويلة في التدريس الجامعي. وهي من وجهة نظرهما خبرة كافية للحكم على أن تعلّم طلبة الجامعات لا زال يتّجه نحو رفع المعدل التراكمي. وأن التعليم الجامعي لا زال بحاجة إلى تقرير إجراءات تعليمية وتعلّمية في ميدان التنمية الأكاديمية.

ويتمثّل المصدر الثاني لمشكلة الدراسة بالأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعات ونجاحهم وطموحهم (غريب والعضايلة، 2010؛ وGhazanfar & Akram, 2014؛ وإبراهيم، 2016)، أو التي تناولت انتشار ظواهر أكاديمية تعوّق هذا الأداء، وتؤثّر في الكفاءة الداخلية للجامعات وجودة التعليم فيها وجودة مخرجاتها (Konheim et al., 2008؛ ورضوان والصقر، 2014؛ وبورسلي، 2015). كما أوصت دراسات عديدة بالتصدّي لتحليل ومعالجة مشكلات الطلبة وتحسين دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي ببرامج تربوية وتعليمية يتم التخطيط لها بشكل يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم ورغباتهم (الخفاجي والزيدي، 2013)، وتنمية النقد لديهم، وتشجيعهم على البحث والاطلاع، وتوليد الأفكار، وإبداء الرأي والمقترحات، وطرح الأسئلة والتعليقات عند مناقشة المفردات الدراسية (جبر، 2012).

أما المصدر الثالث لمشكلة الدراسة فيتمثّل باطّلاع الباحثَين على تطورات التعليم العالي العالمي، وهي تطورات أفرزت أفكاراً جديدة وغزيرة أتاحت أمام الجامعات فرصاً غير مسبوقة لتحسين جودة برامجها التعليمية (Popenici, 2013)، ولصياغة تعلّم طلبتها وتعزيزه والسيطرة على تعقيداته (آشوين، 2010). ولكن حتى تحقق هذه الجامعات الفائدة المرجوة من تلك التطورات والأفكار، فإن عليها أن تمتلك القدرة والإرادة لتطوير سياساتها واستراتيجياتها (Smith & Abouammoh, 2013)، ودعم أداء طلبتها باستراتيجيات "تعلّم التعلّم" (وولف، 2007)، وتفعيل نظام تقييم يوفر تغذية راجعة دقيقة لأداء الطلبة تصل بها الجامعات إلى تحقيق الجودة العالمية (Boud & Molloy, 2013). فنظم تقويم أداء الطلبة المعمول به حالياً في كثير من الجامعات العربية لا تثير دافعية الطلبة للتعلم، ولا تساعد على تحديد قدراتهم وميولهم بشكل جيد (محمد، 2015)، لأنها جعلت المعدل التراكمي معياراً وحيداً لقياس نواتج أدائهم، وأغفلت مؤشرات عديدة ومتنوعة، منها الجهود التي يبذلها الطالب الجامعي في تنميته الأكاديمية الذاتية لتعزيز تعلّمه.

وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس: ما واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع؟ وتجيب الدراسة عن هذا السؤال بالإجابة عن السؤالين الفرعيين التاليين:

السؤال الأول: ما تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع تعزى إلى المتغيرات الوسيطة المستقلة (الجنس، والكلية، وتقدير المعدل التراكمي)؟

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة الحالية في مواكبتها للتطورات العالمية في مؤشرات الأداء المرتفع بالتعليم العالي، وبمحاولة إضافة معرفة جديدة إلى الأدبيات والدراسات في مجال التنمية الأكاديمية لطلبة الجامعات.

أما الأهمية العملية فتتمثل في تزويد الجامعات بمؤشرات الأداء المرتفع لتقييم واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبتها، وتزويد جامعة جازان بنتائج تقييم هذا الواقع فيها وفقاً لتلك المؤشرات، والتي قد تفيد في تفعيل برامجها الإرشادية وتطوير خطط مقرراتها وأنشطتها الدراسية. هذا فضلاً عن ما تم تطويره من أداة بحثية يمكن تطبيقها في دراسات مستقبلية مشابهة، أو الإفادة منها في بناء أدوات أخرى تتفق مع أهدافها.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بموضوعها، وباقتصار تطبيق أداتها على عينة ممثلة من طلبة البكالوريوس بجامعة جازان المتوقع تخرجهم، وبأداتها وما تحقق لها من خصائص سيكومترية.

التعريفات الإجرائية

سقف الأداء المرتفع: يُعرّف سقف الأداء المرتفع إجرائياً بأنه الحد الأعلى من الأداء الذي تحدده الجامعة ليبذل طلبتها أقصى

جهودهم وقدراتهم الذاتية وطاقاتهم الكامنة، والاستجابة المبدعة لعمليات التعليم والتعلّم، والاستفادة المبتكرة من الخبرات المتوافرة، لتحقيق التنمية الأكاديمية لديهم والوصول بالجامعة إلى التنافسية. وقد تحدد هذا الأداء في الدراسة الحالية بمؤشرات اشتملت عليها أداتها البحثية.

التنمية الأكاديمية: تُعرّف التنمية الأكاديمية إجرائياً بأنها الممارسات العملية لمؤشرات سقف الأداء المرتفع التي اشتملت عليها أداة الدراسة الحالية للكشف عن واقع ممارستها لدى طلبة جامعة جازان في تنمية أعمالهم وأفكارهم ونتاجاتهم الأكاديمية. وقد تحددت هذه الممارسات في الدراسة الحالية بـ (21) ممارسة عملية.

الطريقة

أفراد الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة عددها (691) طالباً وطالبةً من جميع طلبة جامعة جازان المتوقع تخرجهم نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2015- 2016م) وعددهم (4296) طالباً وطالبة، وقد وُزع أفراد عينة الدراسة كما في جدول (1):

جدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الوسيطة المستقلة للدراسة ونسبهم المئوية

المتغيرات الوسيطة المستقلة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	263	٪38,1
	أنثى	428	٪61,9
الكلية	طبية	115	٪16,6
	علمية	232	٪33,6
	إنسانية	344	٪49,8
تقدير المعدل التراكمي	ممتاز	145	٪20,9
	جيد جداً	274	٪39,7
	جيد	236	٪34,2
	مقبول	36	٪5,2
الكلي		691	٪100

أداة الدراسة

الصورة الأولية للأداة: تم تطوير أداة تكوّنت في صورتها الأولية من (30) فقرة في التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات المتّصلة بمؤشرات سقف الأداء المرتفع المستنبطة من أدب التعليم العالي مثل (غروشيا وميللر، 2007؛ وولف، 2007؛ وكيوه وآخرون، 2006؛ ولوكاس، 2006).

صدق الأداة: للتحقق من درجة ملاءمة فقرات الأداة، ودقة صياغتها ووضوحها، ومدى مناسبتها لأهداف الدراسة، ودقة تعبيرها عن الممارسة المحددة، تم عرضها في صورتها الأولية المعدّلة على (22) محكماً بجامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالسعودية، والجامعة الهاشمية وجامعة مؤتة بالأردن، وجامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان، وتم الأخذ بملحوظاتهم بإسقاط (9) فقرات، والإبقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق 80٪ فأكثر، ليصبح مجموع فقرات الأداة التي توافرت لها دلالة صدق المحتوى (21) فقرة.

بعد ذلك، تم التأكد من صدق بناء الأداة بالتحقق من ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية فتبيّن أن جميع قيم معاملات الارتباط تزيد على (0.30) ليبقى عدد فقرات الأداة (21) فقرة.

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل "كرونباخ- ألفا" للدرجات المتحققة على الدرجة الكلية للأداة، وذلك بتطبيقها على العينة الكلية. وتبيّن أن قيمة معامل ثباتها بلغت (0.92)، وهي قيمة تدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من ثبات الاتساق الداخلي وتتيح إمكانية تطبيقها.

الصورة النهائية للأداة: تكوّنت أداة الدراسة في صورتها النهائية من جزأين، يهدف الجزء الأول إلى التعريف بالدراسة وتعليمات تعبئة الاستبانة والبيانات الشخصية لأفراد الدراسة. ويهدف الجزء الثاني إلى قياس واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع، وتكوّن من (21) فقرة توزعت عشوائياً، ويُجاب عنها على التدريج الخماسي لليكرت.

التصحيح

تمثّلت طريقة إجابة أفراد العينة عن فقرات الأداة باختيار درجة موافقة واحدة فقط عن كل فقرة من بين خيارات التدريج الخماسي لليكرت كالآتي: أوافق تماماً (5)، أوافق (4)، متردد (3)، لا أوافق (2)، لا أوافق أبداً (1). ولتحديد معيار الحكم على استجاباتهم، تم اعتماد قاعدة التقريب الحسابي للأعداد الصحيحة (عبد الفتاح، 2008). فجاء تقدير درجات الاستجابات كما يلي: (1- 1,79) درجة موافقة قليلة جداً، و(1,80- 2,59) درجة موافقة قليلة، و(2,60- 3,39) درجة موافقة متوسطة، و(3,40- 4,19) درجة موافقة كبيرة، و(4,20- 5) درجة موافقة كبيرة جداً.

المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تم إجراء اختبار "ت" (t-test) لفحص دلالة الفروق بحسب متغير الجنس، واستخدام تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بحسب متغيري الكلية وتقدير المعدّل التراكمي.

النتائج

نتائج السؤال الأول: ما تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة

جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة، وجاءت النتائج كما في جدول (2):

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ترتيب الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة الفقرة	الدرجة
10	أستثمر المزيد من الوقت للدراسة غير الوقت الذي أخصصه لها.	3,53	0,97	1	كبيرة
13	أحفز نفسي باستمرار لأحقق التميز والإبداع.	3,53	1,11	1	كبيرة
15	أرفع دوماً من سقف التوقعات من أدائي.	3,40	1,13	3	كبيرة
21	أحرص على استخدام البرامج والخدمات التكنولوجية والتقنية المتطورة في تلبية متطلبات تخصصي ومقرراتي الدراسية.	3,40	1,16	3	كبيرة
20	أستثمر تفاعل أعضاء هيئة التدريس والطلبة في القاعات الدراسية للمشاركة بالحوار والنقاش بهدف تعزيز فهمي وتعميق معرفتي.	3,31	1,21	5	متوسطة
18	أدعم جهودي في التعلّم بالطلب من أعضاء هيئة التدريس توجيهي إلى قراءات إضافية معمّقة.	3,30	1,24	6	متوسطة
19	ألتزم بإجراء الدراسات والأنشطة والواجبات التي تتطلبها المقررات الدراسية بنفسي.	3,22	1,27	7	متوسطة
11	أصمم رموزاً وشعارات متنوعة تذكّرني بالتميز والإبداع.	3,22	1,12	7	متوسطة
16	أصمم بطاقات متنوعة تذكّرني بمسؤولياتي وواجباتي الأكاديمية.	3,22	1,15	7	متوسطة
14	أحرص على اقتناء واستعارة المصادر والمراجع والدوريات المتخصصة الحديثة المتعلقة بالمقررات الدراسية.	3,20	1,19	10	متوسطة
1	أدعم جهودي في التعلّم بالطلب من أعضاء هيئة التدريس تقديم تغذية راجعة سريعة لي حول أدائي.	3,15	1,22	11	متوسطة
9	أحرص على التواصل مع مشرفي الأكاديمي لعقد لقاءات استشارية منتظمة معه.	3,10	1,17	12	متوسطة
2	استثمر الخدمات الطلابية التي تقدمها الجامعة التي أعتقد أنها تساعدني على تحقيق الإنجاز بصورة فاعلة.	3,10	1,17	12	متوسطة
7	أحرص بجدية على أن أكون من الطلبة الذين تحتفي الجامعة بهم علناً.	3,00	1,16	14	متوسطة
5	أدعم جهودي في التعلّم بالطلب من أعضاء هيئة التدريس توجيهي إلى الخبرات والتجارب المفيدة.	2,98	1,22	15	متوسطة
6	أحرص على الالتحاق بالدورات وورش العمل التي تعمّق من قدراتي ومهاراتي الدراسية.	2,94	1,11	16	متوسطة
12	أحرص على الاطلاع على المواقع الالكترونية للمجلات العلمية المتخصصة في مجال تخصصي.	2,80	1,35	17	متوسطة
17	أحرص على الالتحاق بالبرامج والأنشطة المهارية والفكرية في الجامعة التي أعتقد أنها تساعدني على تحقيق الإنجاز.	2,77	1,29	18	متوسطة
3	أحرص على الانتظام في الجلسات المخصصة للتوجيه والإرشاد التي تدعو إليها الوحدات المتخصصة.	2,74	1,25	19	متوسطة
8	أبذل جهداً في دراستي يتجاوز حدود ما أظن أني قادر على تحقيقه.	2,73	1,20	20	متوسطة
4	أشارك بجدية في أي حوارات فكرية حول الدراسة والمقررات الدراسية.	2,70	1,32	21	متوسطة
	الممارسات ككل	3,14	0,71		متوسطة

يتبيّن من جدول (2) أن تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة قد جاءت بدرجة "متوسطة". بلغ المتوسط الحسابي العام لهذه التقديرات (3,14) والانحراف المعياري (0,71). وتراوحت متوسطات تقديرات مضامين الفقرات ما بين (2,70 – 3,53)، كانت أعلاها وبدرجة كبيرة التي تضمنتها الفقرة (10) "أستثمر المزيد من الوقت للدراسة غير الوقت الذي أخصصه لها"، والفقرة (13) "أحفز نفسي باستمرار لأحقق التميز والإبداع" بمتوسط حسابي (3,53) وانحراف معياري (0,97، و1,11) على التوالي. تليهما التي تضمنتها الفقرة (15) "أرفع دوماً من سقف التوقعات من أدائي"، والفقرة (21) "أحرص على استخدام البرامج والخدمات التكنولوجية والتقنية المتطورة في تلبية

متطلبات تخصصي ومقرراتي الدراسية" بمتوسط حسابي (3,40) وانحراف معياري (1,13، و1,16) على التوالي. أما أقل هذه المتوسطات وجاءت بدرجة متوسطة فهي التي تضمنتها الفقرة (4) "أشارك بجدية في أي حوارات فكرية حول الدراسة والمقررات الدراسية" بمتوسط حسابي (2,70) وانحراف معياري (1,32).

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0,05) بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع تعزى إلى المتغيرات الوسيطة المستقلة (الجنس، والكلية، وتقدير المعدل التراكمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة، واستخدام اختبار "ت" (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وقد جاءت النتائج كالآتي:

أ. متغيّر الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإجراء اختبار "ت" (t-test) لتقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة عند تصنيفهم حسب الجنس (ذكر، أنثى). وجاءت النتائج كما في جدول (3):

جدول (3): نتائج اختبار "ت" لمتوسطات تقديرات أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	263	3,12	0,64	1,162-	689	0,283
أنثى	428	3,15	0,73			

يتبيّن من جدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى).

ب. متغيّر الكلية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة عند تصنيفهم حسب الكلية (طبية، علمية، إنسانية). وجاءت النتائج كما في جدول (4):

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حسب متغير الكلية

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طبية	115	2,68	0,66
علمية	232	3,38	0,64
إنسانية	344	3,36	0,65
المجموع	691	3,14	0,71

يبيّن جدول (4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع بسبب اختلاف فئات الكلية. ولفحص الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA). وجاءت النتائج كما في جدول (5):

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات أفراد العينة حسب متغير الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	38,108	2	18,333		
داخل المجموعات	307,259	688	0,452	36,184	0,000
الكلي	345,367	690			

يبيّن جدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع تعزى إلى متغير الكلية. ولفحص دلالة الفروق الزوجية بينها، تم إجراء اختبار "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية. وجاءت النتائج كما في جدول (6):

جدول (6): نتائج اختبار "شيفيه" لمتوسطات تقديرات أفراد العينة حسب متغير الكلية

الكلية	المتوسط الحسابي	طبية	علمية	إنسانية
طبية	2,68			
علمية	3,38	0,59*		
إنسانية	3,36	0,61*	0,04	

يتبيّن من جدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة تعزى إلى متغير الكلية بين (طبية) من جهة و(كل من علمية وإنسانية) من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح (كل من علمية وإنسانية).

ج. متغيّر تقدير المعدل التراكمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة عند تصنيفهم حسب تقدير المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول). وجاءت النتائج كما في جدول (7):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة حسب متغير تقدير المعدّل التراكمي

تقدير المعدل التراكمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ممتاز	145	3,28	0,78
جيد جداً	274	3,06	0,68
جيد	236	3,08	0,68
مقبول	36	3,14	0,44
المجموع	691	3,14	0,71

يبيّن جدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع بسبب اختلاف فئات تقدير المعدل التراكمي. ولفحص الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وجاءت النتائج كما في جدول (8):

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات أفراد العينة حسب متغير تقدير المعدل التراكمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	6,188	3	1,614	3,233	0,022
داخل المجموعات	339,179	687	0,465		
الكلي	345,367	690			

يبيّن جدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع تعزى إلى متغير تقدير المعدل التراكمي. ولفحص دلالة الفروق الزوجية بينها، تم إجراء اختبار "شيفيه" (Scheffe) للمقارنات البعدية. وجاءت النتائج كما في جدول (9):

جدول (9): نتائج اختبار "شيفيه" لمتوسطات تقديرات أفراد العينة حسب متغير تقدير المعدل التراكمي

تقدير المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول
ممتاز	3,28				
جيد جداً	3,06	0,28*			
جيد	3,08	0,22	0,06		
مقبول	3,14	0,23	0,05	0,01	

يتبيّن من جدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع من وجهة نظر الطلبة أفراد العينة تعزى إلى متغير تقدير المعدل التراكمي بين (تقدير ممتاز) من جهة و(تقدير جيد جداً) من جهة أخرى وجاءت الفروق لصالح (تقدير ممتاز).

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول

بيّنت نتيجة السؤال الأول أن تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع قد جاءت بدرجة (متوسطة)، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه التقديرات (3,14). وهذه النتيجة ربما تكون مرضية بالنسبة لطلبة الجامعة نظراً لطبيعة المرحلة الدراسية وكثرة مقرراتها ومتطلباتها، لكنها ربما تكون غير مرضية لإدارة الجامعة التي تتطلع في رؤيتها (2020) إلى بلوغ الطلبة أعلى سقف من الأداء المتوقع، وبخاصة في عصر التنافسية العالمية وما تفرضه على الجامعات من تطبيق أنظمة الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي، ولضمان مخرجات مؤهلة للقيادة المجتمعية وتلبية متطلبات المجتمع وسوق العمل والتنمية الشاملة وفق رؤية المملكة (2030).

وبيّنت نتيجة السؤال الأول أيضاً أن أعلى تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع وبدرجة كبيرة كانت للتي تضمنتها الفقرة (10) "أستثمر المزيد من الوقت للدراسة غير الوقت الذي أخصصه لها"، والفقرة (13) "أحفّز نفسي باستمرار لأحقق التميز والإبداع" بمتوسط حسابي (3,53). تليهما التي تضمنتها الفقرة (15) "أرفع دوماً من سقف التوقعات من أدائي"، والفقرة (21) "أحرص على استخدام البرامج والخدمات التكنولوجية والتقنية المتطورة في تلبية متطلبات تخصصي ومقرراتي الدراسية" بمتوسط حسابي (3,40). ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى إدراك طلبة جامعة جازان أفراد العينة للعلاقة الإيجابية بين أهمية التخطيط للوقت واستثماره وتنميتهم الأكاديمية، والمثابرة والتحفيز الذاتي ورفع سقف التوقعات من أدائهم للوصول إلى التميز الأكاديمي وتحقيق طموحاتهم. وتؤكد هذه النتيجة حرص الطلبة على توظيف التكنولوجيا المتطورة في عملية التعلّم لإدراكهم أن إنجازاتهم وتفوقهم صار مرهوناً بحسن توظيف هذه التكنولوجيا. وتعدّ هذه النتيجة معياراً للحكم على

مستوى جودة منظومة التعليم بالجامعة وجودة مخرجاتها. حيث تشير دراسة أحمد (2014) أنه كلما ارتفع سقف أداء الطالب الجامعي كان ذلك معياراً للحكم على جودة منظومة التعليم وجودة مخرجاته. كما يمكن أن تشير هذه النتيجة إلى طبيعة اتجاهات الطلبة نحو إدارات الجامعة والأفراد العاملين فيها المعنيين بتيسير تنميتهم الأكاديمية. وهو ما تؤكده دراسة بواليف (2010) التي بيّنت أن الطلبة لديهم اتجاهات نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية.

كما بيّنت نتيجة السؤال الأول أن أقل تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع وبدرجة متوسطة كانت للتي تضمنتها الفقرة (4) "أشارك بجدية في أي حوارات فكرية حول الدراسة والمقررات الدراسية" بمتوسط حسابي (2,70). ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى عزوف الطلبة أفراد العينة إلى حد ما عن الانخراط والمشاركة في الحوارات والنقاشات داخل قاعات المحاضرات. وربما يعود ذلك إلى مستوى التدريس الحقيقي السائد بالجامعة، أو ربما يعود إلى طبيعة المرحلة العمرية للطلبة التي تتسم بشكل عام بالتردد والإحساس بالخجل والرغبة في العزلة والسرحان والخوف من المشاركة في النقاشات العلنية؛ فأفضل أنواع التعلم كما أشار ماير (Mayer, 2000) هو التعلّم القائم على التكيّف مع البيئة الصفية والتفاعل والمجهود الذاتي للطلبة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

بيّنت نتيجة السؤال الثاني فيما يتعلق بمتغير الجنس عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع تعزى للمتغير. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تقارب الجنسين (ذكر، وأنثى) من طلبة جامعة جازان أفراد العينة في الجهود والقدرات الذاتية لتحقيق التنمية الأكاديمية، وفي السعي إلى بلوغ سقف الأداء المرتفع لتحقيق الطموح والتطلعات الشخصية. وربما تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى اهتمام وكالة الجامعة للجودة والتطوير الأكاديمي حالياً بمتابعة تنفيذ عمليات التعليم المتمركز حول الطالب لتحقيق أهداف رؤية الجامعة (2020). هذا على الرغم من تفاوت مكونات البيئتين التعليمية والثقافية بين كليات الطلاب وكليات الطالبات بالجامعة من حيث المرافق والتجهيزات والمعدات والإمكانات والنشاطات والفعاليات، إذ إن معظم المباني الخاصة بكليات الطالبات ما زالت مستأجرة وتجهيزاتها وفضاءاتها الداخلية والخارجية ما زالت محدودة خاصة في الكليات العلمية والإنسانية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صوالحة والعنوشي (2011)، ودراسة غازنفر وأكرم (Ghazanfar & Akram, 2014).

وبيّنت نتيجة السؤال الثاني فيما يتعلق بمتغير الكلية وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع لصالح (كل من علمية وإنسانية). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المقررات الدراسية للتخصصات في الكليات الطبية وما تتطلبه من تطبيقات عملية وسريرية، ومن جهد دراسي كبير. وهو أمر لم يترك لطلبة هذه الكليات وقتاً كافياً لممارسات إضافية في التنمية الأكاديمية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن الكليات الطبّية تهيئ لطلبتها متطلبات تحقيق مؤشرات سقف الأداء المرتفع وتيسّر لهم فرصاً محددة وموجّهة في التنمية الأكاديمية في حدود نطاق الكلية. وهذا إن كان مفيداً من جهة فإنه من جهة أخرى قد يحول دون استفادتهم من فرص أخرى متوافرة في المواقع والمرافق المختلفة بالجامعة. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن دافعية الإنجاز لدى طلبة الكليات الطبيّة ربما تكون قد انخفضت نتيجة الضغوط الدراسية الكبيرة والمستمرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صوالحة والعنوشي (2011)، ودراسة جبارة (2013)، في حين تختلف مع نتيجة دراسة سالم (2012).

وبيّنت نتيجة السؤال الثاني فيما يتعلق بمتغير تقدير المعدّل التراكمي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع لصالح (تقدير ممتاز)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى سعي الطلبة المتفوقين بالجامعة من ذوي التقدير (ممتاز) للمحافظة على مستوى تقدير معدلاتهم مرتفعاً مقارنة بأقرانهم من الطلبة ذوي فئات التقدير الأخرى (جيد جداً، جيد، مقبول)، ما يدفعهم إلى بذل جهود أكبر في ممارساتهم للتنمية الأكاديمية. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة المتفوقين من ذوي التقدير (ممتاز) ربما يمتلكون إحساساً عالياً من الكفاءة الذاتية يجعلهم يشعرون بامتلاك قدرات ذاتية في التنمية الأكاديمية يعزون تفوقهم إليها. وهو ما تؤكده دراسة بني خالد (2010). كما تؤكده دراسة صوالحة والعنوشي (2011) التي أشارت إلى وجود أثر لتقدير المعدّل التراكمي في العلاقة بين الأداء الأكاديمي للطالب الجامعي وبعض السمات الشخصية. وتتفق هذه النتيجة كذلك مع نتيجة دراسة رزيقة (2014)، ودراسات أخرى (Chandramohan & Pavithra, 2015)؛ (Lgbo et al., 2016).

التوصيات

1. تحويل مضامين التنمية الأكاديمية التي تحددت في الدراسة الحالية إلى إجراءات وعمليات نوعية في صياغة تعلّم طلبة الجامعة.
2. حث الطلبة على استثمار وقت إضافي للدراسة، وتعريفهم بأساليب تحفيز الذات، ومساعدتهم على رفع مستوى توقعاتهم من أدائهم، وتوظيف قدراتهم وخبراتهم التقنية بدرجة أكبر في تلبية متطلبات دراستهم.
3. تصميم برامج تدريبية وورش عمل وعقد لقاءات إرشادية وأكاديمية تستهدف تنمية مضامين الفقرات (3، 4، 8) لدى الطلبة لأثرها في تعميق تعلّمهم.
4. زيادة مستوى الاهتمام بمساعدة طلبة الكليات (العلمية والإنسانية) على الاستفادة من ممتلكات الجامعة وإمكاناتها

وخدماتها في تعلّمهم، وتوجيه الهيئة التدريسية إلى تفعيل أدوارهم الإرشادية لتقديم خبراتهم للطلبة في التنمية الأكاديمية وتعزيزها.

5. إجراء دراسات أخرى تتفق وأهدافها، واستكمال جهد الدراسة الحالية بتناول أدوات أخرى مثل المقابلات وبطاقة الملاحظة وتحليل الوثائق، وأفراد عينة آخرين، ومتغيرات وسيطة مستقلة مختلفة.

المراجع

إبراهيم، إلهام (2016). رتب الهوية الاجتماعية والأيديولوجية والتكيف الأكاديمي وعلاقتهم بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء. *مجلة كلية التربية*، 27(106)، 351- 393.

أحمد، زقاوة (2014). محددات النجاح الدراسي: مقاربة سوسيو - سيكولوجية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (12)، 43- 62.

آشوين، بول (2010). *تغيير التعليم العالي: تطوّر التعلّم والتدريس*. الرياض: مكتبة العبيكان.

بابية، برهان وبابية، محمد (2012). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ومتطلباتها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 1(25), 11-40.

بني خالد، محمد (2010). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 24(2)، 413-432.

بواللیف، آمال (2010). *مركز الضبط وعلاقته بالتفوق الدراسي الجامعي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

بورسلي، منى (2015). درجة المصداقية الأكاديمية لدى الطالب الجامعي في دولة الكويت. *المجلة التربوية*، 29(114)، 15- 56.

جبارة، كوثر (2013). السمات الشخصية المميزة لطلبة كليات (الطب، الهندسة، الحقوق) وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي في الجامعة الأردنية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 21(3)، 141- 164.

جبر، حسين (2012). المناخ الدراسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في جامعة بابل. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 2(2)، 184-211.

الخفاجي، طالب والزيدي، رضية (2013). قياس دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية - عدن وعلاقتها بمتغير الجنس. *مجلة التواصل*، (30)، 69- 99.

رزيقة، محدب (2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (14)، 93- 104.

رضوان، سامي والصقر، عبد العزيز (2014). المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب والطالبات الجدد في جامعة سلمان بن عبد العزيز. *مجلة عالم التربية*، 15(48)، 279-339.

سالم، رفقة (2012). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (23)، 134- 169.

شحاته، صفاء (2012). أسس تقييم أداء المتعلم وقياس فعالية المؤسسة التعليمية: مدخل تقييم القيمة المضافة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (31)، 152-180.

صوالحة، عونية والعبوشي، نوال (2011). دراسة وصفية لمستوى بعض السمات الشخصية لطلبة جامعة عمان الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم النفسية*، (19)، 161-202.

الطحاوي، عبد الله (2010). تقويم أداء الطالب المعلم باستخدام الموديولات التعليمية في إطار التكامل بين التكنولوجيا التعليمية التماثلية و الرقمية. *مجلة علوم وفنون*، 35(3)، 109- 138.

عبد الفتاح، عز (2008). *مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS*. جدة: خوارزم العلمية.

العنزي، سعد وداود، فضيلة (2012، ديسمبر). *دور الجودة في تفعيل أخلاقيات التعليم الجامعي: دراسة استطلاعية*. ورقة مقدّمة إلى مؤتمر استراتيجيات التعليم العالي والبحث العلمي في تدعيم العملية الإنمائية، العراق.

غروشيا، جيمس وميللر، جوديث (2007). *الوصول إلى جامعة منتجة: استراتيجيات لتقليل النفقات وزيادة جودة التعليم العالي*. الرياض: مكتبة العبيكان.

غريب، أيمن والعضايلة، عدنان (2010). المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة الثقافة والتنمية*، 11(37)، 38- 77.

الغنبوصي، سالم (2009). جودة المناخ الجامعي ببعض كليات جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر طلابها. *مجلة التربية*، 12(25)، 89- 120.

القريشي، حسين والموسوي، عبد المحسن (2011). أداء الطالب الجامعي وأثره في تحديد كفاءة مؤسسات التعليم العالي. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، (18)، 219- 249.

كيوه، جورج وكينزي، جيليان، وشوه، جون وويت، إليزابيث (2006). *نجاح الطالب في الجامعة: تهيئة الظروف المؤثرة*. الرياض: مكتبة العبيكان.

لوكاس، آن ف. (2006). *قيادة التغيير في الجامعات: الأدوار المهمة لرؤساء الأقسام في الكليات*. الرياض: مكتبة العبيكان.

محمد، أمل (2015). *تقويم نظم تقويم أداء الطالب الجامعي بالتطبيق على كليات التربية بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

وولف، دونالد (2007). *المواءمة من أجل التعلّم: استراتيجيات لتحقيق فعالية التعليم*. الرياض: مكتبة العبيكان.

Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and Doing it Well*. New York: Routledge.

Chandramohan, V., & Pavithra, R. (2015). Emotional intelligence predicting academic achievement among college students. *International Journal of Science and Research,* 4(3), 1275–1278.

Fatoki, O. (2014). The personal values of University Students in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(23), 758-763.

Ghazanfar, L., & Akram, B. (2014). Self-efficacy and academic performance of the students of Gujarat University-Pakistan. *Academic Research International*, 5(1), 283-290.

Irani, T. Telg, R. Scherler, C., & Harrington, M. (2003). Personality type and its relationship to distance education students' course perceptions and performance. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(4), 445-453.

Kariuki, P., & Williams, L. (2006, November). *The Relationship between Character Traits and Academic Performance of AFJROTC High School Students*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association, Birmingham.

Konheim, Y., Stellmack, M., & Shilkey, M. (2008). Comparison of honor code and non -honor code classrooms at a non-honor code university. *Journal of College and Character*, 9(3), 1-13.

Lgbo, J., Nwaka, R., Mbagwu, F., & Mezieobi, D. (2016). Emotional Intelligence as a correlate of social and academic adjustment of first year university students in South East GEO–Political Zone of Nigeria. *ABC Journal of Advanced Research*, (5), 9-20.

Mayer, J. (2000). Emotion, intelligence, emotional intelligence. In: J. Forgas (Eds.), *The Handbook of Affect and Social Cognition* (pp.410-431). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mudhovozi, P. (2012). Social and academic adjustment of first year university students. *Journal of Social Science*, 33(2), 251–259.

Popenici, S.(2013). *What Undermines Higher Education and How This Impacts Employment, Economies and Our Democracies*. USA: Copyright Popenici.

Smith, L., & Abouammoh, A. (2013). *Higher Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges and Opportunities*.New York: Springer.

Waterbury, T. (2008). *Lean in higher education: A Delphi study to develop performance metrics and an educational lean improvement model for academic environments* (Unpublished Doctoral Dissertation). Capella University, MN.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13، عدد 4، 2017، 459 - 473

فاعلية طريقة مقترحة لتدريس العلوم في ضوء المضامين التربوية لسورة الكهف ومفهوم الإتزان المعرفي في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التنظيم الذاتي

جمال الزعانين*

تاريخ تسلم البحث 2016/4/19 تاريخ قبوله 2017/1/16

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى اشتقاق طريقة تدريس للعلوم من الآيات القرآنية الكريمة(60-82) الواردة في سورة الكهف، ومفهوم الاتزان المعرفي، وتقصي فاعليتها في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظات غزة، وتم اشتقاق الطريقة من هذه الآيات، وتكونت من جزأين؛ يبين الجزء الأول مراحل التعلم بحسب هذه الطريقة.أما الجزء الثاني فيبين شروط التعلم بهذه الطريقة. ثم جرى تجريبها على عينة من طالبات الصف السابع الأساسي تكونت من (83) طالبة قسمت إلى مجموعتين: تجريبية درست وحدة الحرارة في حياتنا بالطريقة المقترحة، وضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة العادية، استخدمت الدراسة اختبار تحصيل المفاهيم العلمية للوحدة المذكورة، ومقياس التنظيم الذاتي. كشفت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين في كل من: تحصيل المفاهيم العلمية، والتنظيم الذاتي، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.وأوصت الدراسة بضرورة توظيف المعلمين لهذه الطريقة لما لها من أثر ايجابي في تحصيل المفاهيم العلمية والتنظيم الذاتي.

(**الكلمات المفتاحية:** طريقة مقترحة لتدريس العلوم- المضامين التربوية لسورة الكهف – الاتزان المعرفي-المفاهيم العلمية – تنظيم الذات).

مقدمة: نزل القرآن الكريم على سيدنا محمد- عليه الصلاة والسلام- وللناس أجمعين. فهومرجع المسلم في أمور حياته وآخرته. ورد فيه ذكر الأولين والآخرين وكل أمور البشر من المأكل والمشرب والملبس والميراث والتقوى والعمل والعلم والتعلم.والقرآن الكريم المصدر الأول والأهم لعمليتي التعليم والتعلم؛ فهويجمع بين أنواع العلوم المختلفة والقصص والأخبار على أكمل وجه. وفي ذلك إشارة إلى أهمية تعلمه وضرورتها العلمية لفهمه وحفظ مدلولاته. وقد حث القرآن الكريم على العلم والتعلم، وحوى أساسيات العلوم المختلفة من جميع جوانبها. ويتضح ذلك جليا في أول آية نزلت على النبي محمدصلى الله عليه وسلم؛ حثت على القراءة والعلم، بل والكتابة بالقلم، فقد قال الله تعالى فيها:"اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5).

ويرى العمايرة (2000) أنّ القرآن الكريم بدأ نزوله بآيات تربوية فيها إشارة إلى أن أهدافه تربية الإنسان باسلوب حضاري وفكري، عن طريق الاطلاع والقراءة والملاحظة العلمية لخلق الإنسان. وهناك العديد من الآيات الكريمة التي تحث على العلم والتعلم والاستزادة منهما مثل قوله تعالى: " وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْما" (طه 114) وقوله تعالى: " أَمَّنْ هُوقَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُواْ رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُواْ الْأَلْبَابِ"(الزمر9).

Effectiveness of a Suggested Science Teaching Method in Light of Educational Implements of Surah Al-Kahf and Cognitive Equilibrium, in Developing Science Concepts and Self Regulation Skills

Jamal Al-zaaneen, *Faculty of Education, Al Aqsa University, Gaza, Palestine.*

Abstract: The currant research aimed at deducing science teaching method from The verses (82-60) of Surah Al-Kahf in the Holly Quran and cognitive equilibrium concept**.** It also aimed to investigate its effectiveness in developing science cncept and self regulation for seventh class students in Gaza Governorates. The method deduced from the verses of Surah Al-Kahf, consisted of two parts: The first illustrated it's stages. The second part illustrated the conditions of learning within this method. This method was applied to a sample of (83)seventh class students ,divided into two groups: The experimental group, was taught the heat in our life unit by the suggested method ,and control group, was taught the same unit by the traditional method. After applying both science concepts achievement test, and the self regulation scale, results of the study revealed a significant difference between the two groups in both science concepts achievement and self regulation, in favor of the experimental group. The study recomended that it is necessary for science teachers to employ the suggested method in their teaching.

(**Keywords**: A Suggested Science Teaching Method, Educational Implements of Surah Al- Kahf, Cognitive Equilibrium, Science Concepts-Self Regulation).

وقد خص الله تعالى العلماء بالدرجة العالية والمكانة العظيمة في قوله تعالى: "يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ" (المجادلة،11). كما بين النبي- صلى الله عليه وسلم -الكثير من فضائل القرآن الكريم وأهميته للمسلم؛ فقال مبشراً أصحابه: " ابشروا أبشروا ؛ أليس تشهدون أن لا اله إلا الله وأني رسول الله؟ قالوا: بلى، فال: فان هذا القران سبب، طرفه بيد الله وطرفه الآخر بأيديكم فتمسكوا به، فإنكم لن تضلوا ولن تهلكوا بعده أبدا" (رواه ابن حبان وصححه الألباني في السلسة الصحيحة، (الألباني، 1995, ص330).

* قسم المناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة الأقصى.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ونظراً لانّ القرآن الكريم هو معجزة الإسلام الأبدية، فقد ورد فيه الحديث عن مختلف أنواع العلوم من الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات العلمية؛ فضلا عن أساليب التفكير وأنماط السلوك الإنساني العلمي المتمثل في التفكير في خلق الله -عز وجل- ومن عمليات عقلية أخرى كالتأمل والاهتمام بما يحيط بالإنسان والانتباه والإبداع واتخاذ القرار والاستدلال والتحليل والربط الكلي (الأغا والزعانين،2003). فضلاً عن اشتماله على العديد من الطرق التي يستخدمها الإنسان في البحث عن المعرفة العلمية. فقد أشار أبوجججوح (2013) إلى أن القرآن الكريم زاخر بعمليات العلم الأساسية والتكاملية ومهارات التفكير التي تعد الجانب الإجرائي للعلم، والتي عن طريقها يتم التوصل إلى الجانب المعرفي له. وحدد الأغا (1994) حوالي (12) أسلوبا من أساليب التعلم وردت في القران الكريم، مثل: اسلوب القدوة، والقصة، والتعلم بالأمثال، والحوار، والممارسة، والترغيب والترهيب وغيرها من الأساليب. كما أشارت البراوي (2009) إلى وجود أكثر من (15) طريقة وإسلوب للتعليم والتعلم في القرآن الكريم. ولاشك في أن سورة الكهف من السور التي تتضمن العديد من التطبيقات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال،فضلا عن كونها سورة لها فضائل كثيرة، فقد ذكر الإمام مسلم في كتابه صحيح مسلم باب صلاة المسافرين أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «من حفظ عشر آيات من أول سورة الكهف عصم من فتنة الدجال». فهذه السورة المباركة كما قال أهل العلم: ذكر الله سبحانه وتعالى فيها أربع فتن، أولها: فتنة الدّين، ثم فتنة المال، ثم فتنة العلم، ثم فتنة الملك والجاه والسلطان. أما فتنة الدين: فهي ما تعرض له أصحاب الكهف من فتنة في دينهم، قال سبحانه: {نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ نَبَأَهُمْ بِالْحَقِّ إِنَّهُمْ فِتْيَةٌ آمَنُوا بِرَبِّهِمْ وَزِدْنَاهُمْ هُدىً (13) وَرَبَطْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ إِذْ قَامُوا فَقَالُوا رَبُّنَا رَبُّ السَّماواتِ وَالْأَرْضِ لَنْ نَدْعُوَا مِنْ دُونِهِ إِلهًا لَقَدْ قُلْنَا إِذًا شَطَطًا (14) هؤُلاءِ قَوْمُنَا اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً لَوْلا يَأْتُونَ عَلَيْهِمْ بِسُلْطانٍ بَيِّنٍ فَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ افْتَرى عَلَى اللَّهِ كَذِبًا} (الكهف: 13-15). ثم ذكر الله تعالى الفتنة الثانية: وهي فتنة المال،في قصة الرجل الذي آتاه الله سبحانه وتعالى جنتين، وفيهما من النخيل والأعناب،والزروع والثمار والأنهار.

أما الفتنة الثالثة: فهي فتنة العلم، وذلك في قصة موسى -عليه الصلاة والسلام- مع سيدنا الخضر عليه السلام. وأما الفتنة الرابعة: فهي فتنة الملك والتمكين والجاه العريض والرئاسة والملك الواسع الذي أوتيه الملك الصالح ذوالقرنين، فقد آتاه الله سبحانه وتعالى من كل شيء سبباً، أي كل ما يحتاج إليه في الملك والتمكين.

وفي ضوء هذه الأهمية للقرآن الكريم وما يحمله من مضامين تربوية تفيد الإنسان في حياته وآخرته فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث حول استخلاص هذه المضامين وتطبيقاتها التربوية، فعلى سبيل المثال أجرى عيسى (2016) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح لتربية المرأة المسلمة في ضوء المضامين التربوية المستمدة من الآيات المرتبطة بلفظ النساء ومشتقاته ومترادفاته فى سور القرآن الكريم. استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى حيث يمثل القرآن الكريم الأصل العلمي للدراسة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج مثل التأكيد على اهتمام القرآن الكريم بشؤون المرأة والعلاقة بينها وبين أفراد المجتمع, وأدوار المرأة المختلفة، واهتمام القرآن الكريم بالمرأة وحمايتها وصيانتها, وتوضيح حقوقها وواجباتها باعتبارها الأساس المتين الذي تقوم عليه الأسرة ومن ثم المجتمع.

وأجرى الشنبري (2014) دراسة هدفت إلى إيضاح مكانة سورة الحاقة في القران الكريم واستنباط المبادئ والقيم والأساليب التربوية منها. كما هدفت إلى الكشف عن أهم التطبيقات التربوية للمبادئ المستنبطة منها في الواقع والممارسات التربوية، استخدم الباحث المنهج الاستنباطي. وكشفت النتائج أن مبدأ الإيمان هوأهم المبادئ المستنبطة من سورة الحاقة. كما كشفت ان التكرار والقصة من أهم الأساليب التربوية الواردة في السورة والمفيدة في ترسيخ المعلومة وسرعة تذكرها، كما أشارت النتائج إلى أن الصدق من أهم ما يجب أن يربى عليه النشء؛ لأهميته ومكانته في الحياة والتربية.

كما قام محمود (2013) بدراسة هدفت إلى استنباط المضامين التربوية في سورة يوسف في مجالات الأهداف والأساليب التربوية وعمليات العلم. أتبع الباحث المنهج الاستنباطي، وتمثلت الإجراءات بدراسة السورة الكريمة كاملة ثم تحديد مجموعة من الآيات بلغ عددها) ١٦ (آية بطريقة انتقائية، وتبويب هذه المجموعة من الآيات في ثلاثة أبواب تماشيا مع أهداف الدراسة، والرجوع إلى كتب التفسير المعتمدة، وكتب الأدب التربوي لاستنباط المضامين التربوية منها، واقتراح صيغ تطبيقها في مجال المعلم والمتعلم. فخرجت الدراسة بنتائج أهمها :إن سورة يوسف تزخر بالأهداف التربوية في مجالاتها المعروفة الوجدانية والمعرفية والنفسية الحركية. كما أن السورة الكريمة زاخرة بالأساليب التربوية: كالقصة والحوار والقدوة والتعلم باللعب. وهي زاخرة كذلك بعمليات العلم: كالملاحظة واستخدام الأرقام وفرض الفروض والتصنيف والتنبؤ.

وأجرى السلمي (2011) دراسة هدفت إلى بيان موضوع سورة التحريم، ومقاصدها، ومكانتها التربوية، واستنباط المضامين التربوية من السورة، من خلال التعرف إلى أهم المبادئ والقيم والأساليب المستنبطة منها. ومن ثم اقتراح بعض التطبيقات التربوية لتلك المضامين في واقع الأسرة المعاصر. اتبع الباحث المنهج الاستنباطي. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن السورة تضمنت العديد من أساليب التدريس مثل: الدعاء، الحوار، الترغيب والترهيب، وضرب الأمثال.كما تضمنت العديد من القيم والمثل الأخلاقية العليا مثل: التوبة، والجهاد، وحفظ السر،والعفة.

كما قامت العوضي (2010) بدراسة هدفت إلى استخلاص أهم المضامين التربوية في القرآن الكريم والتي تصلح للتربية في مرحلة الطفولة ؛وأساليب تقديمها للأطفال. كما هدفت إلى تحديد الجوانب التربوية لبعض القصص القرآنية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي

المسحي لسور وآيات القران الكريم. وكشفت النتائج العديد من الجوانب التربوية للأطفال في القرآن الكريم، والتي يمكن صياغتها في قالب تربوي وإعلامي لهم. كما أسفرت الدراسة عن تحديد ما يقارب (400) مضمون تربوي في القصص القرآني، والتي يمكن تقديمها في صور جذابة عبر المواقف التربوية والإعلامية للأطفال في مراحلهم المختلفة.

وفي الاتجاه ذاته، أجرت الحسني (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على المبادئ التربوية المستنبطة من أوائل سورة العلق ومعرفة أهم تطبيقاتها التربوية. استخدمت الباحثة المنهج الاستنباطي، وأشارت النتائج إلى أنّ أوائل سورة العلق حافلة بالمضامين التربوية التي تهدي المسلمين لما فيها سعادة الدارين. فهي مليئة بالمبادئ التربوية في جانب العقيدة والعلم وتكريم الإنسان، وتنطوي على أهمية تربوية عظيمة. فهي تركز على الأسس العقدية والعلمية التي جاءت بها جميع الديانات السماوية. وان الدين الإسلامي أعطى مفهوماً شاملاً وواسعاً عن الإيمان بالله -سبحانه وتعالى- والتصديق به، يجعل المؤمن يضبط تصرفاته ويسيطر عليها مع الابتعاد عن هوى النفس وملذاتها. فالتصديق ينمي عند الفرد الأخلاق الفاضلة والسلوك القويم، ويجعله حريصاً على القيام بالأعمال الحسنة في حياته اليومية، ويبتعد عن السلوكيات السيئة.

ولا شك في أن الأمثلة السابقة تشير إلى أهمية القرآن الكريم كمرجع لكافة قضايا الحياة الدنيا والآخرة، ومنها طرائق التدريس وأساليب التعلم. وبالتركيز على سورة الكهف، نرى أنها تحمل كثيراً من المضامين التربوية التي يمكن الإستناد إليها في استنباط وتأصيل العديد من طرق التدريس وأنماط التعليم، وتحديداً في قصة سيدنا موسى-عليه السلام -مع ولي الله الخضر- عليه السلام. فان فهم هذه القصة وما دار فيها من أحداث وحوارات ومناقشات تشير إلى استراتيجيات التعليم، والتعلم القائمة على التصارع المعرفي والمتناقضات، والتي تمثلت في خرق السفينة وقتل الغلام وإصلاح الجدار في قرية رفض أهلها إطعام الخضر ومن بصحبته، وهذه الحالات الثلاثة كانت مثار الدهشة والاستغراب عند سيدنا موسى عليه السلام، لأنها تخالف المألوف بالنسبة له. لقد استخدمت هذه الطريقة في تعليم نبي من أنبياء الله وهوالعارف بكثير من العلوم التي علّمها له ربه. وهذا يشير إلى أن الطريقة تعتمد بدرجة كبيرة على ما لدى الفرد من معلومات وأفكار سابقة حول موضوع التعلم.

وقد تناولت نظريات علم النفس المعرفية استراتيجية التعلم من خلال الصراع المعرفي أوالمتناقضات، تعتمد في أصولها على أفكار (بياجيه) للاتزان المعرفي (Diana,2004). وتؤكد دور الخبرة السابقة للمتعلمين كشرط أساسي لإحداث التعلم الذي يهدف إلى إحداث التكيف الذي يتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد السابقة (عبيد وعفانة،2003). كما قام ريتشارد سوشمان (Richard Suchman) بتصميم نموذج للتدريس يقوم على الاستقصاء والتحقق، يستخدم لتدريس الطلاب عملية البحث وتفسير الظواهر الطبيعية التي يصادفونها في البيئة والعالم المحيط بهم. وعن طريق هذا النموذج، يستطيع الدارسون ممارسة أنواع مصغرة للطرق التي يستخدمها المبدعون في تنظيم المعلومات وبناء المبادئ العلمية. وبنى سوشمان نموذجه عن طريق تحليل طرق البحث الإبداعي التي يستخدمها العلماء وبتحديد عناصر عمليات التحقق قام ببنائها في نموذج تدريسي (البعلى،2012). يتكون هذا النموذج من خمس خطوات هي:

الخطوة الأولى: وفيها يقوم المعلم بتقديم موقف أوحدث محُير للطلاب، ويسمح لهم بتوجيه أسئلة يجيب عنها ليفهموا أولاً. وتهدف هذه المرحلة إلى التأكد من الحقائق.

الخطوة الثانية: يقوم فيها الطلاب بجمع المعلومات والتأكد من حدوث الموقف المشكل أوالمحير.

الخطوة الثالثة: وفيها يقوم الطلاب بتحديد المتغيرات المرتبطة وفحص العلاقات السببية.

الخطوة الربعة: ينظم فيها الطلاب البيانات التي جمعوها ويحاولوا تفسير تناقضاتها والوصول إلى تفسير للموقف المحير.

واقترح اوزبل نظرية للتعلم قائمة على التعلم اللفظي ذي المعنى. ووصف عملية تمثل المفهوم بأنها عملية تعلم ذي معنى على أساس مبدأ الاحتواء، أي ربط المفهوم الجديد بالمفاهيم الموجودة في البنية المعرفية عند الطالب بطريقة تعطي المفهوم الجديد معنىً واضحا، وتؤدي إلى تثبيته في ذهنه. وكلما كانت البنية المعرفية السابقة واضحة ومحددة ومرتبطة بالموضوع، كان التعلم أكثر ثباتا في هذه البنية. ويفترض اوزبل أن تعلم الطلبة يمكن تطويره بعدة أساليب منها (إبراهيم،2012):

1- تهيئة فرص الاكتشاف وبخاصة الاكتشاف الموجه الذي يحاول فيه الطالب إيجاد إجابات لأسئلة تدور في ذهنه أو عن أشياء موجودة في البيئة يستعملها أو يلاحظها.

2- زيادة مخزون الطالب من البنى المعرفية التي تزيد فهمه واستيعابه للأشياء، وربطها بما لديه من مفاهيم وعلاقات وخبرات وقضايا. ويتم ذلك عن طريق تقديم مواد لفظية محددة ومنظمة وسهلة يستطيع الطالب استعمالها أوفهمها ونقلها.

3- عرض خبرات لفظية ذات معنى أمام الطالب لتسهيل استخدامه للخبرات، ويسهل ربطها مع خبراته القديمة وإدماجها في بنيته المعرفية.

ونظرا لان العلوم من أكثر المواد الدراسية ارتباطا بحياة المتعلمين، فقد ركز خبراؤها على مناهج العلوم وطرائق تدريسها، وصولا إلى تلك الطرائق والاستراتيجيات التي تؤكد ايجابية المتعلم واكتسابه للمفاهيم العلمية ومهارات تنظيم المعرفة والاحتفاظ بها (باز وبواعنة ,2008). ويعتبر تكوين المفاهيم

العلمية وتنميتها لدى المتعلمين أحد أهم أهداف تدريس العلوم في جميع المراحل الدراسية. فهي اللبنة الأساسية في تدريس العلوم واستيعابها، كما تسهم في تنظيم الخبرة العقلية، وانتقال أثر التعلم، وتمكن الفرد من التعامل مع خبراته وتطبيقها في العالم الذي يعيش فيه (علي 2003).

وإذا كانت المفاهيم العلمية على هذا القدر من الأهمية , فان التنظيم الذاتي يعد أكثر أهمية في القرن الحادي والعشرين, إذ يؤكد علماء النفس التربويون أهمية تنظيم المتعلمين لذاتهم بما يساهم في اكتساب المعرفة وتكاملها واسترجاعها, ما يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي (كامل ,2003) ؛ (Conzalez,2009). كما يرى بلاك وهاريسون (Black & Harrison, 2010) أن هناك علاقة ايجابية بين التحصيل المعرفي ومهارات التنظيم الذاتي. وتكمن أهمية التنظيم الذاتي في تطوير وعي المتعلم بالمسئولية , ومراقبة أدائه الذاتي, والنظر الي المشكلات والمهمات التعليمية على أنها تحديات, والاستمتاع بالتعلم, واستخدام استراتيجيات متنوعة لتحقيق أهداف التعلم.

ولاشك أن جميع هذه السمات لازمة وضرورية للمتعلم في القرن الحادي والعشرين لكي يواجه تعقيدات الحياة وغموضها. ونظرا لأهمية استيراتيجية المتناقضات القائمة على الصراع المعرفي الداخلي, فقد أجريت حولها العديد من الدراسات العربية والأجنبية, فقد أجرى بيرم (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية المتناقضات مقارنة بالطريقة العادية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة. تكونت عينة الدراسة من (196) طالبا وطالبة من مدارس وكالة الغوث بمحافظة شمال غزة. وقد أسفرت النتائج عن فعالية الإستراتيجية في تنمية التفكير الناقد لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل من أفراد العينة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى سكوجين (Sukjin,2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استيراتيجية الأحداث المتناقضة على نموالمفاهيم والدافعية للتعلم والاستقلالية في العمل الميداني والاعتماد على الذات لدى عينة مكونة من (159) طالبا في الصف السابع الأساسي في كوريا. أشارت النتائج إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية في نموالمفاهيم والدافعية للتعلم والاستقلالية في العمل والاعتماد على الذات، مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

وأجرى صلاح (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية قائمة على الاكتشاف والأحداث المتناقضة في تدريس العلوم على تنمية كل من: التحصيل الأكاديمي والتفكير الابتكاري، وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. طبق الباحث اختباراً للتحصيل واختباراً للتفكير الابتكاري واختباراً لعمليات العلم، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية هذه الإستراتيجية في تنمية التحصيل الأكاديمي والتفكير الابتكاري وبعض عمليات العلم.

كما أجرى جبر (2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالعلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. وقد أعدً الباحث أداة لتحليل المحتوى واختباراً للمفاهيم واختباراً لمهارات التفكير البصري ودليلا للمعلم. وقد كشفت النتائج فاعلية إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالعلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

وأجرى كانج واسكيرمان وكانج ونوه (Scharmann,Kang, Kang, & Noh, 2010) دراسة هدفت إلى تقصي اثر استيراتيجية الأحداث المتناقضة في تحصيل طلبة الصف السابع في سيؤل بكوريا للمفاهيم العلمية والتغير المفاهمي عندهم. أجريت الدراسة على (183) طالبا. وأشارت النتائج إلى الدور الايجابي للأحداث المتناقضة على تحصيل المفاهيم العلمية والتغير المفاهيمي والاستمتاع بالمعرفة العلمية في الموقف التعليمي.

وتوصل سيتلا وفالنيديز وانجيلي (Valanides, & 2013 Stella, Angeli,) إلى نتائج مشابهة في الدراسة هدفت إلى معرفة أثر الأحداث المتناقضة على التغير المفاهيمي للمتعلمين للطفو والغمر. اختيرت عينة مكونة من (15) طالباً وطالبة في الصف الرابع والسادس والثامن الأساسي من ذوي التحصيل المرتفع. وبعد إجراء المقابلات مع العينة وتحليلها، كشفت النتائج أن التغير المفاهيمي لديهم يرتبط بكل بشكل كبير بالأحداث المتناقضة في مفاهيم الطفووالغمر.

وأجرى مكرودين وكنديو (Kendeou, 2014 & Mccrudden) دراسة هدفت إلى تقصي العمليات العقلية المستخدمة من المتعلمين الذين يقرءون نصوصا سلبية وخاطئة حول الفيزياء, وأثر ذلك على التغير المفاهيمي عندهم في قانون نيوتن الأول. طبقت الدراسة على عينة مكونة من(4) طلاب في المرحلة الإعدادية. وأشارت النتائج إلى أن المعرفة المتناقضة أسهمت في إحداث التغير المفاهمي الايجابي حول قانون نيوتن الأول.

وأجرى بيدمان، وحليم ومحمد وعثمان (Budiman, ،2014 Halim , Mohd. & Osman,) دراسة لمقارنة ثلاث طرق في استيراتيجية المتناقضات هي: إدارة الصراع المعرفي، والمواقف المتناقضة، والطريقة الاعتيادية، على عينة مكونة من (130) طالباً في المرحلة الإعدادية بماليزيا, بمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. أشارت النتائج إلى أن طريقة إدارة الصراع المعرفي أكثر فاعلية في النموالمعرفي للمفاهيم العلمية, ومستوى التحصيل العلمي، في حين أن طريقة المواقف المتناقضة كانت اقل أثراً.

وأجرى أبوحليمة (2008) دراسة على عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي بقطاع غزة تكونت من (83) طالباً قسمت إلى مجموعتين؛ تجريبية درست وحدة في مختبر العلوم من خلال برنامج بالوسائط المتعددة قائم على الأحداث المتناقضة, فيما

درست المجموعة التجريبية الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية. أشارت النتائج إلى فعالية البرنامج القائم على الأحداث المتناقضة في تنمية مفاهيم التنور الغذائي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتوصل أبوشامة (2008) إلى نتائج مشابهة في دراسة أجراها بهدف تقصي فاعلية تدريس وحدة العلوم للصف الأول الإعدادي باستراتيجية سوشمان الاستقصائية للأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي. وبعد تطبيق إجراءات الدراسة, أظهرت النتائج تحسن التحصيل ومهارات التفكير العلمي عند طلبة المجموعة التجريبية.

وأجرت ماضي (2011) دراسة هدفت إلى فحص أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم العلمية, ومهارات حل المسالة الوراثية. طبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف العاشر بقطاع غزة. أشارت النتائج إلى فاعلية مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم وحل المسالة الوراثية.

وهدفت دراسة العبوسي والعاني (2013) إلى فحص اثر استراتيجية الأحداث المتناقضة في تنمية المفاهيم والاتجاهات العلمية لدى طالبات المرحلة الإعدادية في الأردن. أجريت الدراسة على عينة مكونة (84) طالبة قسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست بإستراتيجية الأحداث المتناقضة, والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. أشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية الأحداث المتناقضة في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاهات العلمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

لقد أشار العديد من الباحثين إلى أن استراتيجية الأحداث المتناقضة تعود جذورها إلى المدرسة المعرفية البنائية في علم النفس. وهي تعمل على إثارة دافعية المتعلم للبحث والتقصي من خلال حالة عدم الاتزان المعرفي التي تصاحب هذه العلمية بسبب التعرض لأحداث متناقضة (ماضي، 2011). ولا شك أن حل التناقض يعود بالمتعلم إلى حال الاتزان المعرفي. ولا يصل المتعلم إلى هذه الحالة إلا من خلال عملية تنظيم، وفق نسق يراه المتعلم مناسبا له. فهو يستخدم خبراته السابقة ليتمكن من تمثل خبرته الحديثة اللاحقة في بنيته المعرفية, وهي عملية تعتمد بدرجة كبيرة على تنظيم هذه المعرفة. وهذا ما يؤكده الموسوي (2010) الذي يرى أن الخبرة الجديدة تحتاج إلى تنظيم جيد ليسهل تخزينها واسترجاعها بمستويات عالية من الدقة, كما أن المتعلم بحاجة الى معرفة كيف ينظم معرفته ويعززها وفق الأساليب المختلفة التي تمكنه من ذلك.

ويرى باندورا (Bandura,1991) أن عملية تنظيم المعلومات في الذاكرة ترتبط إلى حد كبير بخصائص الأفراد، لذا فهي عملية تنظيم ذاتي بالنسبة للمتعلم. وهي تعني قدرته على التحكم بسلوكه في ضوء أفكاره الخاصة حول هذا السلوك، واختيار الأفعال المناسبة لذلك، كما يلعب التنظيم الذاتي دوراً أساسياً في تسهيل عملية تخزين المعلومات أوالحقائق. ومن ثم استعادتها ويتضمن ثلاث خطوات (ظافر،2009) هي:

أ- الملاحظة الذاتية: وهي من أهم جوانب تنظيم الذات. وتعني أن ينظر المتعلم إلى نفسه وسلوكه ويراقب تصرفاته ويكون واعيا لحقيقة ما يفعل

ب- الحكم الذاتي: وهو أحد المهارات المعرفية التي تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الإنساني من خلال تقييمه في ضوء المعايير السلوكية المعروفة.

ج- الاستجابة الذاتية: تعد الاستجابة الذاتية للهدف الذي يضعه المتعلم لنفسه أحد محددات سلوكه وتحسين كفاءته ذاتيا وتنمية دافعيته.

لقد حظيً التنظيم الذاتي للمتعلمين باهتمام الباحثين باعتباره من نتاجات التعلم. فقد أجريت حوله العديد من الدراسات والبحوث منها: دراسة العيثاوي (2014) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين السلوك الاستكشافي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في العراق، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك الاستكشافي والتنظيم الذاتي عند أفراد العينة.

وأجرى القمش والعضايلة والتركي (2008) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في الأردن. صمم الباحثون برنامجاً تعليمياً قائماً على السلوك السابق والعمليات المعرفية الوسيطة والسلوك اللاحق للمتعلمين. أشارت النتائج إلى فاعلية تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وأجرى ميلر (Miller,2015) دراسة هدفت إلى معرفة كيفية استخدام طلبة قسم الكيمياء لاستراتيجيات التنظيم الذاتي في مساق الكيمياء العامة،ومدى ارتباط ذلك بأدائهم في الاختبارات. كشفت النتائج أن (27%)من عينة الدراسة توقعوا أداءهم في الاختبارات. كما كشفت وجود ارتباط قوي بين دقة التنبؤ والأداء الفعلي في الاختبارات.

كما أجرى بالتا وجوركي (Balta&Gurcay ,2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر المعتقدات التحفيزية على مهارات التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة في الفيزياء للطلبة الأتراك. أشارت النتائج إلى أن درجات الطلاب في التنظيم الذاتي لما وراء المعرفة كانت عالية , وان كفاءتهم الذاتية في الفيزياء ترتبط بعلاقة موجبة بقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلم الفيزياء.

وأجرى الرواحي والبلوشي (ALrawahi &Bulushi, 2015) دراسة هدفت إلى فحص فاعلية كتابة طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان للمجلات العلمية, على استراتيجيات التنظيم لديهم. اختار الباحثان عينة مكونة من (62) طالباً قسمت في مجموعتين: تجريبية (32طالباً) درسوا وحدة "المادة والطاقة" من خلال إنتاج المجلات

العلمية، وضابطة (30طالبا) درسوا الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية, أشارت النتائج إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية في مهارات التنظيم الذاتي مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن إستراتيجية التناقض المعرفي تسهم بشكل كبير في تحسين مخرجات التعلم المتنوعة؛ فهي تعمل على تنمية المفاهيم العلمية كما جاء في نتائج عدة دراسات (Sukujin, 2005؛ kango, 2010؛ احمد, 2008 .ماضي 2011؛ العبوس والعاني 2013). كما تعمل على تطوير كل من: الاتجاهات العلمية ,والدافعية للتعلم, ومهارات التفكير العلمي، والتغير المفاهمي. (Sukujin, 2005؛ Stella, 2013؛ احمد,2008؛ Budiman, 2014). أما الدراسات التي تناولت مهارات التنظيم الذاتي فقد أشارت نتائجها إلى أن هذه المهارات يمكن أن تتطور لدى المتعلمين من خلال برامج مقترحة كما في دراسة القمش وآخرون (2008) , أومن خلال بعض الأنشطة الطلابية مثل إعداد المجلات العلمية كما في دراسة الرواحي والبلوشي (Alra wahi & Balushi, 2015). كما أشارت إلى أن هذه المهارات ترتبط بالتنبؤ بالأداء في الاختبارات مثل دراسة ميلر (Miller,2015). ويبدو من نتائج هذه الدراسات والمتغيرات التي عالجتها ,أنها لم تتطرق الى أثر إستراتيجية الأحداث المتناقضة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي.

وهذا ما تعالجه الدراسة الحالية, مما يعطيها ميزة إضافية. هذا فضلا عن كونها تتبنى إستراتيجية تدريس مستنبطة من القران الكريم، وذلك بخلاف الدراسات السابقة التي استندت إلى النظريات المعرفية وتطبيقاتها في مجال التدريس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

قال الله تعالى في محكم التنزيل " **ونزلنا عليك الكتاب تبيانا لكل شيء وهدى ورحمة وبشرى للمسلمين**" (النحل،89)، وقال: "ما فرطنا في الكتاب من شيء" (الأنعام،38). تشير هذه الآيات الكريمة إلى أن كتاب الله العزيز نزل فيه كل ما يهم المسلم في دنياه وآخرته، بما فيه من توجيهات وإرشادات وأوامر ونواهٍ التي من ضمنها أساليب التعليم والتعلم وصور الإعجاز العلمي والإعجاز التربوي. ولعل أنسبها إستراتيجية الأحداث المتناقضة؛ ما ورد في سورة الكهف حول رحلة سيدنا -موسى عليه السلام -مع الخضر - عليه السلام. فقد قام سيدنا الخضر عليه السلام بثلاثة أفعال متناقضة أثارت الدهشة والاستغراب عند سيدنا موسى –عليه السلام-، وهي: خرق السفينة، وقتل الغلام بدون ذنب، وإصلاح الجدار في قرية رفض أهلها أن يستطعماهما.

وقد جاءت الحاجة للدراسة الحالية التي تسعى إلى استنباط طريقة في تدريس العلوم من الآيات الكريمة في سورة الكهف، وتأصيل هذه الطريقة من خلال نصوص الآيات القرآنية الكريمة. ومن ثم استخدامها في تدريس العلوم باعتبار أن لها مساحة كبيرة في نظريات التعلم المعرفية التي تعتمد على نشاط المتعلمين. ولاشك أننا بحاجة إلى مثل هذه الطرق سيما وأن تدريس العلوم في مدارسنا يغلب عليه الإلقاء والتلقي. كما أن طرائق التدريس المستخدمة لا تنمي التفكير، لأنها تقوم على الحفظ والاستظهار. ولما كانت المفاهيم العلمية واكتسابها احد أهداف تدريس العلوم، وان تحقيقه يتطلب طرائق تدريس مناسبة تتضمن سلامة اكتساب هذه المفاهيم من خلال قيام المتعلمين بأنفسهم بالبحث والتقصي؛ فان إستراتيجية الأحداث المتناقضة تخدم هذه الغرض إلى حد كبير. كما أن التنظيم الذاتي يعد هدفاً آخر من أهداف ونتاجات تدريس العلوم، لما له من أهمية في إدراك المفاهيم العلمية وتعلمها بسهولة.

وفي ضوء ما تقدم، أمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية الطريقة المقترحة في تدريس العلوم في ضوء المضامين التربوية لسورة الكهف والاتزان المعرفي في تنمية المفاهيم ومهارات التنظيم الذاتي لطلبة الصف السابع محافظات غزة؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1- ما مراحل وشروط التعلم بحسب طريقة تدريس العلوم المستندة إلى المضامين التربوية لسورة الكهف والاتزان المعرفي ؟
2- هل هناك اثر للطريقة المقترحة في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظات غزة؟
3- هل هناك أثر للطريقة المقترحة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الصف السابع بمحافظات غزة؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في أصالة موضوعها كونها من أوائل الدراسات التي تسعى الى اقتراح طريقة تدريس تستند إلى المضامين التربوية لسورة الكهف ومفهوم الاتزان المعرفي, وهو ما لم تتعرض له أي من الدراسات في المنطقة العربية. وتعود أهمية الدراسة إلى ثلاث مجالات هي: الأهمية النظرية المتمثلة في مساهمتها إلى جانب الدراسات العديدة الأخرى في هذا الميدان إلى تطوير ممارسات تدريس العلوم حيث تفترض الطريقة المقترحة أنها تسهم في تنمية المفاهيم العلمية لدى المتعلمين, كما تسهم في تطوير مهارات التنظيم الذاتي عندهم. أما المجال الثاني فهو الأهمية العملية التي تتمثل في توفير فرصة لكل من له علاقة بتدريس العلوم وتطويرها, للتعرف إلى إجراءات تنفيذ الدراسة والانتقال من الدور التقليدي لتدريس العلوم إلى الدور المتمثل في نشاط المتعلمين وحثهم على البحث والاستقصاء. كما تتضح أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على العلاقة بين الأحداث المتناقضة وقدرة المتعلمين على إعادة الاتزان المعرفي من خلال ميكانزمات التنظيم الذاتي, وهي علاقة لم تتطرق لها أي من الدراسات السابقة. أما المجال الثالث فهو الأهمية البحثية فقد توجه أنظار الباحثين نحوالقرآن الكريم والإفادة من تطبيقاته ومضامينه

التربوية في اقتراح استراتيجيات تدريس متطورة ومستندة إلى التراث الفكري الإسلامي. بالإضافة إلى ما سبق، فإن الدراسة تقدم مقياسا لمهارات التنظيم الذاتي, يمكن للباحثين استخدامه والإفادة منه.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات التالية:

1- تم تطبيق الدراسة على وحدة دراسية واحدة فقط من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي هي وحدة الحرارة في حياتنا.
2- اقتصرت مهارات التنظيم الذاتي في هذه الدراسة على أربعة أبعاد هي: مراقبة الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات، ضبط الميراث والدافعية. كما اقتصرت على عينة عشوائية من طلبات الصف السابع الأساسي في محافظة شمال غزة بوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي 2015-2016.
3- تتحدد نتائج الدراسة بما يتوفر لأدواتها من دلالات الصدق والثبات.

التعريفات الإجرائية

طريقة التدريس المقترحة

هي طريقة قائمة على المضامين التربوية لسورة الكهف ومفهوم الاتزان المعرفي, وتتمحور حول تقديم أحداث متناقضة تثير الدهشة والاستغراب لدى المتعلمين، مما يحثهم على البحث والاستقصاء لحل التناقض والوصول الى حالة الاتزان المعرفي.

الطريقة الاعتيادية

هي الطريقة المألوفة التي تمارسها معلمة العلوم، وتستند عادة إلى العرض اللفظي وطرح الأسئلة وتجارب العروض العملية أحيانا, ويكون دور الطالبة من خلالها متلقية للمعرفة.

تنمية المفاهيم العلمية

هي مقدار ما تكتسبه طالبات الصف السابع الأساسي من مفاهيم علمية خلال دراستهن وحدة الحرارة في حياتنا. وتقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار تحصيل المفاهيم العلمية المعد لهذه الغاية.

مهارات التنظيم الذاتي

قدرة الفرد على التحكم في سلوكه من خلال إحداث تغيرات بالمثيرات والعوامل التي ترتبط بها. وتقدر بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة من خلال الإجابة عن فقرات مقياس التنظيم الذاتي المعد لأغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف السابع الأساسي بمحافظات غزة. أما عينة الدراسة، فقد اختيرت من خلال الاختيار العشوائي لمحافظات غزة البالغ عددها (5) محافظات، وأسفر هذا الاختيار عن اختيار محافظة شمال غزة التي تضم (12) مدرسة إعدادية. اختيرت منها مدرسة واحدة عشوائيا، وكانت مدرسة بنات بيت لاهيا الإعدادية. وهي تضم (8) شعب للصف السابع الأساسي، واختير منها شعبتان عشوائيا تمثلان عينة الدراسة، إحداهما تضم (42) طالبة (مجموعة تجريبية)، والثانية تضم (41) طالبة (مجموعة ضابطة).

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت أداتان لجمع البيانات هما: اختبار تحصيل المفاهيم العلمية، ومقياس التنظيم الذاتي. وفيما يلي عرض لكل منهما:

أولا: اختبار تحصيل المفاهيم العلمية

أعد هذا الاختبار لقياس تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي للمفاهيم العلمية الواردة في وحدة الحرارة في حياتنا، وذلك في مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق والمهارات العقلية العليا(تحليل-تركيب-تقويم). وقد مرَّ بناؤه بعدة خطوات هي:

أ- تحديد المفاهيم العلمية المتضمنة في وحدة الحرارة في حياتنا من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي (الجزء الثاني)، بهدف صياغة فقرات الاختبار.
ب- تحليل محتوى الوحدة المذكورة من خلال تحديد عناوين الدروس الأساسية لها. واستخراج المفاهيم العلمية الواردة في كل درس، حيث بلغ عدد الدروس (12) درساً أساسياً.
ج- بناء جدول المواصفات: تم بناء جدول المواصفات ببعديه: الأهداف (معرفة، استيعاب، تطبيق، مهارات عليا)، والمحتوى الدراسي للوحدة المتمثل في (12) درسا من دروس العلوم التي شملتها الوحدة، وجرى تحديد الأهداف السلوكية لكل درس منها.
د- بناء فقرات الاختبار: صيغت فقرات الاختبار في ضوء جدول المواصفات. تكون في صورته الأولية من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد،بحيث وضعت أربعة بدائل لكل فقرة تمثل الإجابات المحتملة. وقد روعي عند صياغتها العديد من الاعتبارات مثل: سلامة اللغة، ومناسبتها لمستوى الطالبات، وارتباط الفقرات بمحتوى الوحدة،ووضوح البدائل وتجانسها مع الفقرة وتساويها في الطول.
هـ- إعداد تعليمات الاختبار والغرض منه بوضوح.

صدق الاختبار

عرض الاختبار في صورته الأولية على لجنة تحكيم مؤلفة من ثلاثة أعضاء هيئة تدريس في المناهج وطرق تدريس العلوم،

وخمسة من معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي ممن لديهم الخبرة الكافية للحكم علي صدق الاختبار. وطلب إليهم إبداء الرأي في محتوى كل فقرة ومدى ملاءمتها للأهداف التي تقيسها، وملاحظة الدقة اللغوية والعلمية ومناسبتها لأفراد العينة، وحذف وتعديل ما يرونه مناسبا. في ضوء ملاحظات المحكمين، أعيد النظر في بعض الفقرات. وبقي الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (40) فقرة.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار

طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (38) طالبة من طالبات الصف السابع الأساسي من خارج أفراد العينة في منطقة شمال غزة في مدرسة إناث تابعة لوكالة الغوث الدولية، بهدف وضوح محتوى فقرات الاختبار وحساب الزمن اللازم لإتمامه، فضلاً عن استخراج دلالات الثبات ومعامل الصعوبة والتمييز، وفيها يلي توضيح هذه المعاملات.

ثبات الاختبار

لحساب ثبات الاختبار، استخدمت معادلة كودر- ريتشاردسون (KR-20) بعد تطبيقه علي العينة الاستطلاعية، وكانت قيمة الثبات (0079). وهي قيمة مناسبة لتحقيق أهداف الدارسة، وتشير إلي توفر درجة مناسبة من ثبات الاختبار، مما يؤكد سلامة استخدامه في الحكم علي مستوى تحصيل المفاهيم العلمية لدي الطالبات.

صدق الإختبار

اعتمادا علي درجات طالبات العينة الاستطلاعية في الاختبار، حسبت معاملات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وتراوحت هذه القيم بين (0.20) و(80. 0) وهي قيم مناسبة لأغراض البحث. كما حسبت معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وتراوحت هذه المعاملات بين (0.3-0.7). وهي معاملات تشير إلى قدرة جميع فقرات الاختبار على التمييز.

ثانيا: مقياس التنظيم الذاتي

يهدف هذا المقياس لقياس مهارات التنظيم الذاتي لدي عينة الدراسة. وبعد اطلاع الباحث على أدبيات الدراسة، عثر على مقياس (Bandy& Moor,2010). وهو معد لقياس التنظيم الذاتي عند المراهقين، وهو قائم على النظرية المعرفية لباندورا (Bandura). وجرى تعريب النسخة الأصلية منه بالاستعانة بأحد المتخصصين باللغة الانجليزية ثم عرضه على متخصص أخر لتقدير مدى التطابق بين الترجمتين. واتضح أن الترجمة مطابقة تماما، ثم عرض على متخصص في اللغة العربية للتأكد من سلامة صياغة فقرات المقياس لغويا.

يتكون المقياس من (36) فقرة لقياس مهارات التنظيم الذاتي، موزعة في أربعة مجالات هي: مراقبة الذات، تقييم الذات، تعزيز الذات، ضبط المثيرات والدافعية. صيغت الفقرات ووضعت لكل فقرة ثلاثة بدائل (كما في المقياس الأصلي) وهي: تنطبق على دائما، تنطبق عليُ أحيانا، لا تنطبق عليُ ابداً، وتعطي الدرجات (3،2،1) على الترتيب. وبالتالي فإن الدرجة النهائية للمقياس (108) ومتوسطه الافتراضي هو(72)درجة. والجدول (1)يبين مجالات المقياس وفقراته.

جدول (1): مجالات وفقرات مقياس مهارات التنظيم الذاتي

المجال	عدد الفقرات
مراقبة الذات	9
تقييم الذات	9
تعزيزالذات	10
ضبط المثيرات والدافعية	8
المجموع	36

صدق المقياس

للتأكد من صدق المقياس ومناسبته للبيئة العربية، عرض على (4) أساتذة في علم النفس والقياس والتقويم، وطلب اليهم إبداء الرأي في مدى انتماء فقرات المقياس للمجال الذي تندرج تحته، والصياغة اللغوية للفقرات ومناسبتها لطلبة الصف السابع الأساسي.

وقد جاءت جميع ملاحظات المحكمين ايجابية، مما يعزز الثقة في قدرة المقياس على قياس مهارات التنظيم الذاتي لعينة الدراسة.

ثبات المقياس

تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة معامل الثبات حسب هذه المعادلة (0.81)، مما يشير إلى توافر درجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في هذه الدراسة.

إعداد دليل الوحدة الدراسية

تم إعداد دليل لوحدة "الحرارة في حياتنا" من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي/الجزء الثاني، وفق الطريقة المقترحة القائمة على الأحداث المتناقضة المستنبطة من سورة الكهف، ومفهوم الاتزان المعرفي، وقد اختيرت هذه الوحدة للأسباب التالية:

1- تتناول الوحدة العديد من المفاهيم العلمية المهمة في حياتنا.
2- تكثر تطبيقات المفاهيم العلمية الواردة في هذه الوحدة في الحياة اليومية.
3- أفاد العديد من معلمي العلوم أن الوحدة تتسم بنوع من صعوبة الفهم لدى المتعلمين.
4- هناك فرصة كبيرة لتوظيف طريقة الأحداث المتناقضة والاتزان المعرفي عند تدريس هذه الوحدة.

وقد اشتمل الدليل على ما يلي:

1- مقدمة

احتوت المقدمة على تعريف دقيق وشرح واف لطريقة تدريس العلوم المقترحة والمستنبطة من المضامين التربوية لسورة الكهف، ومفهوم الاتزان المعرفي، مع توضيح مراحل هذه الطريقة وشروط استخدامها في الموقف التعليمي.

2- **الخطة الزمنية للوحدة:**

تم تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس كل موضوع من موضوعات الوحدة التي تضمنت (12) درسا، بواقع (16) حصة دراسية، وقد استغرقت شهرا كاملا.

3- **خطة التدريس:**اشتملت هذه الخطة على المفاهيم العلمية، وموضع الأحداث المتناقضة فيها، والأنشطة العلمية والتجارب التي يمكن من خلالها دراسة هذا التناقض وحله.

جدول (2): المفاهيم العلمية للوحدة، وأنشطتها وأحداثها المتناقضة

المفهوم العلمي	الأحداث المتناقضة	الأنشطة العلمية
1- درجة الحرارة حصة واحدة	سكان المناطق القطبية يعيشون في بيوت من الجليد على الرغم من انخفاض درجات الحرارة.	- تقدير درجة الحرارة باليد - قياس درجة الحرارة بالثرمومتر
2- **كمية الحرارة** حصتان	اختلاف درجة حرارة كأسين من الماء بكل منها كمية معينة من الماء.	- تسخين كأسين كل منها يحتوي كمية من الماء وتزويد كل منها بنفس كمية الحرارة، وتسجيل درجة حرارة الماء في الكأسين بعد التسخين.
3- **الحرارة النوعية** حصتان	اختلاف درجة حرارة كمية من الماء في كأسين يلقي في الأول كرة زجاج ساخن، والثاني كرة حديد ساخنة.	- تسخين كرتين متساويتين في الحجم، أحداهما حديد، والثانية زجاج لنفس الفترة من الزمن، وإلقاء كل منها في كأس به ماء، وقياس درجة حرارة الماء في الكأسين
4- الاتزان الحراري حصتان	إرتفاع درجة حرارة اليابسة في الصباح أكثر من درجة حرارة ماء البحر، على الرغم من تعرفها لنفس كمية الحرارة من الشمس	- تسخين كمية من الماء من خلال وضع مسمار ساخن فيها
5- تمدد المواد الصلبة بالحرارة حصة واحدة	تدخل كرة الحديد في الحلقة قبل تسخينها، ولا تدخل بعد التسخين، على الرغم من أن حجم الكرة ظاهريا لم يتغير.	تجربة الكرة والحلقة
6- تمديد السوائل (حصتان)	تحول البيض من سائل إلى صلب على الرغم من سلقه في الماء الساخن.	وضع دورق به ماء وله سدادات مطاط بها ثقب منفذ منه أنبوبة زجاجية رفيعة، في ماء ساخن.
7- **تمدد الغازات** حصة واحدة	وضع زجاجة ممتلئة بالماء في مجمد الثلاجة مناقشة أسباب عدم ملء إطارات السيارات بالهواء في فصل الصيف على الرغم من أن ذلك قد يؤثر على سرعة السيارة	
8- **منظم الحرارة (الثيرموستات)** حصة واحدة	تعمل ثلاجة المنزل دون توقف بسبب خلل ما على الرغم أن توقفها لعدة دقائق ضروري لإزالة الثلج المتراكم في المجمد.	تكوين دائرة كهربية لتوضيح كيفية فتح وغلق الدائرة من خلال شريط ثنائي الفلز معرض للحرارة (الثيرموستات).
9- انتقال الحرارة في المواد الصلبة حصة واحدة	انصهار شمع مثبت على قضيب معدني من أوله لأخره،عند تسخين احد طرفيه.	عرض تجربة باستخدام قضيب معدني وأعواد ثقاب وشمع ومصدر حرارة وتسخين احد طرفي القضيب.
10- انتقال الحرارة في السوائل انتقال الحرارة بالحمل حصة واحدة	يمكن لمس أنبوبة الاختبار التي بها ماء ساخن، من الأسفل، بينما لا يمكن لمسها من اعلى على الرغم من تعرض الماء بداخلها لنفس كمية الحرارة.	تسخين كمية من الماء في أنبوبة اختبار ومحاولة لمسها مرة من أسفل، ومرة من اعلى.
11- انتقال الحرارة في الغازات -انتقال الحرارة بالحمل والإشعاع حصة واحدة.	الشعور بالدف في غرفة بها مدفأة على الرغم من عدم الجلوس مقابل المدفأة أو بجوارها.	تجربة توضيح انتقال الحرارة في الغازات.
12- التدفئة المركزية حصة واحدة	تصاعد الماء الساخن في ترموس السخان الشمس من أسفل إلى اعلى، على الرغم من تناقض ذلك مع مفهوم الجاذبية الأرضية.	اجراء تجربة باستخدام دورق سفلي وعلوي مقلوب بينهما أنبوتين زجاجتين، واحدة مستقيمة والثانية مقلوبة، ووضع كمية ماء في الدورق السفلي وتسخينه.

للتأكد من صلاحية الدليل، عرض على مجموعة من محكمين من معلمي علوم في مرحلة التعليم الأساسي العليا ذوي الخبرة في تدريس العلوم، وطلب اليهم أبداء الرأي حول مدى مناسبة الدليل لتنفيذ التدريس بالأحداث المتناقضة وشروطها، ومدى مناسبة الأحداث المتناقضة الواردة فيه للدروس التي وضعت لها، وكذلك مناسبة الأنشطة العلمية المقترحة في عرض الأحداث العلمية المتناقضة وحلها. ولم يبد أي من المحكمين ملاحظات جوهرية تستوجب التعديل، مما يعني صلاحية الدليل لتحقيق أهداف الدراسة.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بمجموعتين متكافئتين هما:مجموعة تجريبية درست وحدة "الحرارة في حياتنا" وفق الطريقة المقترحة المستنبطة من سورة الكهف والاتزان المعرفي، والثانية ضابطة درست الوحدة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية.

تكافؤ مجموعتي الدراسة

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية، طبق الاختبار قبليا على المجموعتين، ثم حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وجرى فحص دلالة الفرق بينهما باستخدام اختبار (ت)،وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات تحصيل المجموعتين الضابطة والتجريبية،مما يشير إلى تكافؤهما في تحصيل المفاهيم العلمية قبل تطبيق التجربة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ينص هذه السؤال على: "ما مراحل وشروط التعلم بحسب طريقة تدريس العلوم المستندة إلى المضامين التربوية لسورة الكهف، ومفهوم الاتزان المعرفي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم الرجوع إلى كتب ومراجع تفسير القران الكريم للعديد من الآيات الواردة في سورة الكهف وهي الآيات (60-82)، وهي تصف بدقة ما دار بين سيدنا موسى- عليه السلام، والخضر -عليه السلام، حيث تمت الاستفادة من هذه الآيات في استنباط طريقة تدريس العلوم المقترحة القائمة على الأحداث المتناقضة على غرار سورة الكهف، ومفهوم الاتزان المعرفي، وفي ضوء تفسير هذه الآيات، تمكن الباحث من اقتراح طريقة لتدريس العلوم تكونت من جزأين هما:

أ- مراحل التعلم

تتكون هذه الطريقة من عدة مراحل مستنبطة من سورة الكهف وهي:

1- مرحلة عرض الأحداث المتناقضة

في هذه المرحلة يتم عرض الأحداث العلمية المتناقضة الواردة في أي درس من دروس العلوم، بحيث يشكل هذا التناقض تحديا لعقول المتعلمين ويثير لديهم الاستغراب والاستهجان، كما حدث مع سيدنا موسي عليه السلام في مواقف ثلاثة وصفتها الآيات الكريمة في سورة الكهف وهي:

ا- " فَانطَلَقَا حَتَّى إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا ۖ قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا﴿71﴾.

ب- **" فانطلقا حتى إذا لقيا غلاما فقتله قال أقتلت نفسا زكية بغير نفس لقد جئت شيئا نكرا** ﴿74﴾.

ج-" فانطلقا حتى إذا أتيا أهل قرية استطعما أهلها فأبوا أن يضيفوهما فوجدا فيها جدارا يريد أن ينقض فأقامه ۖ قال لو شئت لتخذت عليه أجرا﴿77﴾.

يتضح من الآيات السابقة أن سيدنا موسى عليه السلام، وهوالمتعلم هنا،تمت مواجهته بثلاثة أحداث متناقضة أثارت لديه الاستغراب والدهشة والرغبة في معرفة الأسباب، بمعنى حدوث حالة شديدة من عدم الاتزان المعرفي. وهذه الحالة دفعته لإثارة التساؤلات المبينة في الآيات السابقة، على الرغم من وجود اتفاق سابق بينه وبين الخضر عليه السلام بعدم السؤال:" قال فإن اتبعتني فلا تسألني عن شيء حتى أحدث لك منه ذكرا﴿70﴾.

2- مرحلة البحث عن حل التناقضات

وهي مرحلة متداخلة مع المرحلة الأولى التي تسبب الاستغراب العلمي والفضول والدهشة لدى المتعلمين. كما تسبب لهم حالة من عدم الاتزان المعرفي. وهذه الحالة تدفعهم للاستفسار والبحث والتقصي بهدف العودة إلي حالة الاتزان المعرفي. وقد استنبطت هذه المرحلة من الأسئلة التي سألها سيدنا موسى عليه السلام للخضر على الرغم من وجود اتفاق بينهما علي عدم السؤال وهي: أَخَرَقْتَهَا لِتُغرِقَ أَهلَهَا؟، أَقَتَلتَ نَفسا زَكِيَّةَ بِغَيرِ نَفس؟، لَو شِئتَ لَتَّخَذتَ عَلَيهِ أَجرا.

3- مرحلة حل التناقض والعودة الى الإتزان المعرفي

في هذه المرحلة يتوصل المتعلمون- بإشراف المعلم- إلى حلٍ الأحداث المتناقضة، وبالتالي العودة إلى حالة الاتزان المعرفي، وإرضاء الفضول العلمي الذي حدث لديهم في المرحلة الأولى.

وقد استنبطت هذه المرحلة من الآيات الكريمة التالية:

قَالَ هَذَا فِرَاقُ بَيْنِي وَبَيْنِكَ سَأُنَبِّئُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا [78] أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا [79]وَأَمَّا الْغُلَامُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَنْ يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا[80] فَأَرَدْنَا أَنْ يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا [81] وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا

فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنْزَهُمَا رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا [82].

ب- شروط التعلم

ورد في الآيات (60-82) في سورة الكهف العديد من شروط التعلم بطريقة الأحداث المتناقضة يمكن عرضها كما يلي:

1- الخبرات السابقة

ونعني بها مقدار ما يمتلكه الفرد من خبرات ومعارف سابقة في بنيته المعرفية، والتي تشكل شخصيته المعرفية والعقلية، وتبرز مستوى ثقافته وقدراته. ولا شك أن سيدنا موسى عليه السلام كان نبياً على درجة كبيرة من العلم والمعرفة وهو من أولي العزم من الأنبياء.

2- الرغبة في التعلم

ويقصد بها هنا الاستعداد الواعي للتعلم عند المتعلمين،بحيث يبادر المتعلم للبحث عن المعرفة العلمية،ويبدي رغبة كبيرة في التعلم، ولديه دوافع قوية للعلم والمعرفة. وقد اشتق هذا الشرط من الآيات:

"وَإِذ قَالَ مُوسَى لفتاه لَا أَبرَحُ حَتَّى أَبلُغَ مَجمَعَ البَحرَينِ أَوأَمضِيَ حُقُبا" ﴿60﴾ .

"قَالَ لَهُ مُوسَى هَل أَتَّبِعُكَ عَلَى أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمتَ رُشدا" ﴿66﴾.

ويرى المفسرون أن سيدنا موسى -عليه السلام -أصرَ على التعلم والاستزادة في المعرفة من خلال البحث عن سيدنا الخضر- عليه السلام- في المكان الذي حدده له ربنا -سبحانه وتعالى-، وهو مجمع البحرين. ولو اضطره ذلك لأن يمضي حقبا. والحقب قيل أنها تعادل 70 سنة، وقيل 80 سنة.

ويشير هذا الإصرار في الآية الكريمة السابقة إلى شدة الرغبة في التعلم.

3- الصبر والمثابرة في التعلم

ويقصد بها هنا تحمل المشقة في رحلة البحث العلمي والاكتشاف، وعدم الاكتفاء بالمعرفة التي يتلقاها المتعلم من معلمه من خلال العرض والتلقين، بل القيام بالعديد من الأنشطة مثل البحث وزيارة المكتبات، واستخدام مصادر التعلم المتنوعة بحثا عن العلم والمعرفة لحل التناقضات. وقد استنبط هذا الشرط من الآيات: قَالَ إِنَّكَ لَن تَستَطِيعَ مَعِيَ صَبرا [67] وَكَيفَ تَصبِرُ عَلَى مَا لَم تُحِط بِهِ خُبرا [68] قَال سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ صَابِرا وَلَا أَعصِي لَكَ أَمرا ﴿69﴾.

تشير هذه الآيات الكريمة إلى أن طلب العلم يحتاج إلى الصبر والمثابرة. وهوشرط أساسي لحدوث التعلم. فعلى المتعلم تحمل المشقة وبذل كل جهد مستطاع للتوصل للمعرفة العلمية وإتقانها كما تشير الآيات.

4- عدم السؤال عن المتناقضات

ويقصد بها هنا أن على المتعلم عدم السؤال عن الأحداث المتناقضة التي تعرض عليه، ذلك أن عرض المتناقضات على المتعلم يثير لديه الفضول, والاستهجان والاستغراب, وهذا ما يدفعه للسؤال بشكل عفوي ومباشر, إلا أن هذا السؤال يفسد طريقة التدريس بالأحداث المتناقضة, لان المطلوب من المتعلم هو ليس السؤال, إذ أن السؤال في بداية التعرض للأحداث المتناقضة, ناجم عن رد فعل انفعالي ناجم عن تعارض الحدث المتناقض مع البنية المعرفية والخبرات السابقة لدى المتعلم, وليس من عمليات تفكير منطقية منظمة تستند إلى خبرات كافية. وفى هذه الحالة، فان البحث عن حل وتفسير منطقي ومعقول للتناقضات هوالمطلوب, بدلا من الاستهجان والاستغراب والتساؤل.لان هذه التساؤلات في بداية التعامل مع الأحداث المتناقضة تكون سطحية، ولا تفيد في توظيف العمليات العقلية المتنوعة عند المتعلمين كالملاحظة والتجريب والاستقصاء وغيرها. وقد استنبط هذا الشرط من الآية:" **قَالَ فَإِنِ اتَّبَعتَنِي فَلَا تَسلنِي عَن شَيءٍ حَتَّى أُحدِثَ لَكَ مِنهُ ذِكرا ﴿70﴾.**

5- الصراع المعرفي – عدم الاتزان المعرفي

حالة عقلية معرفية تنتاب المتعلم نتيجة مواجهته بأحداث ومعلومات متناقضة تماما مع ما يحمله من خبرات سابقة, مما يسبب له حالة من الاختلال المعرفي وعدم الاتزان. وهذه الحالة شرط مهم من شروط التعلم بطريقة الأحداث المتناقضة, سيما وأن وصول المتعلم إليها يثير لديه العديد من الدوافع والرغبة في البحث عن حلول معرفية منطقية، لابد لها أن تنسجم مع مخزونه المعرفي وخبراته السابقة. وقد استنبط هذا الشرط من العديد من الآيات القرآنية وهى:**(قَالَ أَخَرَقتَهَا لِتُغرِقَ أَهلَهَا لَقَد جِئتَ شَيئًا إِمرا)و(قَالَ أَقَتَلتَ نَفسا زَكِيَّةَ بِغَيرِ نَفس لَّقَد جِئتَ شَيئًا نُكرا) و(قَالَ لَوشِئتَ لَتَّخَذتَ عَلَيهِ أَجرا)**. إن توجيه سيدنا موسى -عليه السلام -هذه الأسئلة لسيدنا الخضر- عليه السلام -تشير بكل وضوح إلى وجود حالة من الاستغراب والاستهجان وعدم الاتزان المعرفي عنده. وهذا ما يوضح معنى الصراع المعرفي ,لان ما قام به سيدنا الخضر يتنافى تماما ويتناقض مع المعرفة العلمية التي يمتلكها سيدنا موسى عليه السلام. ويتفق هذا الشرط بدرجة معينة مع ما أشارت إليه نظريات التعلم المعرفية المبينة في النظرية البنائية مثل نظرية بياجيه في النموالمعرفي، حيث فسر الذكاء على أنه نوع من التوازن تسعى إليه كل التراكيب العقلية، عند ما يجابه المتعلم بمواقف تعلم كافية لإثارة اهتمامه، وتفعيل دوافعه لإيجاد حلول مرضية للتناقض القائم بين البنية العقلية، والموقف الذي يتعرض له المتعلم والمتسم بالتناقض(القيسي ,2008).

6- الوصول الى حالة الإتزان المعرفي

ويقصد به هنا هو الإشباع المعرفي بعد حل التناقض بصورة عقلية تسهم في تفسير المتناقضات وأسباب حدوثها. وفيها يكتسب المتعلم خبرات جديدة يعمل على تنظيمها وترتيبها تمهيداً لدمجها

في بنيته المعرفية، وتصبح جزءاً من هذه البنية. وهي معرفة وظيفية مقنعة للمتعلم، لأنها ساعدته في حل الأحداث المتناقضة والوصول إلي تفسير عقلي لها، مما يشكل حالة من الهدوء المعرفي والانفعالي. بمعنى عودة المتعلم الى حالة الإتزان المعرفي.

وقد استنبط هذا الشرط من سياق الآيات الكريمة في سورة الكهف من (60-82) والتي لم يرد غيرها بعد حل التناقضات التي تعرض لها سيدنا موسى، ألا أن هناك إشارة اليها وردت في قوله تعالى: "قَالَ هَذَا فِرَاقُ بَيْنِي وَبَيْنِكَ سَأُنَبِّئُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا ﴿78﴾. ويتفق هذا الشرط مع ما جاء في الأدب التربوي حول نظريات التعلم المعرفي خصوصا في نظرية بياجيه الذي تحدث عن حالة الاتزان المعرفي، وكيفية العودة اليها بعد تفسير الأحداث المتناقضة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "هل هناك أثر للطريقة المقترحة في تنمية المفاهيم العلمية لدي طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظات غزة ؟".

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين في اختبار تحصيل المفاهيم البعدي. وكان متوسط أداء المجموعة الضابطة (18.4)، وبانحراف معياري (8.7). بينما بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية (23.2) وبانحراف معياري (10.4). وتشير هذه القيم إلي وجود فروق ظاهرة بين قيم المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدراسة في اختبار تحصيل المفاهيم العلمية. ولمعرفة دلالة هذا الفرق، استخدم اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، باعتبار التحصيل القبلي للمجموعتين متغيراً مشتركا، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول (3): تحليل التباين المشترك لاختبار دلالة فرق متوسطات درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التحصيل البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	إيتا(2η)
المتغير المصاحب	429.12	2	429.12	4.57	0.036	0.55
المجموعة	22.641	2	6241.22	66.54	0.00	0.46
الخطأ	7315.75	81	93.79			
المجموع	13986.09	83				

يتضح من الجدول (3) إن قيمة (ف) المناظرة للمجموعة هي (66.54)، وان مستوى الدلالة هو(0.000) مما يعني وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في اختبار تحصيل المفاهيم العلمية البعدي يعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وقد أشارت النتائج المبينة في جدول (3) أن قيمة مربع إيتا هي (0.46). أي أن حجم أثر المتغير المستقل (طريقة التدريس بالطريقة المقترحة) على المتغير التابع وهو تحصيل المفاهيم العلمية، هوحجم كبير نسبيا، مما يؤكد وجود فاعلية عالية لطريقة التدريس المقترحة القائمة على سورة الكهف والاتزان المعرفي، في تحسين مستوى تحصيل المفاهيم العلمية لدى الطالبات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن طالبات المجموعة التجريبية قُدمت لهن وحدة الحرارة في حياتنا من خلال أحداث وتجارب علمية متناقضة، حيث تمت مواجهتهم بمعلومات تتعارض إلي حد كبير مع معلوماتهم السابقة الموجودة في بنيتهن المعرفية. ولاشك أن سيطرة هذه الحالات على الطالبات، دفعتهن نحوالبحث عن حلول للمتناقضات التي تعرضن لها، مما خلق لديهن نوعا من الانضباط الداخلي، والرغبة الشديدة في التعلم، أي أن دافعيتهن الذاتية نحو التعلم ارتفعت بشكل كبير. هذا فضلا عن حدوث حالة داخلية من الصراع المعرفي لديهن بسبب تعرضهن لخبرات تتناقض مع خبراتهن المعرفية السابقة، ولا شك أن هذه الحالة دفعتهن للبحث والتقصي لحل التناقض والعودة الى حالة الاتزان المعرفي، وهذا ما ورد في شروط التعلم بطريقة التدريس المقترحة القائمة على سورة الكهف والاتزان المعرفي، سيما أن جميع الشروط الواردة في هذه الطريقة انطبقت تماما على الطالبات عند مواجهتهن بخبرات وأحداث ومشاهدات علمية تتناقض مع خبراتهن السابقة، مثل:

- سكان المناطق القطبية يعيشون في بيوت من الجليد على الرغم من انخفاض درجات الحرارة.
- الكرة الحديدية تدخل من الحلقة قبل التسخين، بينما لا تدخل بعد التسخين.
- تحول البيض من سائل إلي صلب على الرغم من تعرضه لدرجات حرارة عالية.

وغيرها من التناقضات التي عرضت عليهن إما مباشرة, أومن خلال عرض تجربة ما.

إن ما تعرضت له الطالبات من تناقضات أثار لديهن رغبة في تفسير هذه التناقضات، لذا شاركن في الموقف التعليمي بفعالية مستخدمات ما لديهن من معارف سابقة للاجتهاد وتقديم تفسيرات معقولة حول التناقضات، وبالتالي زاد انخراطهن واهتمامهن بالموقف التعليمي. وينسجم هذا التفسير مع ما أورده ريتشارد سوشمان في نموذجه حول التعلم من خلال حلِ المتناقضات، والذي أكد فيه أن المتعلمين يكونون أكثر نشاطا عندما يواجهون بأحداث متناقضة تدفعهم للبحث والاستقصاء وجمع المعلومات، للتأكد من حدوث الموقف التعليمي الذي ينطوي على مشكلة وتناقضات. ومن خلال هذه الأنشطة يحاول المتعلمون الوصول إلى تفسير الأحداث المتناقضة وفهمها. وهذا ربما ساهم بقدر كبير في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي درست المفاهيم العلمية نفسها بالطريقة الإعتيادية القائمة على العرض والمناقشة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: سكوجين (Sukjin. 2005) وكنج وآخرون (Kange et al, 2010)، وستيلا وآخرون (Stella, etal.2013) وأبوحلميه (2008) واحمد

(2008) وماضي (2011)، ومكرودين وكندو (Kendeou. 2014 .(Mecrudden .&

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ينص هذا السؤال على: هل هناك اثر للطريقة المقترحة في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمحافظات غزة ؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة مجموعتي الدراسة على مقياس التنظيم الذاتي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة (56,50)، والانحراف المعياري لها (10.45). بينما بلغ المتوسط الحسابي للطلبة المجموعة التجريبية (76.58) والانحراف المعياري لها (12.70). وتشير هذه القيم الى وجود فرق ظاهري بينها، ولفحص دلالة هذا الفرق، اُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ويمكن توضيح نتائجه في جدول (4).

جدول(4)

جدول(4): نتائج اختبار (ت) لدرجات مجموعتي الدراسة في مقياس التنظيم الذاتي

المجوعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ضابطة	41	56,50	10.45	81	7.75	0.25
تجريبية	42	76.58	12.70	81		

تشير النتائج في جدول (4)، إلى أن قيمة (ت) هي (7.75) وهي دالة إحصائيا، مما يعني أن هناك فرقاً دالاً إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في مقياس التنظيم الذاتي يعزى إلى متغير طريقة التدريس لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ولمعرفة ماذا إذا كان هناك فرق دال إحصائيا بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية وهو (76.58)، وبين المتوسط الافتراضي وهو (72) على مقياس التنظيم الذاتي استخدم اختبار (ت) لمجموعة واحدة والجدول (5) يبين نتائج هذا الاختبار.

جدول(5): نتائج اختبار (ت) لدرجات المجموعة التجريبية مقارنة بالمتوسط الفرضي على مقياس التنظيم الذاتي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	(ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	42	76.58	12.70	41	2.26	0.26

تشير النتائج المبينة في جدول (5) إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسط الافتراضي لطلبة المجموعة التجريبية وهو(72) والمتوسط الفعلي لهم وهو(76.58) على مقياس مهارات التنظيم الذاتي. مما يعني أن طلبة هذه المجموعة يمتلكون مهارات التنظيم الذاتي بدرجة تزيد عن المتوسط الافتراضي بدلالة إحصائية وذلك بسبب متغير طريقة التدريس المقترحة. أي أن هذه الطريقة ساهمت بشكل فعال في اكتساب أفراد المجموعة التجريبية لمهارات التنظيم الذاتي في أثناء تعلمهم وحدة الحرارة في حياتنا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن طريقة التدريس المقترحة في هذه الدراسة أتاحت للطالبات فرص القيام بأنشطة استكشافية سواء من تجارب العرض التي تم عرضها, أوالمناقشات العلمية في الأحداث والظواهر العلمية التي تنطوي على تناقضات. وهذا التفسير ينسجم مع ما أشار إليه الموسوي (2010) حول العلاقة بين الخبرة الجديدة ومهارات التنظيم الذاتي، حيث أكد أن هذه الخبرة تحتاج إلي عملية تنظيم ليسهل تخزينها واسترجاعها بمستويات عالية من الدقة. ولا شك أن الخبرات الجديدة التي حصلت عليها الطالبات من خلال طريقة التدريس المقترحة القائمة على المضامين التربوية لسورة الكهف ومفهوم الاتزان المعرفي، ساهمت بدرجة كبيرة في تدريبهن على طرق تسهل عملية تنظيم هذه الخبرات في بنيتهن المعرفية، مثل مراقبة الذات، وتقيم الذات، وتعزيز الذات، وضبط المثيرات والدافعية للتعلم، إذ إن هذه المهارات لعبت دوراً مهماً في تنظيم الطالبات لأفكارهن ومعارفهن الجديدة التي تلقينها عند حل التناقضات ووصولهن إلى حالة الإتزان المعرفي.

كما ان الطالبات ربما استخدمن مهارات مراقبة الذات وتقييم الذات عند مواجهتهن بالأحداث والظواهر العلمية المتناقضة، كما استخدمن مهارات ضبط المثيرات والدافعية والتعزيز عند وصولهن لحل هذه التناقضات وعودتهن لحالة الاتزان المعرفي. وهذا ما يؤكده باندورا(Bandura,1991) عندما ركز على دور العمليات الوجدانية والدافعية في التعلم. حيث يرى أن الدافعية والفعل الهادف تمتد جذورهما في النشاط المعرفي؛ فأحداث المستقبل تتحول إلى دوافع ومنظمات للسلوك الحالي. كما يرى أن مراقبة الطلبة لسلوكهم المعرفي والأدائي، وتقييمهم لأنفسهم أثناء عملية التعلم؛ يسهم بدرجة كبيرة في اكتساب المفاهيم العلمية والنجاح الأكاديمي، لأن تنظيم الذات في أثناء التعلم يساعد المتعلمين على فهم كيف يتعلمون بشكل أفضل من خلال دمج مهارات التنظيم الذاتي بالدروس الصفية والوحدات الدراسية.

وتتشابه هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسات كل من: العيثاوى (2014)، والرواحي والبلوشي (Alrawahi & Bulushi 2015,)، من حيث قيام المتعلمين بأنشطة استكشافية أثناء تعلمهم العلوم وأثرها على مهارات التنظيم الذاتي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1- توظيف معلمي العلوم للإستراتيجية المقترحة بمراحلها المختلفة في أثناء تدريس العلوم ضمن الشروط المشار إليها في الطريقة المقترحة في ضوء ما ورد في الآيات الكريمة في سورة الكهف.

2- مساعدة المتعلمين على التنظيم الذاتي في أثناء تكليفهم بمهمات تعلم تستوجب قيامهم بأنشطة مثيرة للتفكير العلمي مثل تعريضهم لأحداث علمية تنطوي على بعض التناقضات والتعارضات.

3- قيام المعلمين بربط دروس العلوم الاستكشافية بما يناسبها من الآيات الكريمة في القرآن الكريم.

4- إجراء دراسات مستقبلية حول أثر التدريس باستخدام الطريقة المقترحة في العلوم على متغيرات أخرى: كالتفكير الابتكاري والتفكير العلمي ومهارات حل المشكلات.

المراجع

القرآن الكريم.

أبوحليمة، حماد (2008). *اثر برنامج بالوسائط المتعددة يوظف الأحداث المتناقضة في تنمية التنور الغذائي لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الألباني، محمد ناصر الدين (1995). *السلسلة الصحيحة: وشيء من فقهها وفوائدها*، ط2، الرياض: مكتبة المعارف.

إبراهيم، جمعة (2012). أثر استخدام أنموذجي جانييه وأوزبل التعليميين في تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في مادة علم الأحياء والأرض، *مجلة جامعة دمشق*، 28(3)15-196.

أبوججوح، يحيي (2013). عمليات العلم ومهارات التفكير المستنبطة من القران الكريم وتطبيقاتها في تدريس العلوم. *مجلة الجامعة الإسلامية (الدراسات الإنسانية)*. 19(1) ،277-325.

أبوشامة، محمد.(2008) . فاعلية التدريس باستيراتيجية سوخمان الاستقصائية للأحداث المتناقضة في التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، 66 ,127-178.

الأغا، إحسان والزعانين، جمال (2003). أنشطة مقترحة لتوظيف التفكر كمدخل لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظات غزة، *المؤتمر العلمي السابع للجمعية المصرية للتربية العلمية*، 27-30 يوليو، الإسماعيلية، 76-53.

الأغا، إحسان. (1994). *أساليب التعليم والتعلم في الإسلام*، ط3، غزة: مكتبة دار الأرقم.

البراوي، فوزية (2009). *الإعجاز التربوي للقران في طرق التدريس*، رسالة ماجستير في التفسير وعلوم القران، الجامعة الإسلامية، غزة.

ألبعلي، إبراهيم (2012). فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*. جامعة الإمارات العربية المتحدة، 31،259-284.

الحسني، نوال (2008). *مبادئ تربوية مستنبطة من أوائل سورة العلق وتطبيقاتها التربوية في الأسرة - المسجد-المدرسة – وسائل الإعلام في المجتمع السعودي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

السلمي، سلطان (2011). *المضامين التربوية المستنبطة من سورة التحريم وتطبيقاتها في واقع الأسرة المعاصر*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الشنبري، عبد الرحمن (2014). *المضامين التربوية المستنبطة من سورة الحاقة وتطبيقاتها في الواقع المعاصر*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العبوس، تهاني والعاني، رؤوف(2013). أثر استراتيجية الأحداث المتناقضة في تنمية المفاهيم والاتجاهات العلمية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)* ، 27(1)، 141-167.

العمايرة، محمد(2000). *الفكرالتربوي الإسلامي*، عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العيثاوي، رواء (2014). *السلوك الاستكشافي وعلاقته بالتنظيم الذاتي لدى طلبة المرسلة الثانوية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية، جامعة ديالي، العراق.

العوضي، حصة (2010). *المضامين التربوية الإعلامية للأطفال في بعض قصص القرآن الكريم*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

الموسوي، محمد (2010). *التنظيم الذاتي المعرفي وعلاقته باتخاذ القرار والتصورات المستقبلية نحو مهنة التعليم لدى طلبة معاهد المعلمين*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

القمش، مصطفي والعضايلة، عدنان والتركي، جهاد (2008). فاعلية برنامج تعليمي في تحسين مهارات التنظيم الذاتي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية في لواء عين الباشا في الأردن، *مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 2(1) ، 167-198.

القيسي, رؤوف (2008). *علم النفس التربوي*، عمان: مطابع دار دجلة.

باز، ثيودور وبواعنة، علي (2008). اثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية كأداة تعليمية في تغير المفاهيم البديلة في العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي بالمملكة الهاشمية، *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 22، 149-184.

بيرم، أحمد (2002). *أثر استخدام استيراتيجية المتناقضات على تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طلبة الصف السابع*

الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

جبر، يحيى(2010). *أثر توظيف استيراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالعلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

دروزة، أفنان.(2004). *أساسيات في علم النفس التربوي، استراتجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم*، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سالم، صلاح الدين(2006). أثر استيراتيجية قائمة على الاكتشاف والأحداث المتناقضة في تدريس العلوم على تنمية التحصيل وعمليات العلم والتفكير ألابتكاري لدى تلاميذ الصف السادس بالتعليم العام، *مجلة التربية العلمية*، 9(2) ، 1-50.

ظافر، سوسن (2009). *أثر التدريس على التعلم الذاتي والتنظيم الذاتي في تعديل سلوك الأنانية لدي طالبات المرحلة المتوسطة*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية. العراق.

عبد الباقي، محمد فؤاد(محرر). (2010). *المسند الصحيح المختصر*، ج1، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

عبيد، وليم وعفانة، غزو(2004). *التفكير والمنهاج المدرسي*، العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

علي، محمد (2003), *التربية العلمية وتدريس العلوم*، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كامل، مصطفى(2003). بعض المتغيرات المرتبطة بالتنظيم الذاتي للتعلم لدى عينة من طلاب الجامعة، *المؤتمر العلمي الثامن للتعلم الذاتي وتحديات المستقبل*، جامعة طنطا، 11-12مايو، 340-364.

ماضي، إيمان.(2011). *أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم وحل المسألة الوراثية لدي طالبات الصف العاشر*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

محمود، ماجد (2013). المضامين التربوية المستنبطة من سورة يوسف وتطبيقاتها التربوية، *مجلة الفتح*، جامعة ديالى، 53، 215-228.

AL- Rawahi , N. & Al- Balushi , S.(2015) .The effect of reflective science journal writing on students' self regulated learning strategies*, International Journal of Environmental and Science Education*, 10(3), 367 -379.

Bandura , A.(1991). Social cognitive theory of moral thought and action., in Kurtins,M. & Gerwitz. (Eds.). *Handbook of Moral Behavior and Development*, New York: Erlbaum associates, Inc.

Bandura , A.(2005) . Bandura's social cognitive theory , Retrieved January7, 2016 from *http://www. Davidson films. com.*

Black, P. & Harrison, C.(2010) . Formative assessment, In Osborne,j & Justin,D. (Eds.) . *Good Practice in Science Teaching*, (2nd ed.). England: McGraw Hill Open University Press.

Bandy,B. & Moor, D.(2010). *Assessing Self-Regulation: A Guide for- Out-of –School Time Program Practitioners*, Washington: The Atlantic Philanthropies.

Budiman ,Z. ; Halim,L. ; Mohd,M. & Osman, K.(2014) The effect of cognition conflict management on cognitive development and science achievement, *International Journal of Science and Mathematics Education* , 12 (5) , 1169-1195.

Diana. M. (2004) .Discrepant events: The great bowling ball float off. *Journal of Chemical Education*, 81(9) ,1359-1313.

Gonzalez, S.(2009). Self-regulation of academic motivation: Advance in structure and measurement, Retrieved January 14,2016 from *http://www.aare. edu/05pop/gon05371pdf.*

Gurcay, D.& Balta, E.(2013). The effect of Turkish students' motivational beliefs on their meta-cognitive self-regulation in physics, *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching.*14(2), 134-148.

Kang, H.; Scharmann, C.; Kang, S.& Noh, T.(2010). Cognitive conflict and situational interest as factors influencing conceptual change, *International Journal of Environmental and Science Education,* 5 (4) , 383-405.

Mccrudden , M.& Kendeou, P. (2014) . Exploring the link between cognitive processes and learning from refutation al text, *Journal of Research in Reading*, 37(1) , 116-140.

Miller, D.(2015). Learning how students learn: An exploration of self –regulation strategies in two – year college general chemistry class, *Journal of College Science Teaching* 44(3) ,11-16.

Stella, H., Valanides, N.& Angeli, C.(2013). The impact of cognitive and affective aspects of cognitive conflict on learners' conceptual change about floating and sinking, *Research in Science & Technological Education, 31 (2) ,* 133-152.

Sukjin ,K. (2005) . The influence of students cognitive and motivational variables in respect of cognitive conflict and conceptual change. *Journal of Science Education* ,(27) , 1037-1058.

الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها بالرضا عن الحياة

فراس قريطع*

تاريخ تسلم البحث 2016/10/30 تاريخ قبوله 2017/3/16

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين، وفحص الفروق بين متوسطات الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لديهم. تكونت عينة الدراسة من (370) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية، خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2016/ 2017). وقد استخدمت الدراسة مقياسي الضغوط النفسية والرضا عن الحياة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مستوىً متوسط من الضغوط النفسية لدى المعلمين. كما أشارت النتائج إلى أن الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، ولدى ذوي الخبرة القصيرة أعلى منها لدى ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة، ولم يظهر فرق دال إحصائياً في الضغوط النفسية يعزى للحالة الاجتماعية. وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية لدى المعلمين والرضا عن الحياة.

(**الكلمات المفتاحية:** الضغوط النفسية، الرضا عن الحياة).

مقدمة: المعلم هو الأساس الذي تقوم عليه العملية التربوية، لذا لا بد أن يتمتع بصحة نفسية وجسدية جيدة، وبشخصية متكاملة ومتزنة تعكس مستوى مقبولاً من الرضا عن الحياة التي يعيشها هذا المعلم، إذ أن تصرفاته ونظرته للحياة تنعكس بشكل مباشر على تلاميذه. وفي حياة المعلم الكثير من الضغوط النفسية التي تفرضها مهنته بما فيها من صعوبات وتحديات تؤثر عليه وعلى صحته النفسية والبدنية.

والضغوط النفسية من الظواهر الحياتية التي يخبرها الإنسان، فإما أن يتكيف معها ويتغلب عليها أو لا يحتملها، فيئن تحت وطأتها، ويصاب بالإحباط والاعتلال (عبدالحميد، 2009). وتشكل الضغوط جزءاً من حياة الأفراد والمجتمعات نظراً لكثرة تحديات العصر الحالي وزيادة مطالبه. فلا يكاد مجتمع من المجتمعات يخلو من هذه الضغوط، بحيث أصبح من الصعب تفاديها أو تجاهلها، مما يدفع غالبية الناس إلى مجابهتها ومحاولة التعايش معها. ولا يتوقف تأثير الضغوط على الجوانب الشخصية للأفراد أو علاقاتهم الأسرية والاجتماعية فحسب، بل يمتد إلى بيئة العمل، فيحدّ من الأداء الوظيفي، مما يتسبب في خفض الإنتاجية وتدني جودتها (خليفات والزغول، 2003).

ويتعرض المعلمون في المدارس إلى درجات متباينة من الضغوط النفسية المتعلقة بالعمل، حيث يشعرون بأن جهودهم في العمل غير فعالة، ولا تكفي لإشباع حاجتهم إلى التقدير والإنجاز وتحقيق الذات. وتعدّ مهنة التعليم من المهن التي تتطلب أداء مهمات كثيرة، لذلك تعد من المهن الضاغطة (Stressful Jobs) التي تتوفر فيها مصادر عديدة للضغوط النفسية، والتي تجعل بعض المعلمين غير راضين عن مهنتهم وغير مطمئنين لها، مما يترتب عليه آثار سلبية كثيرة تنعكس على عطائهم وتوافقهم النفسي ورضاهم عن الحياة (محمد، 1999).

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Psychological Stress Among Teachers and its Relation to Life Satisfaction

Feras Qurit'e, *Counseling and Educational Psychology, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract: The purpose of this study was to identify psychological stress level among teachers, and to test mean differences in psychological stress in light of some variables, in addition to identify the relation between psychological stress among teachers and life satisfaction. The study sample consisted of (370) teachers of both genders, who were randomly selected from all schools within Directorate of Education of the North West Badia during the first semester of the academic year (2016/ 2017). Psychological stress and life satisfaction scales were employed. The findings of the study revealed that psychological stress level among teachers was medium. The study results also showed that males were more stressed than females, and short-experience teachers were more stressed than medium or long-experience teachers. Marital status was shown to have no effect on the psychological stress level. Moreover, results showed that there was significant negative relationship between psychological stress among teachers and life satisfaction.

(**Keywords:** Psychological Stress, Life Satisfaction).

ويعرف عبدالمعطي (2006) الضغوط النفسية بأنها تلك المثيرات الداخلية أو الخارجية، التي تكون على درجة كبيرة من الشدة، بحيث تقلل من توافق الفرد وانسجامه مع متطلباتها، مما يؤدي إلى الاختلال الوظيفي والسلوكي لديه. ويرى الطريري (1994) أن الضغوط النفسية تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها، وما يترتب على هذا التفاعل من مطالب وتحديات يسعى للاستجابة إليها. ويؤدي ذلك إلى حالة من الشعور السلبي وتهديد الذات نظراً لاعتقاده بأن استجاباته غير كافية أو غير ملائمة، ما يولد حالة من القلق أو الغضب أو الاكتئاب. وتعتمد استجابة الفرد للضغوط النفسية على خصائصه الشخصية، فالضغوط تختلف في شدتها تبعاً للفروق الفردية بين الأشخاص والتي ترتبط بالعوامل الوراثية، والعمر، والجنس، والبيئة المحيطة، وطبيعة الدعم الاجتماعي.

ويعرف إيثكن وشلوس (Aithken & Schloss, 1994) الضغوط النفسية على أنها حالة نفسية وجسدية ناتجة عن مواجهة الفرد لحوادث مزعجة تؤدي إلى شعوره بالتهديد وعدم الارتياح. أما ليندن (Linden, 2002) فيرى أن الضغوط النفسية حالة تؤثر في الجوانب الانفعالية والجسدية للفرد وفي عملية تفكيره، فتظهر علامات القلق وسرعة الاستثارة والانفعال لديه. وقد يميل الفرد إلى عدم التعاون وتعاطي الكحول، أو الإدمان على المخدرات. هذا بالإضافة إلى حدوث بعض الأمراض العضوية كأمراض المعدة والجهاز الدوري.

وترى بارون وجرينبيرغ (Baron & Greenberg, 1990) أن الأفراد أثناء تعرضهم للضغوط يمرون بعدة مراحل هي: مرحلة التنبيه التي يواجه فيها الفرد مصادر الضغوط المسببة للتوتر والقلق، ثم مرحلة المقاومة حيث يحاول الفرد التخلص من هذه الضغوط مباشرة، أو من خلال ابتكار طرق تؤدي إلى نتائج إيجابية. وإذا استمرت الضغوط وفشل الفرد في مواجهتها فإنه ينتقل إلى مرحلة الإجهاد التي يعاني فيها من المشاعر السلبية كاليأس والإحباط ومن الأعراض الجسدية.

ويعرف جولدنسون (Goldenson) الضغط النفسي بأنه حالة من الشدة النفسية التي تتطلب من الفرد التكيف معها (Schwebel, Barocas & Reichman, 1990). ويؤثر الضغط النفسي على حياة الفرد الجسمية والنفسية والاجتماعية، فكثير من الأمراض الجسمية مثل قرحة المعدة والقولون وارتفاع ضغط الدم وآلام المفاصل وأمراض القلب وغيرها ترتبط بشكل وثيق بالضغط النفسي (Schafer, 1992).

وتتنوع مصادر الضغوط النفسية؛ فبعضها يرتبط بظروف الحياة اليومية كالمطالب الاجتماعية، وبعضها الآخر يرتبط بظروف العمل ومطالبه. وتعدّ الضغوط المرتبطة بظروف العمل من أكثر الضغوط تأثيراً في حياة الأفراد والمجتمعات نظراً لآثارها السلبية على الصحة النفسية للفرد وعلاقاته مع الآخرين، وتدني مستوى أدائه الإنتاجي (خليفات والزغول، 2003). وقد استخدم العديد من الباحثين مصطلح الاحتراق النفسي (Burnout) للتعبير عن الضغوط المرتبطة بظروف العمل وبيئته، إذ أن استمرار الضغوط في العمل وعدم القدرة على التصدي لها غالباً ما يؤدي بالعاملين إلى الشعور باليأس والإنهاك والعجز عن أداء المهمات على أكمل وجه (Chan& Hui, 1995).

وعلى الرغم من انتشار ظاهرة الضغوط النفسية في جميع المهن والوظائف، إلا أنها تتباين في طبيعتها وشدتها من مهنة إلى أخرى، ويرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة هذه المهن ومطالبها. فقد أظهرت بعض الدراسات أن العاملين في مجال الخدمات الإنسانية مثل مهنة الطب والتمريض والتعليم هم الأكثر تعرضاً للضغوط النفسية من غيرهم من العاملين في القطاعات والمهن الأخرى (Meichenbaum, 1991).

ويواجه المعلمون الكثير من التحديات، فعلى عاتقهم تقع مسؤولية إعداد الأجيال والمساهمة في تطوير المجتمعات وتقدمها. ولا يقتصر دور المعلمين على تخطيط وإعداد عملية التدريس وتنفيذها فحسب، بل يتعدى ذلك إلى الكثير من المطالب، فمهنة التعليم تتطلب من المعلمين النمو والتقدم المعرفي من خلال متابعة التطور العلمي والتكنولوجي، والإلمام بأحدث الأساليب والطرق التربوية وأساليب البحث العلمي، والمساهمة في حل المشكلات الأكاديمية والتربوية، وفي اتخاذ القرارات، والتعرف على حاجات وخصائص المتعلمين النمائية، ومراعاة الفروق الفردية، إضافة إلى الانفتاح على المجتمع والعمل على خدمته (محافظة، 2000).

وتمثل الضغوط النفسية خطراً على المعلم، كما تهدد مزاولته لمهنته بسبب ما ينشأ عنها من تأثيرات سلبية عليه، تتمثل في عدم الرضا المهني، وضعف مستوى الأداء، وعجزه عن الابتكار داخل غرفة التدريس، وشعوره بالإنهاك النفسي، وضعف الدافعية للعمل، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيل الطلاب (المشعان، 2000).

وهناك مصادر أخرى تسبب ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين، مثل نظرة المجتمع إلى هذه المهنة، وغياب الدعم والتشجيع. فالمعلم لا يحظى بالسلطة أو المكانة سواء كان ذلك بداخل المدرسة أو خارجها، وفي الوقت ذاته، يطلب منه الكثير من المهمات ليقوم بها. هذا بالإضافة إلى الدخل الشهري المنخفض للمعلمين، وغياب الحوافز والعلاوات والامتيازات الأخرى، والعوامل المتعلقة بالإدارة، وكثرة التشريعات والتعليمات التربوية، ما يزيد من الأعباء والتحديات التي يواجهها المعلمون ويدفعهم إلى عدم الرضا عن هذه المهنة، واعتبارها مهنة ضاغطة (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995).

وتشير دراسات عديدة إلى ارتفاع الضغوط الواقعة على المعلمين (المشعان، 1998؛ عيسى، 1996؛ Boyle et al., 1995; Pithers & Forgarty, 1995; Cooper & Pane, 1991). ويعتقد بعض الباحثين أن الضغوط النفسية أصبحت سمة من سمات العصر الحديث، حيث ينظرون إليها على أنها مرض العصر، في حين يعدها آخرون القاتل الصامت (العتيبي، 1997).

ويعد مفهوم الرضا عن الحياة (Life Satisfaction) من المفاهيم الرئيسة التي تحظى بالاهتمام الكبير من الباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وأصبح المطلب الجوهري للإنسان في العصر الحالي باعتباره مؤشراً هاماً من مؤشرات الصحة النفسية، إذ أن الرضا عن الحياة يعني إقبال الفرد على الحياة والرغبة الحقيقية في أن يعيشها. وقد اهتم علماء النفس والاجتماع والاقتصاد بدراسة مفهوم الرضا عن الحياة، وعبروا عنه بمصطلحات متعددة في دراساتهم مثل السعادة (Happiness) والرفاهية (Well-Being) والبهجة (Joy) (Diener, Scollon, Oishi, Dzokoto & Suh, 2000). ويعدّ مفهوم الرضا عن الحياة من المتغيرات الكامنة التي يمكن دراستها من خلال السياق النفسي والاجتماعي (Byrne, 2001).

ويعرّف الرضا عن الحياة بأنه تقدير الشخص وتقييمه لحياته من الناحيتين المعرفية والوجدانية. ويشمل التعريف على جوانب أساسية تتمثل في أن حكم الشخص يعتمد على تقديره الشخصي وليس كما يحدده غيره. ويحدد الفرد بنفسه المعايير التي يقيم على أساسها حكمه على نوعية حياته. كما أن هذا الحكم يتعلق بالحياة بشكل عام وليس بجانب محدد فيها، فهو شعور الفرد بالسعادة

والطمأنينة مع نفسه ومع ظروفه الحياتية (عبدالخالق، 2003). ويعرّف سيلفرمان وهيشت ومكميلين وشانج (Silverman, Hecht, McMillin & Chang, 2008) الرضا عن الحياة على أنه كيفية تقييم الأفراد لحياتهم من وجهة نظرهم الخاصة. ويعرّفه بيلي وإنج وفرش وسنايدر (Bailey, Eng, Frisch & Snyder, 2007) بأنه الطريقة التي يدرك بها الفرد حياته في الماضي والحاضر والمستقبل. ويرى كتلو (2015) أن الرضا عن الحياة هو تقييمات الفرد العقلية والوجدانية لحياته. بينما يرى الدسوقي (1998) أنه تحمس الفرد للحياة والإقبال عليها والرغبة الحقيقية في أن يواصلها. وهو تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها طبقاً لنسقه القيمي. فهو يعتمد على مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته.

ويشير شيماك ودينر وأويشي (Schimmack, Diener & Oishi, 2002) إلى أن الرضا عن الحياة يتأثر بالحالة المزاجية والعلاقات الاجتماعية والخبرات ومدى تحقيق الأهداف والوضع الاقتصادي والمستوى التعليمي. أما هيلستروم وهالبيرج (Hellstrom & Hallberg, 2001) فيشيران إلى أن مستوى الرضا عن الحياة يتغير بتغير الظروف المرافقة لحياة الأشخاص؛ فانخفاض القدرة على أداء المهمات وانخفاض المستوى المادي وسوء الحالة الصحية تساهم جميعها في انخفاض الرضا عن الحياة. ومن مظاهر الرضا عن الحياة التي أوردها هبنر (Huebner, 2004) السعادة والعلاقات الاجتماعية الناجحة والاستقرار والتقدير الاجتماعي، وإحساس الفرد بهذه المظاهر والعمل على تحقيقها وإشباع رغبته منها، بما يحقق الرضا عن حياته بصورة إيجابية.

ويعد الرضا عن الحياة علامة مهمة تدل على تمتع الفرد بالصحة النفسية السليمة، وأن رضا الفرد عن الحياة يعني تحمسه لها وتوجهه نحو المستقبل، وهو أقصى ما يطمح إليه الفرد العاقل، وذلك بهدف تجنب الإحباطات والصراعات النفسية والقلق الذي ينتابه نتيجة انفعالاته المختلفة خلال المواقف التي يمر بها (مخيمر والعبسي وأبو عبيد، 2015). ويمثل الرضا عن الحياة تقبل الفرد لذاته ولأسلوب الحياة التي يحياها، بحيث يكون متوافقاً مع نفسه ومع الآخرين، وقادراً على التكيف مع المشكلات التي تواجهه (تفاحة، 2009).

وللرضا عن الحياة أثر إيجابي محفز على استمرار الإنتاجية ورفع مستوى الطموح والتطلعات المستقبلية، حيث يشار إلى الشخص الراضي عن حياته بتمتعه بالصحة النفسية والطمأنينة. كما أنه أكثر قدرة على التكيف الشخصي والتكيف الاجتماعي (المالكي، 2011). وهذا لا يعني أن الشخص الراضي عن حياته لا يعاني من القلق والصراع والمشاعر السلبية، لكن ما يميزه هو طريقته في مواجهة هذه المشاعر والصراعات، فهو يواجهها بالحكمة والابتعاد عن التردد والتوتر. فالرضا عن الحياة يجعل الشخص أقدر على مواجهة المواقف والإحباطات التي تعترضه في حياته اليومية (السبعاوي، 2009).

وقد اهتم العديد من الباحثين بدراسة الضغوط النفسية لدى المعلمين والمعلمات، وعلاقة هذه الضغوط بمستوى الرضا عن الحياة لديهم. ومن هذه الدراسات، دراسة العنزي (2014) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية لدى معلمي المدارس في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (360) معلماً. وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين كان "متوسطاً". وأجرى بانو وشيهناز ومالك وساديا (Bano, Shehnaz, Malik & Sadia, 2014) دراسة للتحقق من العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى معلمي المدارس في مدينة باكار الباكستانية. تكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة وأن مستوى الضغوط لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. وأشارت نتائج دراسة كاسبيرين ودانا (Kaspereen & Dana, 2012) التي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من (120) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية بمدينة أوهايو الأمريكية إلى أن الضغوط النفسية ترتبط بعلاقة عكسية مع الرضا عن الحياة.

وأجرى شقاح (2009) دراسة للكشف عن الضغوط النفسية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة في مديرية تربية عجلون في الأردن. وأظهرت النتائج أن المعلمين يتعرضون لمستوىً متوسط من الضغوط النفسية. وهدفت دراسة عواودة (2009) إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمات في مدينة الناصرة. تكونت عينة الدراسة من (164) معلمة في المدارس الحكومية. أشارت النتائج إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمات كان "متوسطاً"، وأن المعلمات غير المتزوجات وذوات الخبرة الأقل كن أكثر عرضة للضغوط النفسية. وهدفت دراسة الزيودي (2007) إلى الكشف عن الضغوط النفسية لدى المعلمين في مدارس جنوب الأردن. تكونت عينة الدراسة من (110) معلم تم اختيارهم بطريقة عشوائية. أظهرت النتائج أن المعلمين يعانون من مستويات متوسطة من الضغوط النفسية. وهدفت دراسة الكحلوت والكحلوت (2006) إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى عينة مكونة من (66) معلماً في محافظة غزة، وأشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة شنج ليم وونج تنج (Chung-Lim & Wing-Tung, 2006) إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (200) معلم في مدينة تيانجين الصينية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة. وأجرى الزعبي (2005) دراسة للكشف عن الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات محافظة إربد. تكونت عينة الدراسة من (300) معلم من معلمي المرحلة الثانوية، وكشفت النتائج أن مستوى الضغوط

النفسية لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. وهدفت دراسة الحلو (2004) إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (320) معلم ومعلمة في مدينة غزة. أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط لدى المعلمات أعلى منه لدى المعلمين وأن ذوي الخبرة القصيرة يعانون من الضغوط أكثر من غيرهم. أما الأنور (2003) فقد أجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن الضغوط النفسية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (165) معلم ومعلمة من مدارس مدينة الإسكندرية. أشارت نتائجها إلى أن الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث. وكذلك أظهرت نتائج دراسة ثابت (2003) على عينة مكونة من (375) معلماً ومعلمة في مدارس غزة أن مستوى الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.

وهدفت دراسة خليفات والزغول (2003) إلى التحقق من الضغوط النفسية التي يعاني منها المعلمون. تكونت عينة الدراسة من (406) من المعلمين والمعلمات في مدارس محافظة الكرك، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات يعانون من مستوًى مرتفع من الضغوط النفسية وأنه لا توجد فروق في مستوى الضغوط لدى المعلمين تعزى للحالة الاجتماعية. وأجرى بريك (2001) دراسة حول الضغوط النفسية لدى المعلمين في مدينة عمان. تكونت عينة الدراسة من (409) من المعلمين والمعلمات. أظهرت النتائج أن الضغوط النفسية كانت أعلى لدى الذكور ولدى ذوي الخبرة القصيرة. وهدفت دراسة رفقي (1996) إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (139) معلم ومعلمة في مدينة السالمية الكويتية. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة التعليمية.

وأجرى جانيس (Janice, 1996) دراسة للكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة. تكونت عينة الدراسة من (250) معلماً في المدارس البريطانية، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لديهم. أما في دراسة ديراني (1992) فقد تكونت العينة من (592) معلم في محافظة عمان. أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث ولدى ذوي الخبرة الطويلة أعلى منه لدى ذوي الخبرة القصيرة، ولدى المتزوجين أعلى منه لدى غير المتزوجين. وأجرى باخوم (1991) دراسة على عينة من المعلمين في المرحلة الثانوية بمحافظة المنيا في مصر، حيث كشفت النتائج عدم وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى للجنس والحالة الاجتماعية.

وهكذا، فإن نتائج بعض الدراسات السابقة (العنزي، 2014؛ شقاح، 2009؛ عواودة، 2009؛ الزيودي، 2007) قد أشارت إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين جاء "متوسطاً"، بينما أشارت نتائج دراستي (الكحلوت والكحلوت، 2006؛ خليفات والزغول، 2003) إلى "ارتفاع" مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين. وأشارت نتائج دراسات (الأنور، 2003؛ ثابت، 2003؛ بريك، 2001؛ ديراني، 1992) إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، بينما أشارت نتائج دراسات (الزعبي، 2005؛ الحلو، 2004؛ Bano, Shehnaz, Malik & Sadia, 2014) إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور. وكان مستوى الضغوط النفسية أعلى لدى المعلمين ذوي الخبرة القصيرة في دراسات (عواودة، 2009؛ الحلو، 2004؛ بريك، 2001)، بينما كان أعلى لدى ذوي الخبرة الطويلة في دراسة (ديراني، 1992).

ولقد أشارت نتائج دراستي (خليفات والزغول، 2003؛ باخوم، 1991) إلى عدم وجود فروق في الضغوط النفسية تعزى إلى الحالة الاجتماعية. بينما أشارت نتائج دراسة عواودة (2009) إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمات غير المتزوجات كان أعلى منه لدى المتزوجات. وأشارت نتائج دراسة ديراني (1992) إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين المتزوجين أعلى منه لدى غير المتزوجين. وأشارت نتائج بعض الدراسات (Kaspereen & Dana, 2012; Chung-Lim & Wing-Tung, 2006) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى المعلمين، بينما أشارت نتائج دراسة جانس (Janice, 1996) إلى عدم وجود علاقة بينهما.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في الأردن، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في الضغوط النفسية تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة التعليمية، الحالة الاجتماعية). بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لديهم. وبشكل محدّد تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين الأوساط الحسابية للضغوط النفسية لدى المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية تعزى إلى متغيرات: الجنس، الحالة الاجتماعية، الخبرة التعليمية؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين الضغوط النفسية لدى المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية والرضا عن الحياة؟

أهمية الدراسة

إيماناً بأهمية المعلم ودوره الرئيس في نجاح العملية التعليمية، فهو يعد أحد الركائز الأساسية في هذه العملية، وعلى عاتقه تقع مسؤولية تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى النظام

التربوي في أي مجتمع إلى تحقيقها. ولأن عملية التعليم ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتنشئة الأفراد وإعدادهم للمساهمة في نمو مجتمعاتهم، فإن معظم دول العالم تولي أهمية كبرى لهذه العملية تخطيطاً وتنفيذاً وتمويلاً بغية تحسينها ورفع كفاءتها وتأمين ظروف عمل مناسبة للمعلمين. وبالرغم من ذلك، يعاني المعلمون من ضغوط نفسية متعددة تؤثر على صحتهم النفسية، وبالتالي على أدائهم. لذلك كان من الضروري إجراء دراسات بهذا الشأن.

وقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين في ضوء بعض المتغيرات، والتحقق من العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لديهم، والذي يعدّ مؤشراً هاماً لمستوى الصحة النفسية التي يتمتعون بها، وتقديم التوصيات المناسبة للمساهمة في خفض هذه الضغوط، مما يؤدي إلى شعور المعلمين بالرضا عن حياتهم، وبالتالي زيادة كفاءتهم الإنتاجية في العمل. ومن المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالمعرفة العلمية حول مستوى الضغوط النفسية التي يعاني منها المعلمون، وقد تدفع المسؤولين والمعنيين في قطاع التعليم لإعداد برامج وخطط وورش عمل تحد من مستويات الضغوط النفسية لدى المعلمين، بالإضافة إلى توعية المعلمين بهذه الضغوط ليتمكنوا من التعامل معها بإيجابية.

التعريفات الإجرائية

الضغوط النفسية (Psychological Stress): حالة من الشدة النفسية ناتجة عن مواجهة الفرد لأحداث خارجية أو بواعث داخلية مزعجة تؤدي إلى شعوره بالتهديد وعدم الارتياح. ويعبّر عنها إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم/ المعلمة على مقياس الضغوط النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

الرضا عن الحياة (Life Satisfaction): تقييم الفرد لنوعية الحياة التي يعيشها، ويعتمد على مقارنة الفرد لظروفه الحياتية بالمستوى الأمثل الذي يعتقد أنه مناسب لحياته. ويعبّر عنه إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم/ المعلمة على مقياس الرضا عن الحياة المستخدم في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بعينتها التي اقتصرت على معلمين ومعلمات تم اختيارهم من مديرية واحدة من مديريات التربية والتعليم في الأردن، كما تتحدد النتائج بأداتي القياس ودلالات صدقهما وثباتهما، وبجدية المشاركين في الإجابة عن فقرات أداتي القياس المستخدمتين في الدراسة الحالية.

الطريقة

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين، وفحص الفروق بين متوسطات الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات، بالإضافة إلى الكشف عن علاقة الضغوط النفسية بالرضا عن الحياة لدى المعلمين، وذلك لمناسبته لطبيعة هذا الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية في الأردن والبالغ عددهم (2825) معلماً ومعلمة، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2017/2016. وتم اختيار عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (370) معلماً ومعلمة، شكلت ما نسبته (13%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات: الجنس والحالة الاجتماعية والخبرة التعليمية.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات: الجنس والحالة الاجتماعية والخبرة التعليمية

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	168	45.41
	أنثى	202	54.59
	الكلي	**370**	**100.00**
الحالة الاجتماعية	متزوج	304	82.16
	غير متزوج	66	17.84
	الكلي	**370**	**100.00**
الخبرة التعليمية	أقل من سبع	103	27.84
	سبع إلى أربع عشرة	174	47.03
	أكثر من أربع عشرة	93	25.14
	الكلي	**370**	**100.00**

أداتا الدراسة

اشتملت الدراسة على أداتين؛ هما:

1. مقياس الضغوط النفسية (Psychological Stress)

قام الباحث بإعداد مقياس الضغوط النفسية من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، والاطلاع على عدد من مقاييس الضغوط النفسية (العنزي، 2014؛ الكويكبي، 2012؛ شقاح، 2009؛ عواودة، 2009؛ الزعبي، 2005؛ خليفات والزغول، 2003). وحدد الباحث (4) مجالات للمقياس، ثم قام بصياغة الفقرات المناسبة لكل مجال. وقد بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم (40) فقرة، وذلك على النحو الآتي: مجال الصحة النفسية (10 فقرات) والمجال الإداري (10 فقرات) ومجال العلاقات مع المعلمين والطلبة (10 فقرات) والمجال الاجتماعي والاقتصادي (10 فقرات). وتتم الإجابة عن هذه الفقرات حسب تدريج ليكرت الخماسي، وذلك على النحو التالي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً.

صدق المقياس وثباته

تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي والقياس والإرشاد النفسي واللغة العربية. وكان الهدف من التحكيم التحقق من وضوح

الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية. وقد تم الأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها (70%) من المحكمين. وبعد الأخذ بهذه الملاحظات، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف (5) فقرات، ليصبح عدد الفقرات (40) فقرة بعد أن كان (45) فقرة.

وبعد الانتهاء من إجراءات الصدق المنطقي، وإجراء التعديلات المناسبة على الفقرات التي أشار إليها المحكمون، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية تتكون من (25) معلم ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالضغوط النفسية لدى المعلمين. تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات على الفقرات والمقياس ككل لدى المعلمين بين (0.42-0.65). وتشير هذه القيم إلى جودة بناء فقرات المقياس (عودة، 2010).

ولأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للضغوط النفسية لدى المعلمين؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بالرجوع إلى بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته (0.87). ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للضغوط النفسية لدى المعلمين؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغت قيمته (0.84).

تصحيح المقياس

تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي، بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بالضغوط النفسية، وذلك على النحو الآتي:

مرتفع	:	أكثر من 3.66
متوسط	:	3.66-2.34
منخفض	:	أقل من 2.34

2. مقياس الرضا عن الحياة (Life Satisfaction)

قام الباحث بإعداد مقياس الرضا عن الحياة من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، والاطلاع على عدد من مقاييس الرضا عن الحياة (جرادات، 2015؛ المومني، 2015؛ زماري، 2008؛ Barrett, 2005; Test et. al, 2005). وقد بلغ عدد فقرات المقياس في صورته النهائية بعد التحكيم (10) فقرات. وتتم الإجابة عنها حسب تدريج ليكرت الخماسي، وذلك على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً.

صدق المقياس وثباته

تم عرض المقياس على عشرة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس التربوي والقياس والإرشاد النفسي واللغة العربية، وكان الهدف من التحكيم التحقق من وضوح الفقرات وسلامة الصياغة اللغوية، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها (70%) من المحكمين. وبعد الأخذ بهذه الملاحظات، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف فقرتين ليصبح عدد الفقرات (10) فقرات بعد أن كان (12) فقرة.

بعد الانتهاء من إجراءات الصدق المنطقي، وإجراء التعديلات المناسبة على الفقرات التي أشار إليها المحكمون، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلم ومعلمة من خارج عينة الدراسة، لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والمقياس ككل. تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون بين (0.52-0.77)، ما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس (عودة، 2010).

ولأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للرضا عن الحياة لدى المعلمين، تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بالرجوع إلى بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته (0.86). ولأغراض التحقق من ثبات الإعادة للرضا عن الحياة لدى المعلمين، تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest) بفاصل زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغت قيمته (0.85).

الإجراءات

قدم الباحث للمشاركين الهدف من الدراسة، وأكّد لهم أن المشاركة طوعية. ومن ثم وزّع أداتي الدراسة (مقياس الضغوط النفسية ومقياس الرضا عن الحياة) عليهم. وتم توضيح التعليمات الخاصة بالبيانات الديمغرافية، وبالإجابة عن فقرات كل مقياس. وأشار الباحث إلى أنه من الضروري عدم ترك أي فقرة دون استجابة، وقد استغرقت عملية الاستجابة نحو (10) دقائق.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- الضغوط النفسية
- الرضا عن الحياة
- الجنس
- الحالة الاجتماعية
- الخبرة التعليمية

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط النفسية ومجالاتها لدى المعلمين، مع مراعاة ترتيب مجالاتها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط النفسية لدى المعلمين وفقًا لمتغيرات: الجنس والحالة الاجتماعية والخبرة التعليمية، ثم تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) للضغوط النفسية لديهم وفقاً للمتغيرات.
- للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى المعلمين.

النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين وفحص الفروق بين متوسطات الضغوط النفسية لديهم في ضوء متغيرات: الجنس والحالة الاجتماعية والخبرة التعليمية. بالإضافة إلى الكشف عن علاقة الضغوط النفسية بالرضا عن الحياة لدى المعلمين. وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: " ما مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية؟ "

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط النفسية وأبعادها لدى المعلمين، مع مراعاة ترتيب مجالات الضغوط النفسية لديهم تنازلياً وفقاً لأوساطهم الحسابية (كما في الجدول 2).

الجدول (2): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط النفسية ومجالاتها لدى المعلمين، مرتبةً تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية

الرتبة	الرقم	مجالات الضغوط النفسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الصحة النفسية	3.44	0.75	متوسط
2	4	الاجتماعي والاقتصادي	3.36	0.87	متوسط
3	2	الإداري	3.30	0.89	متوسط
4	3	العلاقات مع المعلمين والطلبة	3.28	0.85	متوسط
		الكلي للمقياس	3.34	0.70	متوسط

يلاحظ من الجدول (2) أن مستوى الضغوط النفسية وأبعادها لدى المعلمين كان "متوسطاً"، فقد جاءت مجالات الضغوط النفسية وفقاً لأهميتها لدى المعلمين على الترتيب الآتي: مجال الصحة النفسية في المرتبة الأولى، تلاه المجال الاجتماعي والاقتصادي في المرتبة الثانية، تلاه المجال الإداري في المرتبة الثالثة، ثم مجال العلاقات مع المعلمين والطلبة في المرتبة الرابعة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: " هل توجد فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين الأوساط الحسابية للضغوط النفسية لدى المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية تعزى للمتغيرات (الجنس، الحالة الاجتماعية، الخبرة التعليمية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط النفسية لدى المعلمين وفقاً للمتغيرات، كما في الجدول (3).

الجدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط النفسية لدى المعلمين وفقاً للمتغيرات

المتغير	فئات المتغير	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.44	0.69
	أنثى	3.26	0.70
الحالة الاجتماعية	متزوج	3.22	0.67
	غير متزوج	3.93	0.51
الخبرة التعليمية	أقل من 7 سنوات	4.17	0.29
	من 7-14 سنة	3.34	0.24
	أكثر من 14 سنة	2.45	0.43

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية للضغوط النفسية لدى المعلمين ناتجة عن اختلاف فئات المتغيرات، حيث جاء الوسط الحسابي للضغوط النفسية لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، ولدى غير المتزوجين أعلى منه لدى المتزوجين، ولدى أصحاب الخبرة الأقل أعلى منه لدى الآخرين.

وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) (3-way ANOVA without interaction) للضغوط النفسية لدى المعلمين، كما في الجدول (4).

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) للضغوط النفسية لدى المعلمين وفقاً للمتغيرات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ
الجنس	0.50	1	0.50	**5.29**	0.02
الحالة الاجتماعية	0.00	1	0.00	0.01	0.93
الخبرة التعليمية	116.74	2	58.37	**618.23**	0.00
الخطأ	34.46	365	0.09		
الكلي	179.25	369			

يتضح من الجدول (4) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين للضغوط النفسية لدى المعلمين يعزى للجنس، لصالح المعلمات مقارنة بالمعلمين، إذ كانت الضغوط النفسية لدى المعلمات أقل وبفارق جوهري عما هي عليه لدى المعلمين.

كما يتضح من الجدول (4) عدم وجود فرق دال إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين للضغوط النفسية لدى المعلمين يعزى للحالة الاجتماعية. في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين الأوساط الحسابية للضغوط النفسية لدى المعلمين تعزى للخبرة التعليمية. ونظراً لكون الخبرة التعليمية متعددة المستويات، فقد تم إجراء اختبار ليفين (Levene) للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين الأوساط الحسابية للضغوط النفسية لدى المعلمين وفقاً للخبرة التعليمية، كما في الجدول (5).

الجدول (5): نتائج اختبار ليفين Levene لانتهاك تجانس التباين للضغوط النفسية لدى المعلمين وفقاً للخبرة التعليمية

ف	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	احتمالية الخطأ
4.35	10	359	0.01

يتضح من الجدول (5) أن قيمة (ف) المحسوبة لاختبار ليفين (Levene) بلغت (4.35) عند درجتي حرية (10 للبسط و 359 للمقام) بدلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، مما يفيد وجود انتهاك في تجانس التباين، لذلك توجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي انتهاك تجانس التباين، حيث تم استخدام اختبار جيمس - هاويل (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة، بهدف تحديد لصالح أيّ من مستويات الخبرة التعليمية قد كانت الفروق الجوهرية بين الأوساط الحسابية للضغوط النفسية لدى المعلمين، كما في الجدول (6).

الجدول (6): نتائج اختبار جيمس - هاويل (**Games-Howell**) للضغوط النفسية لدى المعلمين وفقاً للخبرة التعليمية

الخبرة التعليمية		أقل من 7 سنوات	من 7-14 سنة	أكثر من 14 سنة
Games-Howell	الوسط الحسابي	4.17	3.34	2.45
أقل من 7 سنوات	4.17		**0.83**	**1.72**
من 7-14 سنة	3.34			**0.89**
أكثر من 14 سنة	2.45			

يتضح من الجدول(6) وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين للضغوط النفسية لدى المعلمين يعزى للخبرة التعليمية، ولصالح المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرات التعليمية الطويلة مقارنة بزملائهم وزميلاتهن من ذوي الخبرات التعليمية القصيرة والمتوسطة، حيث أن الضغوط النفسية لدى ذوي الخبرات الطويلة كانت أقل. كما جاءت الفروق لصالح المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرات التعليمية المتوسطة مقارنة بزملائهم وزميلاتهن من ذوي الخبرة التعليمية القصيرة، حيث أن الضغوط النفسية لدى ذوي الخبرات المتوسطة كانت أقل.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) بين الضغوط النفسية لدى المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية والرضا عن الحياة؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب قيم معاملات الارتباط الخطية (بيرسون) للعلاقة بين الضغوط النفسية ومجالاتها لدى المعلمين والرضا عن الحياة، كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول (7): قيم معاملات الارتباط الخطية (بيرسون) لعلاقة الضغوط النفسية ومجالاتها لدى المعلمين بالرضا عن الحياة

العلاقة بين:	الرضا عن الحياة	
	معامل الارتباط	احتمالية الخطأ
الصحة النفسية	**-0.66**	0.00
الإداري	**-0.62**	0.00
العلاقات مع المعلمين والطلبة	**-0.52**	0.00
الاجتماعي والاقتصادي	**-0.73**	0.00
الضغوط النفسية (ككل)	**-0.66**	0.00

يلاحظ من الجدول (7) أن كافة علاقات الضغوط النفسية ومجالاتها لدى المعلمين بالرضا عن الحياة قد كانت عكسية الاتجاه بدلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$). وتصنف هذه العلاقة على أنها علاقة متوسطة القوة وفقاً لمعيار هينكل وويرسما وجورس (Hinkle, Wiersma & Jurs, 1988).

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين واختبار الفروق بين متوسطات الضغوط النفسية في ضوء متغيرات (الجنس والحالة الاجتماعية والخبرة التعليمية)، بالإضافة إلى الكشف عن علاقة الضغوط النفسية بالرضا عن الحياة لديهم. وفيما يلي مناقشة للنتائج التي توصلت إليها الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية لدى المعلمين في مديرية التربية والتعليم للواء البادية الشمالية الغربية، إذ بلغ الوسط الحسابي لدرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية ككل (3.34)، وهو يمثل مستوى متوسطاً وفقاً للتصنيف الذي اعتمد في الدراسة الحالية.

ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة حياة المعلم، إذ يتعرض للمشاكل والتحديات التي تفرض عليه الكثير من الضغوط، ومن هذه التحديات: العدد الكبير للطلاب في الصف الواحد والذي يتجاوز الأربعين طالباً في العديد من المدارس، مما يؤدي إلى صعوبة ضبطهم ومتابعة تحصيلهم الدراسي، ونقص التعاون من إدارة المدرسة والزملاء فيما يتعلق بجدول توزيع الحصص والمغادرات، والأعمال الإدارية المضافة إلى عملهم في التعليم كالمشاركة في اللجان الإدارية والمالية داخل المدرسة، والدخل الشهري الذي لا يتناسب مع متطلبات الحياة المتزايدة، والتعرض للإساءة من بعض أولياء الأمور، وعدم الحصول على التقدير الاجتماعي الذي يليق بمهنة التعليم، وما إلى ذلك من تحديات.

ويرى الباحث أن آثار هذه التحديات والصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات أثناء عملهم والمتمثلة بالإعياء البدني والنفسي قد تنتقل معهم إلى خارج أسوار المدرسة، وتتفاعل مع المزيد من التحديات التي يواجهونها في حياتهم اليومية، ما يسهم في زيادة مستوى الضغوط النفسية التي يتعرضون لها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (العنزي، 2014؛ شقاح، 2009؛ عواودة، 2009؛ الزيودي، 2007)، وتختلف مع نتائج دراستي الكحلوت والكحلوت (2006) وخليفات والزغول (2003) اللتين أشارتا إلى ارتفاع مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين. ويعزو الباحث ذلك إلى اختلاف عينة الدراسة على الصعيد الجغرافي، بالإضافة إلى التباعد الزمني مع هاتين الدراستين وما يرتبط به من تغييرات طرأت على النظام التعليمي والبيئة المدرسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت النتائج أن الضغوط النفسية لدى المعلمات أقل مما هي عليه لدى المعلمين. ويعزو الباحث ذلك إلى الثقافة السائدة في المجتمع، التي تضع على كاهل الذكور مسؤولية توفير الإمكانات المادية لمواجهة مطالب الحياة والإنفاق على الأسرة. بالإضافة إلى أن المجتمع المحلي وأولياء الأمور يكونون عادة أكثر حزماً في التعامل مع المعلمين الذكور من الإناث، لاعتبارات تفرضها الثقافة، ما يجعل المعلمين الذكور عرضة لضغوطات أولياء الأمور وانتقاداتهم وتدخلاتهم في أساليب تدريسهم وتعاملهم مع الطلبة. وقد يكون التعامل مع الطلبة الذكور أكثر صعوبة من الإناث، إذ أنهم أقل انضباطاً وأكثر تمرداً وإثارة للشغب، مما يجعل المعلم في مواجهة مثيري المشاكل من الطلبة الذكور داخل المدرسة وربما خارجها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (الأنور، 2003؛ ثابت، 2003؛ بريك، 2001)، وتختلف مع نتيجة دراسة الزعبي (2005) التي أشارت إلى أن الضغوط النفسية لدى الإناث أعلى مما هي عليه لدى الذكور. كما تختلف مع نتائج دراستي رفقي (1996) وباخوم (1991) اللتين أشارتا إلى عدم وجود فروق في الضغوط النفسية لدى المعلمين تعزى للجنس. ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى الاختلاف في عينة الدراسة في الجانب الثقافي والاجتماعي.

وأظهرت النتائج أيضاً أن الضغوط النفسية لدى المعلمين من ذوي الخبرة الأطول أقل مما هي عليه لدى المعلمين من ذوي الخبرة الأقصر. ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأطول بما لديهم من خبرة يمتلكون شبكة علاقات فعالة في الوسط المهني، ما يساعدهم على تجنب المشاكل ومواجهة التحديات بشكل أفضل. هذا بالإضافة إلى شعورهم بالتوافق مع المهنة وبأنهم يحققون ذواتهم من خلالها. ويبدو أن سنوات الخبرة الطويلة ساعدتهم في التكيف مع ظروف المهنة، وأصبحوا يمتلكون أساليب أكثر حكمة في التعامل مع الإدارة المدرسية والإشراف التربوي وكذلك مع الطلبة وأولياء أمورهم. ولا يجب إغفال أن سنوات الخبرة الأطول تمكّن المعلمين من الارتقاء في الدرجة الوظيفية، ما ينعكس على مكانتهم في الوسط المهني وعلى دخلهم المادي. أضف إلى ذلك أن سنوات الخبرة الأطول تمكّن المعلم من إشباع حاجاته كالحصول على المسكن المناسب وبناء أسرة تكون عوناً له وسبباً في مواجهة ضغوط الحياة.

وعلى الجانب الآخر، فإن المعلمين من ذوي الخبرة الأقصر يكونون عرضة لضغوط المنافسة مع زملائهم حيث يتطلب الأمر منهم إثبات وجودهم، وضغوط التحضير المستمر لدروسهم. هذا بالإضافة إلى ضغوط التعامل مع الإدارة المدرسية التي تراقب أدائهم عن كثب، والإشراف التربوي الذي يتابعهم بشكل حازم، والطلبة الذين يحاولون إثارة المتاعب. ويضاف إلى هذا كله أن المعلمين ذوي الخبرة الأقصر أمامهم الكثير من المطالب كالزواج والحصول

على السكن المناسب وما يرافق ذلك من تكاليف باهظة تجعلهم في مواجهة المزيد من ضغوط الحياة ومتطلباتها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (عواودة، 2009؛ الحلو، 2004؛ بريك، 2001)، وتختلف مع نتيجة دراسة رفقي (1996) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين تعزى لمتغير الخبرة التعليمية. كما تختلف مع نتيجة دراسة ديراني (1992) التي أشارت إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأطول هم أكثر عرضة للضغوط النفسية.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أيضاً عدم وجود فروق في مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين تعزى إلى الحالة الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي خليفات والزغول (2003) وباخوم (1991)، وتختلف مع نتيجة دراسة عواودة (2009) التي أشارت إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى غير المتزوجات أعلى، ونتيجة دراسة الزعبي (2005) التي أشارت إلى أن مستوى الضغوط النفسية لدى المتزوجين أعلى منه لدى غير المتزوجين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغوط النفسية لدى المعلمين والرضا عن الحياة، أي أنه كلما ارتفع مستوى الضغوط النفسية لدى المعلمين يميل مستوى الرضا عن الحياة لديهم إلى الانخفاض، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الضغوط النفسية تهدد الشعور بالاستقرار والأمن النفسي لدى المعلم، وترتبط بالضغوط المالية والاجتماعية التي تؤثر على تقدير الذات لديه. هذا بالإضافة إلى أن التعرض المستمر للضغوط النفسية في غياب المهارات المناسبة لمواجهتها تحرم المعلم من الرفاه النفسي، وتجعله أقرب للاضطرابات النفسية المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات (Bano et al., 2014; Kaspereen & Dana, 2012; Chung-Lim & Wing-Tung, 2006)، وتختلف مع نتيجة دراسة جانيس (Janice, 1996) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والرضا عن الحياة لدى المعلمين.

التوصيات

بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

1. تطوير نظام المكافآت والحوافز للمعلمين لتحسين أوضاعهم المعيشية.
2. تخفيف العبء الدراسي والأنشطة الأخرى من خلال زيادة عدد المعلمين في المدارس، وتقليص المهام الإدارية المناطة بالمعلمين الجدد، وتطوير برامج تدريب وتأهيل لهم ليكونوا أقدر على مواجهة الضغوط النفسية.
3. إجراء المزيد من الدراسات حول الضغوط النفسية لدى المعلمين للكشف عن مدى انتشارها وآثارها السلبية على العملية التعليمية.

المراجع

الأنور، محمد. (2003). ضغوط مهنة التدريس وبعض المتغيرات الشخصية للعلم، *مجلة علم النفس، 67 (7)*، 148-162.

باخوم، رأفت. (1991). الضغوط النفسية لمعلمي التعليم الثانوي العام والفني بمحافظة المنيا، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس-جامعة طنطا، 4 (4)*، 261-284.

بريك، وسام. (2001). مصادر الضغوط المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والمهنية لدى معلمي المدارس الخاصة في عمان، *مجلة كلية التربية-جامعة الإسكندرية، 1 (2)*، 89-119.

تفاحة، جمال. (2009). الصلابة النفسية والرضا عن الحياة لدى عينة من المسنين، *مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية، 9 (3)*، 52-81.

ثابت، نضال. (2003). *ضغوط العمل وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التدريس لدى المعلمين بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، مصر.

جرادات، عبدالكريم. (2015). إسهام الفاعلية الذاتية الاجتماعية والحاجة إلى المعرفة في التنبؤ بالرضا عن الحياة: هل يختلف باختلاف مستوى دخل الأسرة؟، *مجلة العلوم الاجتماعية، 43 (3)*، 98-115.

الحلو، غسان. (2004). مصادر الضغوط المهنية التي تواجه معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، *مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 31 (2)*، 281-303.

خليفات، عبدالفتاح والزغول، عماد. (2003). مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي مديرية تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية، 3*، 61-89.

الدسوقي، مجدي. (1998). دراسة لأبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من الراشدين صغار السن، *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 20 (8)*، 157-200.

ديراني، محمد. (1992). مصادر التوتر النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية في محافظة عمان، *مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)، 19 (2)*، 190-231.

رفقي، عيسى. (1996). مصادر التأزم النفسي لدى معلمي اللغة العربية بالكويت وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، *مجلة الإرشاد النفسي، 5 (4)*، 147-193.

الزعبي، نزار. (2005). *مصادر الضغوط النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية لمحافظة إربد وعلاقتها بتقدير الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

زماري، راوية. (2008). *علاقة صراع الأدوار الأسرية والمهنية بالاضطرابات النفس جسدية والرضا عن الحياة لدى المعلمات المتزوجات في مديرية إربد الأولى*، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزيودي، محمد. (2007). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق، 23 (2)*، 215-232.

السبعاوي، فضيلة. (2009). قلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بالجنس والتخصص الدراسي، *مجلة كلية التربية – جامعة الموصل، 13 (1)*، 120-155.

شقاح، محمود. (2009). *مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمين وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الطريري، عبدالرحمن. (1994). *الضغط النفسي* (ط1)، الرياض: مطابع شركة الصفحات المحدودة.

عبدالحميد، فردوس. (2009). خصائص الشخصية وعلاقتها بالأمراض السيكوسوماتية لدى عينة من المعلمين الواقعين تحت ضغوط نفسية، *مجلة علم النفس، 54 (2)*، 206-211.

عبدالخالق، أحمد. (2003). معدلات السعادة لدى عينات عمرية مختلفة من المجتمع الكويتي، *مجلة دراسات نفسية، 13 (4)*، 581-612.

عبدالمعطي، حسن. (2006). *ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها*، القاهرة: مكتب زهراء الشرق للنشر والتوزيع.

العتيبي، آدم. (1997). علاقة ضغوط العمل بالاضطرابات السيكوسوماتية والغياب الوظيفي في دولة الكويت، *مجلة العلوم الاجتماعية، 25 (2)*، 177-207.

العنزي، مطيران. (2014). *الضغوط النفسية كما يدركها معلمو الصفوف الأولية في مدينة عرعر في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عواودة، مروة. (2009). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة الناصرة في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

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

عيسى، محمد. (1996). مصادر التأزم النفسي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالكويت وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، *مجلة الإرشاد النفسي، 4 (5)*، 147-193.

كتلو، كامل. (2015). السعادة وعلاقتها بكل من التدين والرضا عن الحياة والحب لدى عينة من الطلاب الجامعيين المتزوجين، *مجلة دراسات (العلوم التربوية)، 42 (2)*، 679- 661.

الكحلوت، عماد والكحلوت، نصر. (2006). *الضغوط المدرسية وعلاقتها بأداء معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا*، دراسة مقدمة للمؤتمر الأول بجامعة الأقصى بغزة " المناهج الفلسطينية الواقع والتطلعات ".

الكويكبي، بندر. (2012). *الضغوط النفسية التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والحلول المقترحة لها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المالكي، رانيا. (2011). *فعالية الأنا وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى عينة من السعوديات في مدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محافظة، سامح. (2000). *أسباب التوتر النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين والعاملين في محافظات الجنوب*، المؤتمر التربوي الأول: التعليم وتحديات القرن الواحد والعشرين، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، تشرين أول 29-31.

محمد، يوسف. (1999). الضغوط النفسية لدى المعلمين وحاجاتهم الإرشادية، *مجلة مركز البحوث التربوية-جامعة قطر، 8 (15)*، 195-227.

مخيمر، سمير والعبسي، سمير وأبو عبيد، دعاء، (2015). الرضا عن الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى الأسرى المحررين المبعدين إلى قطاع غزة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 3 (9)*، 353-392.

المشعان، عويد. (1998). *مصادر ضغوط العمل لدى المعلمين الكويتيين وغير الكويتيين*، المؤتمر الثاني للجمعية السورية للعلوم النفسية: نحو مشروع عربي لتوصيف مهن المساعدة النفسية وتشريع خدماتها، 17-19 مايو.

المشعان، عويد. (2000). مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية، *مجلة العلوم الاجتماعية، 28 (1)*، 65-96.

المومني، فاتن. (2015). *أثر برنامج إرشاد جمعي يستند إلى العلاج بالفن في خفض الاكتئاب والقلق وزيادة الرضا عن الحياة*

لدى كبار السن في دور الرعاية، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Aithken, C. & Schloss, J. (1994). Occupational stress and burnout among staff working with people with ID. *Behavioral Interventions, 9 (1)*, 225-234.

Bailey, T., Eng, W., Frisch, M. & Snyder, C. (2007). Hope and optimism as related to life. *Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 168-169.

Bano, A., Shehnaz, C., Malik, A. & Sadia, J. (2014). Effect of occupational stress on life satisfaction among private and public school teachers. *Journal of Independent Studies & Research: Management & Social Sciences & Economics, 12 (1),* 59-69.

Baron, R., & Greenberg, J. (1990). *Behavior in organization: Understanding and Managing the Human Side of Work*. Boston: Allen & Bacon.

Barrett, A. (2005). *Life Satisfaction index for the Third Age (LSITA): A Measurement of Successful Aging*. Doctoral Dissertation, Ball State University, Indiana, USA.

Boyle, G., Borg, M., Falzon, J. & Baglioni, J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 49-67.

Byrne, B. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Chan, D. & Hui, E. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 130-143.

Chung-Lim, O. & Wing-Tung, A. (2006). Teaching satisfaction scale measuring job satisfaction of teachers. *Educational & Psychological Measurement, 66 (1),* 172-185

Cooper, C. & Payne, R. (1991). *Personality and Stress: Individual Differences in the Stress Process*. Chichester: John Wiley & Sons.

Diener, E., Scollon, C., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E. (2000). Positivity and the construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its parts. *Journal of Happiness Studies, 1,* 159-176.

Hellstrom, Y. & Hallberg, I. (2001). Perspectives of elderly people receiving home help on health care and quality of life. *Health and Social Care in the Community, 9*, 61-71.

Hinkle, D., Wiersma, W. & Jurs, S. (1988). *Applied Statistics for the Behavioral Sciences.*(2nd edition). Boston: Houghton Mifflin Company.

Huebner, S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research, 66 (1),* 23-33.

Janice, T. (1996). Stress, health and leisure satisfaction: the case of teachers. *International Journal of Educational Management, 10 (1),* 41-89.

Kaspereen, C. & Dana, A. (2012). Relaxation intervention for stress reduction among teacher and staff, *International Journal of stress Management, 19 (3),* 238-250.

Linden, C. (2002). *What is Stress and What is its Connection to Anxiety*. Ney York: Life Wise Publishing, Ltd.

Meichenbaum, D. (1991). *Coping With Stress*. New York: Plenum Press.

Pithers, R. & Forgarty, G. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 3-14.

Schafer, W. (1992). *Stress Management for Wellness* (2nd ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Schimmack, U., Diener, E. & Oishi, S. (2002). Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources. *Journal of Personality*, 70 (3), 345-384.

Schwebel, I., Barocas, A., & Reichman, W. (1990). *Personal Adjustment and Growth: A Life Approach*. Milton: WMC Brown Publishers.

Silverman, P., Hecht, L., McMillan, J. & Chang, S. (2008). *Social Networks of Older Adults: A Comparative Study of American and Taiwanese*. New York: Cambria Press.

Test, M., Greenberg, J., Long, J., Brekke, J. & Burke, S. (2005). Construct validity of a measure of subjective satisfaction with life of adults with serious mental illness, *Psychiatric Services, 5 (3),* 292-300.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 13، عدد 4، 2017، 487 - 500

درجة تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم

مجدي زامل*

تاريخ تسلم البحث 2016/5/16 تاريخ قبوله 2017/8/25

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى تعرق تقديرات مديري المدارس للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، وتحديد سُبل تفعيلها لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها. وتحديد سبل تفعيلها لدى معلمي المرحلة الاساسية الدنيا ومعلماتها. ولتحقيق اهداف الدراسة تمّ بناء استبانة تكونت من (38) فقرة، تمّ توزيعها على أفراد مجتمع الدراسة الذي تكون من (50) مديراً ومديرة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2016/2015) في مدينة طولكرم. وبعد إجراء التحليل الإحصائي للبيانات، كان من أهم نتائج الدراسة، أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم كانت بدرجة تقدير مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.94)، وأظهرت النتائج وجود فروق في استجابات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا، حسب متغيرات التخصص، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. كما أظهرت النتائج وجود فروقات طفيفة جداً في استجاباتهم حسب متغيري الجنس، والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بتوظيف القيم الأخلاقية بشكل أكثر فاعلية في المنهاج المدرسي، وزيادة توظيف المعلمين لها في الأنشطة الصّفية وغير الصّفية، واقتراح إجراء دراسات أخرى.

(الكلمات المفتاحية: الأساليب، القيم الأخلاقية، معلم المرحلة الأساسية الدنيا، المدارس الحكومية).

The Degree of Principals' Evaluation of Methods Used by Basic Stage Teachers For Promoting Students' Ethical Values

Majdi Zamel, *Al-Quds Open University, Ramallah, Palestine.*

Abstract: The current study aimed to identify the degree of principals' evaluation of methods used by teachers of basic stage schools for promoting students' ethical values in Tulkarm schools. Moreover, the study aimed to activate these methods among male and female teachers of the basic stage. To achieve this aim, a 38-item questionnaire was constructed and administered to (50) male and female principals in the second semester of the school year 2015/2016 in Tulkarm city. The statistical analysis of the data revealed that the total degree of principals' evaluation of teachers' methods scored a high level of (3.94). Additionally, the results showed differences in principals' evaluation attributed to years of experience and the number of training courses. However, the results revealed slight differences in the means of principals' evaluation, attributed to principals' gender, educational level and specialization. The study recommended integrating the ethical values into the school curriculum, in addition to encouraging teachers to employ more in-class and out-class activities. On the other hand ,the study recommended carrying out further studies in this particular field.

(**Keywords** Methods, Ethical Values, Basic Stage Teacher, Governmental Schools).

مقدمة: تهتم التربية الحديثة ببناء الفرد بناء متكاملاً، معرفياً ونفسياً واجتماعياً وثقافياً وقيمياً، ما أسهم في توجه الشعوب إلى غرس القيم النبيلة في نفوس الناشئة؛ لما في ذلك من أهمية في تنمية السلوك الأخلاقي للأفراد، والرقي بالمجتمع إلى الأفضل.

ويتطلب الاهتمام بالجانب الأخلاقي للطفل منذ نشأته، بإيجاد تنشئة اجتماعية سليمة، واهتمام من المدرسة والمعلمين بتعزيز القيم الأخلاقية من خلال الأساليب ومصادر التعلم المستخدمة في التعليم. عدا عن ضرورة توافر وعي حقيقي من المسؤولين وصناع القرار في سلك التربية والتعليم بأهمية الجانب الأخلاقي، ودعمهم للمعلمين وتحفيزهم.

ولتكوين الخلق السوي في الطفل ينبغي أن نعلّمه الواجبات التي يتوجب عليه القيام بها، وهذا التعليم يتحصل بالقدوة والتربية والتوجيه، فالطفل لن يتعلم الصدق إلا من مربٍ صادق، ولن يتعلم الأمانة إلا من مربٍ أمين، وهكذا، سواءً بسواء، ومثلًا بمثل (إبراهيم، 2009).

ويُشير الصوافي (2002) إلى أن توافر القيم النبيلة لدى الأفراد، يعزز من مكانة المجتمع وأفراده، ويرى الخوالدة والرباعي (2004) أن القيم التي أرسى دعائمها المجتمع، تسهم في تماسكه، وتدعمه أيضا إذا واجهته التغيرات، أو جابهته المشكلات، أو طغت على أفراده الآمال والطموحات والغايات، وتساعده في التطور والنماء داخل الوطن، والتعاون مع المجتمعات الأخرى في سبيل إرساء قواعد العيش المشترك، والاحترام المتبادل، وإقامة العدل وغيرها.

كما تُمثل القيم إطاراً مرجعياً يحكم تصرفات الفرد، لذا فإن دورها رئيسي في تكوين شخصية الفرد ونسقه المعرفي، وتُشكل الطابع القومي، أو الشخصية القومية (Patrick & Poris, 2003). وتلعب القيم تلعب دوراً بارزًا في تفاعل الفرد مع الآخرين، وكيفية التعامل مع المواقف والحوادث والأزمات الحياتية المختلفة، وإمكانية التأقلم مع ذلك كله. وتوفر للفرد طروحات عديدة يختار منها ما يحدد أنماط السلوك التي يتبعها، مما يسهم في تشكيل شخصيته، بحيث يمكن عن طريقها التنبؤ بردود أفعاله أو تصرفاته، مع إتاحة الفرصة الحقيقية له للتعبير عما يجول في خاطره من أفكار، أو آراء، أو معتقدات، أو مشاعر، أو أحاسيس، أو اتجاهات، في جو من الأمن والأمان وتقدير الذات (ناصر، 1993).

* كلية العلوم التربوية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقد اهتم العديد من المتخصصين في التربية وأصولها بالقيم وآثارها التربوية والسلوكية، مما أدى إلى ظهور تصنيفات عديدة لها، تُمثل اجتهادات متفاوتة ألقت الضوء على محاور القيم وأنماطها ومجالات استخدامها، الأمر الذي انعكس إيجاباً على جوانب هذا الموضوع المُهم والمُعقد، وشجع الباحثين على إجراء عدة دراسات لتحديد آثارها وأهميتها وميادين تطبيقها لا سيما في المدارس والمعاهد والجامعات (سعادة وآخرون، 2007).

وللقيم تصنيفات عدة، ومن أبرز هذه التصنيفات ما طرحه وايت (White) من تصنيف للقيم اشتمل على ثمانية أنواع هي: القيم الأخلاقية، والقيم الاجتماعية، والقيم الذاتية، والقيم المتعلقة بالأمن، والقيم الجسمية، والقيم الترويحية، والقيم العملية، والقيم المعرفية (زيدان، 2002). واقترح الألماني سبرنجر (Spranger) تصنيفاً اشتمل على ستة أنواع من القيم تمثلت في: القيم النظرية، والقيم الاقتصادية، والقيم الدينية، والقيم الجمالية، والقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، وذلك في كتابه المعروف بأنماط الرجال (Teo, 2000). فيما صنفت دراسة أحمد (2001) القيم في ست عشرة قيمة هي: الكرم، والاحترام، والاتزان، والحرية، والعدالة، والشعور، والشجاعة، واللياقة الفكرية والبدنية، والأمانة، والتعاون، والفكر، والاعتدال، والجدية، والروح الاجتماعية، والشكر. كما اقترح العاصي (2003) مجموعة من القيم الأخلاقية، هي: الصدق، والأمانة، والوفاء بالعهد، والحياء، والإيثار، والصبر، والرحمة، والتواضع، والتسامح، واحترام الإنسان، والقناعة، والعدل. ومن خلال الأدبيات المتصلة بالقيم، يمكن استخلاص مجموعة من القيم الأخلاقية هي: الصبر، والاعتدال، والإحسان، والأمانة، وأدب الحديث، والحياء، والتواضع، والعدل وغيرها.

وتُعد القيم الأخلاقية واحدة من القيم التي يجب أن يتحلى بها الطالب، وتُعبر عن مجموع الأخلاق التي تشكّل شخصيته، وتجعلها قادرة على الانسجام والتفاعل والتوافق الإيجابي مع الأفراد، بناء على ثقافة المجتمع وتراثه وعاداته ودينه. وتمثل القيم الأخلاقية في التربية، أساساً مهماً في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية، والرقي بالمدرسة والطلبة، كما النظام التربوي لوضع أمثل؛ لأن أساس تقدم المدارس والمؤسسات والمجتمعات هي الأخلاق.

ويؤكد العديد من التربويين أن اهتمام التّربية بالهدف الأخلاقي، يعود لدور التّربية الأخلاقية البارز في تكوين الشخصية الإيجابية، وتعزيز ثقافة وحدة الحياة الاجتماعية، وتقدم المجتمع، كما يُقيم الإسلام التّربية الخلقية على أساس علمي عقائدي يربط بين الإيمان والسّلوك الخلقي، لصلة القوانين الأخلاقية بالعلوم الطّبيعية والنّفسية والاجتماعية والتربوية، وعلى أساس إنساني يستند إلى الطّبيعة الإنسانية، وحرية الإرادة، والشّعور بالمسؤولية الأخلاقية (الخطيب وآخرون،2004).

وتنتظم العلاقات الإنسانية بالقيم الأخلاقية؛ فهي التي تُسيّر العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وتُظهر التفاعل والحياة السوية، ولا شك أن أي خلل في هذه القيم سيؤدي إلى ظهور خلل في العلاقات بين الأفراد وفي الحياة البشرية، ويشير ناصر (2006) إلى أن العالم اليوم يعيش أزمة أخلاقية؛ إذ ظهر في أغلب المجتمعات بعضاً من المفاهيم المقلوبة والمصطلحات المشوهة، والسلوكات السلبية.

فعلى صعيد المجتمعات الغربية، أظهرت الدراسات تدني مستوى القيم لدى طلبة المدارس وبخاصة القيم الأخلاقية (Bob,1997)، كما يشير ماتي (Mattei,1998) إلى وجود انحدار في القيم الخاصة بالمعتقدات الدينية، والاتجاهات القومية وغيرها، وفق ما أشار إليه المسح القيمي في أوروبا. إضافة إلى ارتفاع نسب الإساءات الأخلاقية في فرنسا، وزيادة نسبة العنف والاعتداءات بين الطلبة من كلا الجنسين في المدارس والجامعات الفرنسية.

وفي مجتمعنا العربي والفلسطيني، أشار بعض التربويين إلى تأثر بعض الأفراد بثقافة المجتمعات الغربية وتقليدها، ما انعكس سلباً على قيمنا الأخلاقية. فقد ظهرت الإساءات الأخلاقية، والعدوانية، والعنف وغيرها من السلوكات التي لا تنسجم مع ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده، فيشير ناجي (1997) إلى ازدياد نسبة الجريمة، وحالات الطلاق، ومحاولات الانتحار، وضعف القيم الأخلاقية في المجتمع. كما يُشير زامل (2015 أ) إلى وجود بعض المظاهر السلبية لتصرفات بعض الطلبة مثل: الغش في الامتحان، واللامبالاة، وعدم الاحترام، والتلفظ بألفاظ نابية، وعدم احترام المعلم، وعدم الانضباط في قاعة الدرس وغيرها.

وفي المقابل، فإن تراجع دور المدرسة والمعلم في الاهتمام بالقيم الأخلاقية في كثير من المجتمعات، جعل الطالب غير قادر على التعامل مع الأحداث عندما يواجهها، ما يدفعه إلى الارتباك والتخبط، وممارسة السلوكات السلبية التي لا تتفق مع تراث المجتمع وثقافته.

ويؤكد التربويون ضرورة أن تؤدي المدارس دوراً حيوياً في تعزيز القيم الأخلاقية والقيم العاطفية وغيرها من القيم، وهذا ما أشار إليه إعلان ملبورن الاسترالي عام (2008م)، حين نصّ على ضرورة دعم الشباب من خلال تطوير معرفتهم ومهاراتهم وقيمهم (Mitchell, 2012).

وهناك الكثير من الممارسات والأدوار التي يجب أن تقوم بها المدرسة والمعلمين لتعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، مثل: الاهتمام بالممارسات الديمقراطية داخل المدرسة، وإصلاح المنهاج المدرسي وتضمينه القيم النبيلة، ووجود المعلم القدوة للطلبة. فالتزام المعلم بالقيم الأخلاقية النبيلة يُساعد طلبته على الالتزام بها وممارستها، والاهتمام بالأنشطة الصّفية وغير الصّفية التي تدعم تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة.

وللمعلم دورٌ مهمٌ في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، من خلال الحرص على جعل القيمة منبثقة من تفكيرهم واختيارهم، والأخذ بأيديهم وتوجيههم إلى اختيار القيم الأصيلة، وتبنيها بحيث تقودهم إلى بر الأمان. ويشير داغستاني (2005) إلى ضرورة أن

يوجه المعلم طلبته التوجيه الصحيح باتجاه نموهم الخلقي، والبحث عن الطرق والوسائل والأساليب التي تساعده في تعزيز القيم الأخلاقية.

ومن الأساليب التي قد يعتمد عليها المعلم في تعزيز القيم الأخلاقية وتنميتها لدى الطلبة، أسلوب القدوة (الآغا، 1991). ويؤكد هانسن (Hansen, 1993) أن صفات المعلم هي محل اقتداء للطالب دائماً. وكذا ممارسته التعلم التعاوني؛ إذ أظهرت إحدى الدراسات الخاصة بالتعلم التعاوني التقدم الملحوظ في هذا السلوك للمجموعات التي تم تدريبها على السلوكيات التعاونية (Robyn, 2000). والأسلوب القصصي، إذ يُعد من الأساليب المناسبة للمرحلة الأساسية الدنيا، والفاعلة في التأثير فيهم، ويشير محمود (2003) إلى أن القصة تسهم من خلال مضامينها التربوية في غرس القيم والاتجاهات والميول المطلوبة في نفس الطالب.

وتُعد القيم الأخلاقية من الركائز الرئيسة لنجاح العمل التربوي والتعليمي. ومن خلال الاطلاع على الدراسات ذات الصلة بالموضوع، يتضح وجود دراسات طبقت في بيئات عربية وأجنبية، تناولت القيم التربوية بتصنيفاتها المختلفة، وكان من بين هذه الدراسات، دراسة زامل (2015، ب) التي هدفت إلى تحديد درجة تقدير المعلمين للقيم العملية والأخلاقية والاجتماعية والوطنية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. وطبقت الاستبانة على عينة مكونة من (175) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتقديرات عينة الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في مدنية نابلس كانت متوسطة. وحصلت المجالات الأربعة للقيم التربوية على درجة تقدير متوسطة، حيث حصل مجال القيم التربوية الوطنية على المرتبة الأولى، وحصل مجال القيم التربوية الاجتماعية على المرتبة الثانية، أما مجال القيم التربوية العملية فقد حصل على المرتبة الثالثة، فيما حصل مجال القيم التربوية الأخلاقية على المرتبة الرابعة بدرجة تقدير متوسطة، فيما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين للقيم التربوية التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية؛ تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والتخصص، والصف الذي يدرسه المعلم.

وركزت دراسة اوسات واموردیو (Osaat & Omordu, 2011) على تقييم نظام القيم في نيجيريا وأثره على التعليم، من خلال استخدام الأسلوب الفلسفي الذي يوظف الاستدلال المنطقي والعبارات المثالية، وتمحورت الدراسة حول أربعة أسئلة تتعلق بمنظومة القيم وهي : (أ) هل القيم داخلية (تنبع من الفرد "أم خارجية "من البيئة)؟ (ب) هل القيم موضوعية أم ذاتية؟ (ج) هل القيم مطلقة أم نسبية؟ (د) هل هناك تسلسل هرمي للقيم؟. وللإجابة عن هذه الأسئلة، تم شرح نظريات متعددة للقيم الأخلاقية، كما جرى تشخيص واقع القيم وأثرها على التعليم، ركزت الدراسة على الأمل المتجدد للتعليم في نيجيريا، وخلصت إلى أن القيم تمثل معايير السلوك الجيد والفعالية والأهلية والتقدير التي يجيزها المجتمع ويؤيدها، والتي تنتقل من جيل إلى آخر. وأنّ من أسباب فشل التعليم في نيجيريا يعود بدرجة كبيرة إلى ذاتية ونسبية التعامل مع منظومة القيم في نيجيريا.

وطبق البزم (2010) دراسة هدفت إلى تعرّف دور الأنشطة غير الصفية في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية، لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم في محافظات غزة، واستخدم الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (577) معلماً ومعلمة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن الأنشطة غير الصفية لها دور فاعل في تنمية قيم الطلبة، وحصل مجال القيم الاجتماعية على المرتبة الأولى، ومجال القيم الوطنية على المرتبة الثانية، أما مجال القيم الأخلاقية فقد حصل على المرتبة الثالثة. فيما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجال القيم الأخلاقية والاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق في مجال القيم الأخلاقية تعزى لمتغير التخصص لصالح العلوم الإنسانية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مجالات الاستبانة تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة الجارحي (2007) إلى اقتراح تصور يسهم في تنمية القيم (العمل والتعاون والولاء) لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (3200) تلميذاً من عدة محافظات في جمهورية مصر العربية هي: الشرقية، والقاهرة، والإسكندرية، وشمال سيناء، وأسيوط، واستخدم الاستبانة في جمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها حصول قيم العمل والتعاون والولاء على درجة تقدير كبيرة، وحصول الممارسات السلوكية المرتبطة بأسلوب تنمية القيم التربوية، التي تضم قيماً عدة منها الأخلاقية على درجة تقدير كبيرة.

وطبق سعادة وآخرون (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن ترتيب القيم الغائية والوسيلية حسب مقياس روكيش لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت الفلسطينية. بلغ عدد أفراد العينة (151). وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها أن قيمة الأمن الوطني احتلت المرتبة الأولى بين القيم الغائية، وأن قيمة النظافة احتلت المرتبة الأولى بين القيم الوسيلية. كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا لصالح الذكور في قيمة المساواة وحرية الاختيار، بينما كان هناك فرق لصالح الإناث في قيمة العمل للآخرة من القيم الغائية، وعدم وجود فرق في كل قيمة من القيم الوسيلية يعزى لجنس الطالب.

أما دراسة نصار (2006) فهدفت إلى تعرّف مدى فاعلية الوسائط الإعلامية الفلسطينية في تدعيم القيم الأخلاقية والاجتماعية وغيرها من القيم لدى طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة، تمّ استخدام الاستبانة في جمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (1122) طالباً وطالبة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج،

منها: فاعلية الدور الذي تقوم به الوسائط الإعلامية الفلسطينية في تدعيم القيم الأخلاقية بدرجة كبيرة لدى طلبة الثانوية العامة متمثلة في قيم الصدق والإحسان والتواضع والوفاء والأمانة.

وأجرى مرتجى (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية في محافظة غزة، من وجهة نظر معلميهم. واستخدم الاستبانة في جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، التي تكونت من (٢٩٠) معلماً ومعلمةً. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة منها أن النسبة المئوية لممارسة طلبة المرحلة الثانوية لإحدى وخمسين قيمة من القيم (34.82%)، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) في ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية، تُعزى لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

وطبق الدسوقي وعبد العاطي (2004) دراسة هدفت إلى تحديد مصادر القيم الأخلاقية لطلاب المرحلة الثانوية العامة، وتعرّف معوقات تنميتها، واستخدم الباحثان الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلماً ومعلمة و(500) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية العامة في القاهرة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها: أن مصادر تنمية القيم متنوعة منها مصادر مدرسية كالمباني المدرسية، والمنهاج المدرسي، وطرق التدريس وغيرها، ومنها مصادر غير مدرسية كالأسرة، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام والأندية.

واهتمت دراسة بيرتو (Piirto, 2002) بإجراء مقارنة بين مجموعتين من طلبة إحدى الجامعات الخاصة في شمال ولاية أوهايو الأمريكية، تكون عدد أفرادها من (191) من كلا الجنسين، واستخدم مقياس روكيش للقيم الغائية والوسيلية. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذكور والاناث قاموا بترتيب قيمة الأمن الوطني في نهاية سلم القيم، وأن قيمة السلام العالمي حصلت على الترتيب (14) من (18)، وذلك في عامي 1999م و2000م. وفي صيف عام (2002م) تم توزيع مقياس روكيش على مجموعة مشابهة من طلبة الجامعة بلغت (156) للتأكد من مدى تأثير حوادث سبتمر (أيلول) من عام (2001م) عليهم، إلا أن ترتيب القيم لم يتغير. وقد تمّ عزو ذلك الى أن ولاية أوهايو بعيدة عن نيويورك حيث انهيار الأبراج وعن واشنطن حيث تدمير جزء من وزارة الدفاع الأمريكية، وأن الأمن الوطني يبقى ضمن اهتمامات الساسة الكبار، وأن السلام العالمي لا يقع ضمن اهتماماتهم.

وأجرى عصيدة (2001) دراسة هدفت إلى تحديد مستويات القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في محافظة نابلس، وتكونت عينة الدراسة من (439) طالبًا وطالبة. واستخدم استبانة تألفت من (60) فقرة موزعة على خمسة مجالات للقيم التربوية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ترتيب القيم كانت عالية جدًا للقيم السياسية والجمالية والأخلاقية، بينما كانت عالية في مجالات القيم المعرفية والاجتماعية والدينية. كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في القيم التربوية لدى الطلبة تعزى لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في ترتيب الطلبة للقيم تبعاً لنوع الدراسة (علمي أو أدبي) وتبعاً لمتغيري مكان السكن ودخل الأسرة.

وهدفت دراسة هوليجان (Holligan, 1999) إلى التركيز على بناء شخصية الطفل في بريطانيا، وتزويده بالقيم الأخلاقية والاجتماعية، وذلك بغية بناء سلوك أخلاقي لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من المعلمات في بريطانيا، وخلصت الدراسة من خلال تركيزها على بعض الطرق والأساليب المستخدمة في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية للأطفال، إلى فاعلية الطرق وايجابيتها في تزويد الأطفال بمختلف القيم الأخلاقية والاجتماعية، إضافة إلى تعديل السلوك للأطفال.

وطبق هيجنز (Higgins, 1995) دراسة هدفت إلى تحديد القيم التي يرغب المعلمون بنقلها إلى طلابهم في المدارس الثانوية في كل من روسيا والولايات المتحدة، وأيضا تعرف الممارسات التي يستخدمها المعلمون في غرس القيم الأخلاقية لدى طلابهم. وأجرى الباحث (6) مقابلات مع معلمات من مدرسة روسية بعضهن يعملن منذ (15) سنة وبعضهن منذ (3) سنوات، وأربع معلمين من مدرسة أمريكية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلافاً بين المعلمين الروس والأمريكان في التوجيه القيمي؛ إذ إن المعلمين الروس يركزون على غرس قيمة حب الوطن والولاء للمجتمع، بينما يركز الأمريكيون على غرس القيم الذاتية، واستقلال الشخصية، وأن المعلمين الأمريكان أكثر تفهماً لحل المشكلات التي تواجه الطلبة، من المعلمين الروس.

وتأتي الدراسة الحالية للكشف عن الأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم وسُبل تفعيلها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تهتم التربية بالطالب من مختلف جوانبه المعرفية والاجتماعية والوجدانية وغيرها، فضلاً عن اهتمامها بتنمية القيم والاتجاهات والمهارات المرغوب فيها؛ سعياً وراء تحقيق أهدافها الرامية إلى بناء شخصية الطالب، بناء متكاملاً، ليكون قادراً على التفكير، وممارسة دوره في المجتمع بشكل فاعل.

كما يتجه التربويون للاهتمام بتنمية السلوك الايجابي، والقيم الأخلاقية التي تتفق مع ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده، فبالرغم من وجود الكثير من السلوكيات والقيم السامية والأخلاق الفاضلة؛ إلا أن هناك ممارسات وسلوكيات لدى كثير من الطلبة في المدارس، تتنافى مع السلوكات والقيم الأخلاقية التي يجب أن يتحلوا بها. وهذا ما أكده عدد من الباحثين في هذا المجال، الذين أشاروا إلى شيوع بعض المظاهر السلبية مثل: عدم اهتمام الطلبة برد الحقوق لأصحابها، وعدم تجنب إيذاء الآخرين، وعدم الاهتمام بالمحافظة على مشاعر الزملاء.

كما أن تدني القيم الأخلاقية الفاضلة لدى الطلبة، يؤثر سلباً في سير علاقاتهم الانسانية والاجتماعية، وفي تفكيرهم وإنتاجهم، ما ينعكس على صورة المجتمع، ومؤسساته، وأفراده، الأمر الذي يسبب تراجع في الجوانب القيمية والعلمية والعملية والتربوية.

ولتحقيق أهداف التربية، لا بد أن تقترن التربية والتعليم بالتطبيق للقيم الأخلاقية، من خلال الأساليب الفاعلة والمؤثرة في نفوس الطلبة، وذلك بأن يمارس المعلم أفضل الأساليب في غرس القيم الأخلاقية وتعزيزها لدى الطلبة، مستثمراً المواقف التعليمية التعلمية، والمنهاج المدرسي، ومصادر التعلم المختلفة، والأنشطة الصفية وغير الصفية في ذلك.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية، للوقوف على الأساليب التي يستخدمها المعلمون في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، ووضع الاقتراحات المناسبة لها، لتفعيلها، ولتكون أكثر تأثيراً في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة. وتتحدد مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة تقدير مديري المدارس للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟

السؤال الثاني: ما سُبل تفعيل الأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟

السؤال الثالث: هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم باختلاف متغير الجنس؟

السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم باختلاف متغير التخصص؟

السؤال الخامس: هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

السؤال السادس: هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة؟

السؤال السابع: هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية؟

أهمية الدراسة

تنبُع أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والعملية في الجوانب الآتية:

1- تناولها لقضية مهمة في العملية التربوية والتعليمية هي القيم الأخلاقية، وتحديدها لدرجة فاعلية الأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم.

2- تنبع أهمية الدراسة (من الناحية التطبيقية)، من النتائج المتوقعة، التي ستبين الأساليب التي يستخدمها المعلمون في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، وسُبل تفعيلها في المدارس، ما سينعكس على دعم الجوانب المتميزة، ووضع المقترحات والإجراءات اللازمة لجوانب الضعف فيها.

3- إفادة المسؤولين التربويين ومديري المدارس في وضع الخطط التربوية وتنظيم الأنشطة الهادفة في المدرسة والغرفة الصفية، وغرس القيم الأخلاقية، وتعديل القيم غير الأخلاقية من نفوس الطلبة.

4- إفادة المعلمين في تفعيل الأساليب الرامية لتعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، وممارسة الأساليب الأكثر فاعلية في تحقيق الهدف الأخلاقي لدى الطلبة.

5- تقديم قاعدة معرفية وعملية وبحثية متكاملة متخصصة بالقيم الأخلاقية، يفيد منها الباحثون والتربويون في إجراء دراسات لاحقة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرّف الأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم.

2- تحديد دور كل من متغيرات الدراسة المتعلقة بمديري المدارس: (الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)، في تحديد الأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم.

3- تعرّف سُبل تفعيل الأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على مديري مدارس المرحلة الأساسية الدنيا ومديراتها في المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، خلال الفصل الدّراسي الثاني من العام الدراسي 2016/2015، كما تتحدد بالمفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الدراسة، وبموضوع الأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية الدنيا ومديراتها، وبالأداة المستخدمة المكونة من (38) فقرة، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية

- القيم الأخلاقية

مجموعة من المعايير التي تنظم الجوانب والعلاقات بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلمين، ومشتقة من تعاليم الدين وثقافة المجتمع وتقاليده، ومحدودة لسلوكيات الطلبة وتصرفاتهم، وتقاس بدرجة استجابة أفراد الدراسة عن فقرات "الاستبانة" المُعدة لهذا الغرض.

- الأساليب

هي الكيفية التي يؤثر بها المعلم في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، ويؤثر في سلوكهم ويوجههم، ويكون إيجابياً ومتوافقاً مع نفسه، ومع مجتمع المدرسة والمجتمع من حوله.

- المرحلة الأساسية الدنيا

هي المرحلة التعليمية المدرسية، للفئة العمرية من (6-9) سنوات، والتي تمتد لأربع سنوات، وتشمل الصفوف من الأول الأساسي حتى الرابع الأساسي، وذلك حسب تصنيف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للمرحلة الأساسية الدنيا.

الطريقة

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، نظراً لمناسبته أغراض الدراسة، وباعتباره المنهج الذي يصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليلها وبيان مكوناتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومديراتها في مدينة طولكرم، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2015)، والبالغ عددهم (50) مديراً ومديرة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول(1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة لمديري المدارس الأساسية الدنيا ومديراتها في مدينة طولكرم حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	المستويات	التكرارات	النسب المئوية	المتغيرات	المستويات	التكرارات	النسب المئوية
الجنس	ذكر	20	%40	عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فما دون	8	%16
	أنثى	30	%60		من 6 سنوات- أقل من10 سنوات	12	%24
	المجموع	50	%100		من 10سنوات- أقل من 15 سنة	12	%24
التخصص	علوم إنسانية	37	%74		5 سنة فأكثر	18	%36
	علوم تطبيقية	13	%26		المجموع	50	%100
	المجموع	50	%100	عدد الدورات التدريبية	لا يوجد	10	%20
المؤهل العلمي	بكالوريوس	34	%68		من دورة دورتين	20	%40
	دراسات عليا	16	%32		أكثر من دورتين	20	%40
	المجموع	50	%100		المجموع	50	%100

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، صمم الباحث أداة الدراسة، من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وعَقد لقاء مع عينة استطلاعية مكونة من (11) من مديري المدارس الأساسية الدنيا ومديراتها في مدينة طولكرم، وطرح السؤال الآتي: " ما الأساليب التي يستخدمها معلم المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة من وجهة نظركم؟"، بعد ذلك جرى تسجيل آراء العينة الاستطلاعية للأساليب التي يستخدمها المعلم في تعزيز القيم الأخلاقية، وتمت عملية التحليل، والتنظيم لبناء أداة الدراسة.

وأصبحت الاستبانة، تتألف من قسمين، القسم الأول، خاص بالبيانات الرئيسة، والقسم الثاني، يتكون من عبارات الاستبانة الخاصة بالأساليب التي يستخدمها معلم المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، وبلغ عدد فقراتها في صورتها الأولية (41) فقرة، و(38) فقرة في صورتها النهائية، مصممة حسب مقياس ليكرت خماسي التدريج. وتبلغ الدرجة الدنيا على الاستبانة (38)، في حين تبلغ الدرجة القصوى (190).

صدق الأداة

لجأ الباحث إلى صدق البناء (Construct Validity) الذي يعتمد على مدى تحقيق أداة الدراسة في الكشف عن مفهوم افتراضي هو الأساليب المستخدمة في تعزيز القيم الأخلاقية، من خلال الاستعانة بالأدب التربوي في مجال الدراسة، وذلك للتأكد من أن أداة الدراسة "الاستبانة" تقيس ما وضعت لقياسه.

كما تحقق الباحث من صدق الأداة، من خلال اللجوء إلى صدق التحكيم (Trustees Validity)؛ فقد تكونت المجموعة البؤرية (Focus Group) من أحد عشر مُحكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية؛ وطُلب إليهم الحَكم على أداة الدراسة، ومدى صلاحيتها للتطبيق. وبناءً على ملاحظاتهم ومقترحاتهم، جرى تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر، فأصبحت تتكون من (38) فقرة.

ثبات الأداة

جرى التحقق من ثبات الاستبانة على أفراد عينة الدّراسة المكوّنة من (50) مديراً ومديرة، بطريقة التجزئة النصفية (Split - Half Method) باستخدام معادلة (سبيرمان-براون) وبطريقة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha):

1- طريقة التجزئة النصفيّة (Split Half Method): قُسِّمت الأداة نصفين: فقرات فردية وفقرات زوجية، وجرى حساب معامل الارتباط بين استجابات العينة على الفقرات الفردية واستجاباتهم على الفقرات الزوجية باستخدام معادلة (سبيرمان – براون)؛ إذ بلغ معامل الثبات الكلّي(0.91). وهذه القيمة تدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

2- معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) (Chronbach Alpha)، لتقدير ثبات الأداة؛ حيث بلغ معامل الثبات (0.95) وهو معامل ثبات عال جداً، ويفي بأغراض الدراسة.

اجراءات الدراسة

تم توزيع الاستبانة ورقياً على أفراد الدراسة، وأرسلت إليهم من خلال بريد مديرية التربية والتعليم في مدينة طولكرم، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2015-2016)، وجرى استثناء الاستجابات غير المكتملة قبل القيام بالتحليل الاحصائي للبيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجات الإحصائية

من أجل تحليل نتائج الدراسة، استخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

معيار الحكم على التقديرات

جرى تحديد درجة تقدير مديري المدارس للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم وفق المعادلة الآتية: طول الفئة (أعلى حد للاستجابة - أدنى حد للاستجابة)/ عدد مستويات درجة التقدير (5-1)/3 = (1.33)، واستخدمت هذه القيمة لتحديد درجة التقدير للأساليب المستخدمة في تعزيز القيم الأخلاقية وكانت على النحو الآتي:

1) متدنية: إذا كان المتوسط الحسابي (2.33 فأدنى).
2) متوسطة: إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (2.34- أقل من 3.67).
3) مرتفعة: إذا كان المتوسط الحسابي (3.67 فأعلى).

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشتها، وكانت على النحو الآتي:

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشتها

ينص السؤال الأول على: "ما درجة تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم، من وجهة نظر المديرين أنفسهم ؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجات تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الرتبة	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية*	الانحرافات المعيارية	النسب المئوية	درجة التقدير
24	1	يشجع الطلبة على النظافة.	4.58	0.574	%91.6	مرتفعة
2	2	يستخدم الإذاعة المدرسية لزيادة الوعي الخُلقي.	4.50	0.611	%90	مرتفعة
23	3	يثني على الأعمال الايجابية التي يقوم بها الطلبة.	4.34	0.557	%86.8	مرتفعة
27	4	يعزز الحرص على الممتلكات المدرسية.	4.32	0.652	%86.4	مرتفعة
1	5	يوظف الطابور الصباحي في تنمية القيم الأخلاقية.	4.30	0.677	%86	مرتفعة
4	6	يحرص على الالتزام بمواعيده كالحضور إلى الحصة والانصراف منها.	4.26	0.723	%85.2	مرتفعة
29	7	يُرسخ الصدق في التعامل مع الآخرين.	4.22	0.679	%84.4	مرتفعة
32	8	يتعامل بموضوعية مع الطلبة.	4.16	0.681	%83.2	مرتفعة
21	9	يمارس السلوكات الايجابية في التعامل مع الطلبة، من أجل تعزيز القيم الأخلاقية.	4.14	0.639	%82.8	مرتفعة
28	10	يعزز احترام الطلبة لآراء الآخرين.	4.14	0.700	%82.8	مرتفعة
6	11	يربط القيم الأخلاقية بحالات من الواقع.	4.12	0.593	%82.4	مرتفعة
8	12	يقدم الأمثلة التي تظهر القيم الأخلاقية.	4.10	0544	%82	مرتفعة
38	13	يتواضع في أثناء تعامله مع طلبته.	4.10	0.707	%82	مرتفعة
31	14	يحث الطلبة على خفض أصواتهم عند مخاطبة الآخرين.	4.06	0.651	%81.2	مرتفعة
16	15	يبين للطلبة الأثر الايجابي للتمسك بالقيم الأخلاقية.	4.04	0.533	%80.8	مرتفعة
5	16	يوظف أسلوب الحوار في التدريس، المعزز للقيم الأخلاقية لدى الطلبة.	4.02	0.588	%80.4	مرتفعة
37	17	يُحافظ على مشاعر طلبته.	4.02	0.769	%80.4	مرتفعة
3	18	يوظف الوسائل التعليمية في غرس القيم الأخلاقية.	4.00	0.639	%80	مرتفعة
17	19	يوظف الأحداث الجارية في غرس القيم الأخلاقية لدى الطلبة.	3.98	0.473	%79.6	مرتفعة
19	20	يستفيد من الأنشطة الصفية في غرس القيم الأخلاقية لدى الطلبة.	3.94	0.619	%78.8	مرتفعة
36	21	يُصغي إلى طلبته أثناء الحصة .	3.92	0.695	%78.4	مرتفعة
7	22	يوظف الأسلوب القصصي في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة.	3.90	0.678	%78	مرتفعة
9	23	يوظف التعاون التربوي الايجابي بين الأسرة والمدرسة والطلبة.	3.90	0.647	%78	مرتفعة
26	24	يشجع إبداعات الطلبة في مجال القيم الأخلاقية.	3.90	0.647	%78	مرتفعة
10	25	يشجع الطلبة على العمل التطوعي.	3.88	0.689	%77.6	مرتفعة
20	26	يستفيد من الأنشطة غير الصفية في غرس القيم الأخلاقية لديهم.	3.86	0.572	%77.2	مرتفعة
30	27	يُنمي قيم الصبر عند مواجهة المواقف الحرجة.	3.86	0.639	%77.2	مرتفعة
33	28	يلتزم باتفاقياته مع الطلبة.	3.82	0.800	%76.4	مرتفعة
22	29	يشجع طلبته في المشاركة بالأنشطة الخاصة بخدمة المجتمع.	3.76	0.686	%75.2	مرتفعة
34	30	يعتذر للآخرين إذا أساء إليهم.	3.74	0.723	%74.8	مرتفعة
15	31	يوظف الأنشطة الثقافية المعززة للجانب الأخلاقي.	3.72	0.607	%74.4	مرتفعة
12	32	يطرح الأسئلة التي تثير التفكير في مجال القيم الأخلاقية.	3.68	0.551	%73.6	مرتفعة
11	33	يفعل دور التكنولوجيا الحديثة مثل (الحاسوب والانترنت والتلفاز...) في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة.	3.62	0.830	%72.4	متوسطة

الرقم	الرتبة	نص الفقرة	المتوسطات الحسابية*	الانحرافات المعيارية	النسب المئوية	درجة التقدير
35	34	يتقبل النقد من الطلبة بصدر رحب.	3.48	0.789	%69.6	متوسطة
14	35	يوظف المسرحيات الهادفة إلى تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة.	3.44	0.704	%68.8	متوسطة
18	36	يُعد بطاقة لمتابعة التزام الطلبة بالقيم الأخلاقية.	3.40	0.903	%68	متوسطة
13	37	ينظم الرحلات الهادفة للطلبة في مجال القيم الأخلاقية.	3.36	0.631	%67.2	متوسطة
25	38	يعرض الفيديوهات المعززة للقيم الأخلاقية لدى الطلبة.	3.34	0.848	%66.8	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.94**	**0.397**	**%78.8**	مرتفعة

*أقصى درجة للفقرة (5).

يتضح من الجدول (2) أن الدرجة الكلية لمتوسطات تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم حصلت على درجة تقدير مرتفعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.94).

وحصلت الفقرات (24، 2، 23، 27، 1، 4، 29، 32، 21، 28، 6، 8، 38، 31، 16، 5، 37، 3، 17، 19، 36، 7، 9، 26، 10، 20، 30، 33، 22، 34، 15، 12) بالترتيب تنازلياً على درجة تقدير مرتفعة، وبمتوسط حسابي تراوح بين (3.68-4.58). وتنص أعلى هذه الفقرات على "تشجيع الطلبة على النظافة" و"استخدام الإذاعة المدرسية لزيادة الوعي الخُلقي"، و"الثناء على الأعمال الايجابية التي يقوم بها الطلبة" و "تعزيز الحرص على الممتلكات المدرسية" و "توظيف الطابور الصباحي في تنمية القيم الأخلاقية" و "الحرص على الالتزام بمواعيده كحضور الحصة والانصراف منها".

أما الفقرات (11، 35، 14، 18، 13، 25) مرتبة تنازلياً، فقد حصلت على درجة تقدير متوسطة، وبمتوسط حسابي تراوح بين (3.34-3.62). وتنص هذه الفقرات على "عرض الفيديوهات المعززة للقيم الأخلاقية لدى الطلبة" و "تنظيم الرحلات الهادفة للطلبة في مجال القيم الأخلاقية" و "إعداد بطاقة لمتابعة التزام الطلبة بالقيم الأخلاقية" و"توظيف المسرحيات الهادفة إلى تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة" و "وتقبل النقد من الطلبة بصدر رحب" و"تفعيل دور التكنولوجيا الحديثة مثل (الحاسوب والانترنت والتلفاز...) في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة ".

وقد يُعزى ذلك إلى تعليمات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للمدارس، بشأن توظيف الأساليب والأنشطة التي تعزز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، ومنها الأنشطة غير الصفية كالاذاعة المدرسية، وتنظيم الرحلات المدرسية، والعمل التطوعي وغيرها، وهذا أسهم في حرص مديري المدارس على تنفيذها، وتشجيع المعلمين على تطبيقها. كما يهتم المسؤولون والمشرفون بتوظيف المعلمين للأساليب والاستراتيجيات النشطة في تحقيق التعلم المطلوب، والتي من شأنها أن تُسهم في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة. وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى تنفيذ وزارة التربية والتعليم للمشاريع الهادفة إلى الاهتمام بالطلبة وتطوير مهاراتهم وسلوكاتهم وقيمهم ومنها على سبيل المثال: المدرسة صديقة للطفل، والتربية المدنية وغيرها، إضافة إلى حرص المدارس على الابتعاد عن العقاب البدني الذي يهدد نفسية الطلبة، ويؤثر على شخصياتهم وقيمهم. كما يعزى ذلك إلى حرص المعلمين على توظيف الأنشطة الثقافية المعززة للجانب الأخلاقي، وطرح الأسئلة التي تثير تفكير طلبتهم في مجال القيم الأخلاقية، فهذا ما جعل تقديرات مديري المدارس للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم بالدرجة المرتفعة، في معظم فقرات الأداة، وفي الدرجة الكلية.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة البزم (2010) في حصول مجال القيم الأخلاقية على درجة عالية، واتفقت وبعض نتائج دراسة الجارحي (2007) التي خلصت إلى درجة تقدير كبيرة في أساليب تنمية القيم الأخلاقية مثل: الحوار والقدوة والنصح والارشاد. واتفقت مع بعض نتائج دراسة نصار (2006) التي خلصت فاعلية الدور الذي تقوم به الوسائط الإعلامية الفلسطينية في تدعيم القيم الأخلاقية بدرجة كبيرة. واتفقت وبعض نتائج دراسة الدسوقي وعبد العاطي (2004) التي بينت تنوع مصادر تنمية القيم ومنها مصادر مدرسية وهي المباني المدرسية، والمنهاج المدرسي، وطرق التدريس وغيرها، ومصادر غير رسمية هي الأسرة، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام والأندية. كما اتفقت مع نتائج دراسة عصيدة (2001) التي أظهرت نتائجها حصول مجموعة من القيم على درجة تقدير عالية جداً ومنها القيم الأخلاقية. واتفقت مع بعض نتائج دراسة هوليجان (Holligan, 1999) التي خلصت فاعلية الطرق في تزويد الأطفال بمختلف القيم الأخلاقية والاجتماعية. فيما تعارضت مع بعض نتائج دراسة زامل (2015 ب) التي أشارت إلى حصول مجال القيم الأخلاقية على المرتبة الرابعة وبدرجة تقدير متوسطة.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

ينص السؤال الثاني على "ما سُبل تفعيل الأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية

لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟"

اعتمد الباحث في تحليل البيانات النوعية الخاصة بهذا السؤال على الأفكار التي أجمع عليها أكثر من 85% من أفراد مجتمع الدراسة، وبعد جمع البيانات وتحليلها، تمّ تحديد أهم سُبل تفعيل الأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس، من وجهة نظر مديري المدارس، هي على النحو الآتي:

1- تنفيذ ورشات تدريبية وتوعوية لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها مرتبطة بالأساليب الفاعلة في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، وحصلت على نسبة (91%).

2- تدعيم المنهاج المدرسي بالمادة العلمية والأنشطة التي تعزز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، وحصلت على نسبة (89%).

3- إدراج بند خاص بالأساليب المرتبطة بالقيم الأخلاقية ومدى تعزيزها لدى الطلبة، في صحيفة تقويم المعلم السنوية، وحصلت على نسبة (88%).

4- زيادة الاهتمام بتحقيق الأهداف الوجدانية في الحصص الصّفية، وحصلت على نسبة (88%).

5- تفعيل الأنشطة غير الصّفية في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، وحصلت على نسبة (87%).

6- تحفيز المعلم الذي يستخدم أساليب فاعلة في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبته، بحوافز معنوية أو مادية، وحصلت على نسبة (87%).

7- تعميق آواصر التعاون بين المدرسة ومجالس أولياء الأمور والمجتمع المحلي، من خلال تنظيم فعاليات هادفة في مجال القيم الأخلاقية، وحصلت على نسبة (86%).

8- ممارسة مديري المدارس والمشرفين التربويين لأن يكونوا قدوة للمعلمين، حيث تكون القدوة مؤثرة وفاعلة في نفوس المعلمين والطلبة، وفي تعزيز القيم الأخلاقية، وحصلت على نسبة (85%).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أهمية توافر القيم الأخلاقية لدى الطلبة، إذ انها عامل رئيس في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية، وفي تنمية اتجاهات ايجابية نحو التعليم والتعلم، كما تُسهم في ايجاد مُناخ صفي ايجابي، من شأنه أن يؤدي إلى تفعيل عمليتي التعليم والتعلم من ناحية، وتنمية سلوكيات إيجابية لدى الطلبة من ناحية أخرى. وهذا ما جعل استجابات مديري المدارس في هذا الجانب مركزة على ضرورة توعية المعلمين بالأساليب الفاعلة في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم، وتدعيم المنهاج المدرسي بالمادة العلمية والأنشطة التي تعزز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، والاهتمام بالأهداف الوجدانية، إضافة إلى تحفيز المعلم الذي يستخدم أساليب فاعلة في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبته، بحوافز معنوية أو مادية، والعمل على تعميق آواصر التعاون بين المدرسة ومجالس أولياء الأمور والمجتمع المحلي.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

ينص السؤال الثالث على: " هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم باختلاف متغير الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة من الجنسين للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجات تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	االفئة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	النسب المئوية
الجنس	ذكر	20	3.95	0.389	%79
	أنثى	30	3.94	0.409	%78.8

يتبين من الجدول (3) أن الذكور حصلوا على متوسط حسابي بلغ (3.95)، و(3.94) للاناث. وهذا يعني عدم وجود فروق تذكر في تقديرات مديري المدارس الحكومية للاساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيافي تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم.

وقد يُعزى ذلك إلى اتجاهات مديري المدارس الإيجابية عن معلميهم، الأمر الذي أسهم في وجود انطباعات ايجابية نحو ضرورة تحلّي المعلم بالقيم الأخلاقية، وممارسة المعلمين للأساليب المعززة لترسيخ القيم الاخلاقية لدى طلبتهم، والتزام المعلمين والمعلمات في التعامل بانسانية مع الطلبة، وتعويدهم على التحلي بالقيم الأخلاقية من خلال الأنشطة الصفية وغير الصفية، من خلال التعامل معهم، وهذا ما جعل الاختلافات طفيفة بين مديري المدارس الحكومية ومديراتها في تقديراتهم للأساليب التي يستخدمها المعلمون في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات: سعادة وآخرين (2007)، وعصيدة (2001)، وزامل (2015) والبزم (2010) ومرتجى (2004) التي بينت وجود فروق بين الجنسين في تعزيز القيم لدى الطلبة.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

ينص السؤال الرابع على: " هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم باختلاف متغير التخصص؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجات تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم تبعاً لمتغير التخصص

المتغير	المستويات	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	النسب المئوية
التخصص	علوم إنسانية	37	3.96	0.439	%79.2
	علوم تطبيقية	13	3.89	0.245	%77.8

يتضح من الجدول (4) أن مديري المدارس من التخصصات الانسانية حصلوا على متوسط حسابي بلغ (3.96)، و(3.89) لأصحاب التخصصات التطبيقية، وهذا يعني وجود اختلاف في تقديرات مديري المدارس الحكومية للاساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في محافظة طولكرم يعزى لصالح مديري المدارس من أصحاب تخصصات العلوم الانسانية.

وقد يعزى ذلك الى طبيعة المعرفة والمهارات التي يمتلكهامديري المدارس الحكومية من التخصصات الانسانية مقارنة مع مديري المدارس من التخصصات العلمية والتطبيقية، جراء المساقات التربوية التي درسوها في الجامعات، وهذا ما جعلهم يركزون في تقديراتهم أكثر من غيرهم على الأساليب التي يستخدمها المعلم في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبته.

وتعارضت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسات: زامل (2015، ب)، ودراسة البزم (2010)، ودراسة مرتجى (2004)، ودراسة عصيدة (2001) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.

خامساً: نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

ينص السؤال الخامس على: "هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم باختلاف متغير المؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجات تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	المستويات	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	النسب المئوية
المؤهل	بكالوريوس	34	3.94	0.384	%78.8
العلمي	دراسات عليا	16	3.95	0.436	%79

يتبين من الجدول (5) أن مديري المدارس من حملة درجة البكالوريوس حصلوا على متوسط حسابي بلغ (3.94)، و(3.95) لحملة الدراسات العليا. وهذا يعني عدم وجود اختلاف يذكر في تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم.

وقد يعزى ذلك الى وجود وعي بأهمية التعامل بانسانية مع الطلبة، وادراكهم لأهمية القيم الأخلاقية في العملية التعليمية التعلمية، اضافة الى حرص المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على عدم ممارسة المعلمين للعقاب البدني بحق الطلبة، والعمل على جعل المدرسة صديقة للطفل؛ وهذا ما عملت عليه الوزارة من خلال مشاريع عدة استهدفت بها المدارس الفلسطينية والمعلمين، اضافة الى اهتمام الجامعات بالمساقات التربوية التي تركز على التربية الحديثة، والتي تحث على الاهتمام بالطالب من جميع النواحي المعرفية والعقلية والوجدانية والقيمية، مما جعل الاختلاف بسيطا جدا في تقديرات مديري المدارس للأساليب التي

يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراستي زامل (2015 ب)، والبزم (2010) اللتين كشفتا عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي.

سادساً: نتائج السؤال السادس ومناقشتها

ينص السؤال السادس على: " هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجات تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	المستويات	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	النسب المئوية
عدد سنوات الخبرة	5 سنوات فما دون	8	3.92	0.300	%78.4
	من 6 سنوات- أقل من 10 سنوات	12	3.82	0.357	%76.4
	من 10سنوات – أقل من 15 سنة	12	4.13	0.394	%82.6
	15 سنة فأكثر	18	3.91	0.445	%78.2

يتضح من الجدول (6) أن الاختلافات في تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم كان لصالح مديري المدارس من أصحاب الخبرة (من 10سنوات – أقل من15 سنة) الذي بلغ (4.13).

وقد يُعزى ذلك إلى أكثر من عامل، لعل من أهمها: خبرة مدير المدرسة السابقة في مجال التعامل مع الطلبة، وسعة اطلاعه، وخبراته في الأساليب التي يستخدمها المعلم في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة، وأثرها نحو الطلبة بخاصة والعملية التعليمية التعلمية بعامة، فهذا جعل تقديرات مديري المدارس الحكومية للاسليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الاساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم يعود لصالح أصحاب الخبرة (من 10-أقل من 15 سنة). وتعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراستي زامل (2015 ب)، والبزم (2010) اللتين أظهرتا عدم وجود فروق تعزى لعدد سنوات الخبرة.

سابعاً: نتائج السؤال السابع ومناقشتها

ينص السؤال السابع على: " هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة طولكرم والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ودرجات تقدير مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

المتغير	المستويات	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	النسب المئوية
عدد الدورات التدريبية	لا يوجد	10	3.71	0.499	%74.2
	من دورة - دورتين	20	3.95	0.353	%79
	أكثر من دورتين	20	4.05	0.352	%81

يتبين من الجدول (7) أن الاختلاف في تقديرات مديري المدارس الحكومية للأساليب التي يستخدمها معلمو المرحلة الاساسية الدنيا في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبتهم في مدينة طولكرم كان لصالح مديري المدارس الذين لديهم (أكثر من دورتين)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.05)، تليه تقديرات مديري المدارس الذين لديهم (من دورة لدورتين)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.95)، ثم الذين لم يلتحقوا بدورات في هذا المجال، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.71).

وقد يعزى ذلك الى طبيعة الدورات التدريبية التي التحق بها مديرو المدارس المتصلة بأساليب تعزيز القيم لدى الطلبة، ما أكسبهم المعارف والمهارات المتخصصة في مجال تعزيز القيم الأخلاقية في المدارس، مما جعلهم أكثر قدرة على مراعاة الجانب القيمي الأخلاقي في تعاملهم مع الطلبة.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

1- زيادة اهتمام المسؤولين وصناع القرار في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بالجانب القيمي الأخلاقي، من خلال أمور عدة، منها ما يلي:

أ. اعتماد تعليمات وسياسات فاعلة في تعزيز القيم الأخلاقية في العملية التربوية والتعليمية.

ب. توظيف الجانب القيمي الأخلاقي بشكل أكثر فاعلية في المنهاج المدرسي.

ت. تدعيم صحيفة التقييم السنوية للمعلمين بمعايير وبنود متعلقة بممارسة المعلمين للأساليب المستخدمة في ترسيخ القيم الأخلاقية في نفوس الطلبة.

ث. توفير حوافز مادية أو معنوية للمعلمين المميزين في مجال دعم الطلبة بالجانب القيمي الأخلاقي.

2- تفعيل مديري المدارس والمشرفين التربويين للأساليب المستخدمة من المعلمين في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، من خلال إرشادهم إلى الأساليب والأنشطة الأكثر فاعلية في هذا الصدد.

3- اهتمام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها بتعزيز القيم الأخلاقية في نفوس الطلبة وممارستها، وهذا يتطلب منهم ما يلي:

أ. تصميم مواد تعليمية إلكترونية، تعزز القيم الأخلاقية في نفوس الطلبة.

ب. توظيف الأساليب والأنشطة الصفية المتنوعة مثل: مجموعات العمل، ودراسة الحالة، والقصة وغيرها، في دعم القيم الأخلاقية لدى الطلبة.

ت. توظيف الأنشطة والفعاليات غير الصّفية المتنوعة مثل: الرحلات المدرسية، والمسرحيات، الهادفة إلى تعزيز القيم الأخلاقية لدى الطلبة.

ث. عرض نماذج وقصص لحالات وتجارب ناجحة في هذا المجال.

4- إجراء بحوث ودراسات متصلة بمقارنة القيم الأخلاقية في المدارس الخاصة والتابعة لوكالة الغوث الدولية، للوصول إلى سياسات واضحة بشأن تعزيز القيم الأخلاقية في النظام التعليمي.

المراجع

إبراهيم، عمر.(2009). *القدوة الأخلاقية وبناء أخلاق الطفل*. استرجع بتاريخ 3 كانون الثاني، 2016م من:

http://islammemo.cc/mostashar/Atfalna/2009/07/16/85126.html

أحمد، إسماعيل.(2001). كيف نغرس القيم الإسلامية في نفوس الناشئة، *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية*، 44، 257-292.

الأغا، إحسان. (1991). *أساليب التعلم والتعليم في الإسلام*. غزة، الجامعة الإسلامية.

البزم، أحمد. (2010). *دور الأنشطة اللاصفية في تنمية قيم طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلميهم بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الجارحي، محمد. (2007). *تنمية بعض القيم التربوية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء خبرة اليابان*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الزقازيق، الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

الخطيب، محمد؛ متولي، مصطفى؛ عبد الجواد نور الدين؛ الغبان، محروس؛ الغزالي، فتحية (2004). *أصول التّربية الإسلامية*. ط (3)، الرّياض: دار الخريجي.

الخوالدة، محمد؛ الرباعي، زهير. (2004). القيم التربوية التي يكتسبها طلبة المرحلة الأساسية العليا من مناهج التربية الفنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، 31 (1)، 158-183.

داغستاني، بلقيس. (2005). *التربية الدينية والاجتماعية للأطفال*. الرياض: مكتبة العبيكان.

الدسوقي، علي؛ وعبد العاطي، صلاح الدين. (2004). *معوقات إكساب وتنمية القيم الأخلاقية لطلاب المرحلة الثانوية العامة في "رؤى معاصرة لبعض القضايا التربوية"*، دمياط: دار المهندس للطباعة والنشر.

زامل، مجدي. (2015 أ). القيم التربوية وسُبل تعزيزها. *مجلة ينابيع*، 6، 48-50.

زامل، مجدي. (2015 ب). درجة تقدير المعلمين للقيم التربوية التي يمارسها طلبة المرحلة الثانوية في مدينة نابلس، وسُبل تعزيزها. *مجلة جامعة الخليل للبحوث والدراسات*، 10(1)، 153-182.

زيدان، يسرى. (2002). *برنامج تكاملي مقترح في منهج الدراسات الاجتماعية لتنمية مجموعة من القيم التربوية*، أطروحة دكتوراة

غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

سعادة، جودت؛ وزيدان، يسرى؛ وأبو زيادة، إسماعيل. (2007). ترتيب تلاميذ الصف السادس الأساسي للقيم حسب مقياس روكيش في ضوء عدد من المغيرات. *دراسات، العلوم التربوية*، 34 (1)، 45-63.

الصوافي، عبد العزيز. (2002). *القيم البيئية في مقررات الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية: دراسة تحليلية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

العاصي، وائل. (2003). *تعزيز التربية المدنية لتلاميذ الصف السادس الأساسي واتجاهات المعلمين نحوها*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عصيدة، طالب. (2001). *مستوى القيم التربوية لدى طلبة الصف الثاني عشر في المدارس الثانوية بمحافظة نابلس*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

محمود، أحمد. (2003). *تربية الطفل في الإسلام*. الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

مرتجى، عاهد. (2004). *مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية العامة للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

ناجي، فتحي. (1997). ظاهرة الانتحار في المجتمع الفلسطيني. *نور اليقين*. العدد (87)، 95-96.

ناصر، إبراهيم. (1993). *التربية المدنية، الوطنية*، ط (1)، عمان: مكتبة الرائد العلمية.

ناصر، إبراهيم. (2006). *التربية الأخلاقية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

نصار، يعقوب. (2006). *فاعلية الوسائط الإعلامية في تدعيم القيم الأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لدى طلبة المرحلة الثانوية العاملة بمحافظات غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

Bob, B. (1997). Are the values of secondary school teachers really in decline?, *Educational Review*, 49(3), 251-269.

Hansen, D.T.(1993). The moral importance of the teacher's style. *Journal of Curriculum Studies*. 25, 397-421.

Higgins, A. (1995). Teaching as a moral activity: listening to teacher in Russia and USA. *Journal of Moral Education*, 24 (2),143-158,

Holligan, C.(1999). Building moral persons, A durkheimion perspective on nursery staffs pedagogic discourse, *Early Child Development and Care*, 152, 27-42.

Mattei, D.(1998). The decline of traditional values in Western Europe, *International Journal of Comparative Sociology*, 39(1), 77-90.

Mitchell, J.(2012). A place at the table: Values education in the Australian *curriculum, Curriculum Leadership*,10(4), Retrieved January 24, 2016, from: http://www.curriculum.edu.au/leader/a_place_at_the_table_values_education_in_the_aust,34628.html ?issue ID=12545.

Osaat, S. & Omordu, C.(2011). Evaluation of value system and Its effects on Nigeria education: A philosophical approach. *International Multi-disciplinary Journal,*5(5), 303-314.

Piirto, J. (2002). I Live in My Own Bubble: *The Values of Talented U.S. Ohio Adolescents Before and After September 11, 2001*. Paper Presented at the European Council for High Ability Conference, Rhodes, Greece, 11, 2002.

Patrick, E. & Boris, W. (2003). Personal value systems and decision making styles of public managers , *Public Personnel Management*,32 (1),155-180.

Robyn M.(2000). The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups, *British Journal of Education Psychology*, 70(1), 97-111.

Teo, T. (2000). *Eduard Spranger. In A.E.Kazdin*, (Ed.), *Encyclopedia of Pschology*,7, 458-459.

TABLE OF CONTENTS

Volume 13, No. 4, Rabi Al-Awaal, 1439 H, December 2017

Articles in Arabic

- **The Effect of Outliers Treatment Method on the Effectiveness of Equating Two Test Forms** **389**
  Mohamad Ibraheem and Yousef Sawalmeh

- **Suitability of Motivation Expectancy–Value Model to Interpret Relations of Attitude, Self-Efficacy, and Effort with Achievement in Statistics and Expectation** **405**
  Faisal Abdelfattah

- **The Relationship Between Successful Intelligence and Its Practice in Education Among Private School Teachers in Amman** **419**
  Ahmad Alzoubi

- **The Effectiveness of Group Counseling Program Based on Dialectical Behavior Therapy in Reducing Impulsive and Disruptive Behaviors Among Tenth Grade Female Students** **433**
  Siham Abueita and Alaa Al Shamayleh

- **Academic Development for University Students in light of High Performance Indicators (Case Study of Jazan University)** **449**
  Wae'l Al-Tell and Mohammed Sywelem

- **Effectiveness of a Suggested Science Teaching Method in Light of Educational Implements of Surah Al-Kahf and Cognitive Equilibrium, in Developing Science Concepts and Self Regulation Skills** **459**
  Jamal Al-zaaneen

- **Psychological Stress Among Teachers and its Relation to Life Satisfaction** **475**
  Feras Qurit'e

- **The Degree of Principals' Evaluation of Methods Used by Basic Stage Teachers For Promoting Students' Ethical Values** **487**
  Majdi Zamel

Publication Guidelines

1. *JJES* publishes genuine research characterized by originality and scientific methodology by following standards and guidelines.
2. *JJES* publishes papers in all fields of educational sciences.
3. *JJES* refrains from considering manuscripts not following instructions and publication guidelines.
4. Manuscripts in Arabic or in English can be emailed as an attachment to jjes@yu.edu.jo, Manuscripts should be computer-typed and (**1.5 Lines** spaced, font (**14 Arial** in Arabic and (**12 Times New Roman** in English. All manuscripts must include an abstract in both Arabic and English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by the word count in brackets and then keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed **(30** pages, paper size (A4. Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author(s should submit a signed written form that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field.
6. The manuscript must conform to the following sequence:
   - Introduction: it should include both the theoretical framework and a review of related literature.
   - Statement of the problem; questions or hypothesis.
   - Significance of the study.
   - Study limitations, if applicable.
   - Definitions of concepts/terms.
   - Methodology (including study population, samples, instruments, procedures, etc.,….
   - Findings/results.
   - Discussion.
   - Conclusions and recommendations.
   - References.
7. Manuscripts submitted for publication in JJES are blind-reviewed, if they initially meet the guidelines, by two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
8. *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or rephrase the manuscript or any part thereof to conform to its publication policy. *JJES* has the right to make technical changes to meet the nature and scope of the journal.
9. *JJES* informs the author(s of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
10. Citation: *JJES* applies APA (American Psychological Association guide for scientific research publication. The author(s must conform to the guidelines of citation, documentation of all sources and references, and the ethics of scientific research publication. JJES reserves the right to reject a manuscript and denounce its author(s if plagiarism is verified. For citation guidelines, please visit the website: http://apastyle.apa.org, and the following URL: *http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html*
11. The author must submit a copy of each appendix from the research appendices (if applicable such as programs, applications, tests ... etc., and must submit a signed form to maintain other authors' copyrights (intellectual property, and must identify means of access to obtain a copy of the programs, applications, or tests to interested researchers.
12. *JJES* does not award the author(s for its publication of their manuscripts.
13. *JJES* sends a copy of the published manuscript, in addition to (10 offprints free of charge to the principal author of the published manuscripts.
14. The manuscripts are the copyright of *JJES* once the authors are informed of accepting their manuscripts to be published.
15. Authors must specify whether the manuscript is extracted from an M.A. or a Ph.D. thesis in the title page with complete documentation, on one copy of the manuscript, where the name and affiliation of the author(s are typed.

Note:" Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, Yarmouk University, nor the policy of the Scientific Research Fund at the Ministry of Higher Education".

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 13, No. 4, Rabi Al-Awaal, 1439 H, December 2017

ADVISORY BOARD

Prof. Abdalla Ababneh
*NCHRD, **JORDAN***
Email: AbdallaA@nchrd.gov.jo

Prof. Abdallah Oweidat
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: oweidat2007@yahoo.com

Prof. Ahmad Heggi
*Helwan University, **EGYPT***
Email: aheggi@hotmail.com

Prof. Ali Ayten
*Marmara University, **TURKEY***
Email: aliayten@marmara.edu.tr

Prof. Amal AL-Ahmad
*Damascus University, **SYRIA***
Email: amal.alahmad.edu@gmail.com

Prof. Ayesh Zeiton
*Jerash University, **JORDAN***
Email: azeitone@ju.edu.jo

Prof. Fadhil Ibrahim
*University of Mosul, **IRAQ***
Email: fadhil_online@yahoo.com

Prof. Farouq Rousan
*WISE University, **JORDAN***
Email: farouqrousan@hotmail.com

Prof. Mahmoud AL-Sayed
*Damascus University, **SYRIA***
Email: mahmoudsyd@gmail.com

Prof. Meziane Mohammed
*University of Oran, **ALGERIA***
Email: mezianeoran@yahoo.fr

Prof. Naseer ALkhawaldeh
*University of Jordan, **JORDAN***
Email: naseerahkh@yahoo.com

Prof. Othman Omayman
*Elmergib University, **LIBYA***
Email: omayman.othman @yahoo.com

Prof. Ruba Bataineh
*Yarmouk University, **JORDAN***
Email: rubab@yu.edu.jo

Prof. Said AL-Tal
*University of Jordan , **JORDAN***
Email: s.altal@ju.edu.jo

Prof. Sanaa Aboudagga
*Islamic University, **Gaza,PALASTINE***
Email: sabudagga@gmail.com

Prof. Abdalla El-Mneizel
*University of Sharjah, **UAE***
Email: amneizel@sharjah.ac.ae

Prof. Ahmad Hariri
*Duke University, **USA***
Email: ahmad.hariri@duke.edu

Prof. Ali AL-Shuaili
*Sultan QaboosUniversity, **OMAN***
Email: alshuaili@squ.edu.om

Prof. Ali Jifri
*University of Jeddah, **KSA***
Email: ajifri1@uj.edu.Sa

Prof. Amany Saleh
*Arkansas State University, **USA***
Email: asaleh@astate.edu

Prof. Ekhleif Tarawneh
*Univdersity of Jordan, **JORDAN***
Email: ek_tarawneh@yahoo.com

Prof. Fahad Alshaya
*King Saud University, **KSA***
Email: falshaya@ksu.esu.sa

Prof. Jasem Al-Hamdan
*Kuwait Univesity, **KUWAIT***
Email: djhamdan@yahoo.com

Prof. Maryam AL-Falasi
*Qatar University, **QATAR***
Email: malflassi@qu.edu.qa

Prof. Mohamad AL-Baili
*United Arab Emirate University, **UAE***
Email: vice_chancellor@uaeu.ac.ae

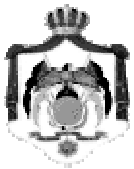
Prof. Nazeih Hamdi
*Amman Arab University, **JORDAN***
Email: nazhamdi@ju.edu.jo

Prof. Rateb AL-Soud
*University of Jordan, **JORDAN***
Email: rsaud@hotmail.com

Prof. Safaa Afifi
*Ain Shams University, **EGYPT***
Email: moali_2003@yahoo.com

Prof. Salha Issam
*Sultan Qaboos University, **OMAN***
Email: sissan@squ.edu.om

Prof. Shaker Fathi
*Ain Shams University, **EGYPT***
Email: shakermf51@yahoo.com



The Hashemite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research Support Fund

Volume 13, No. 4, Rabi Al-Awaal, 1439 H, December 2017

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 13, No. 4, Rabi Al-Awaal, 1439 H, December 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.
Email:shadia.tal@yu.edu.jo

EDITORIAL SECRETARY: **Mrs. Fatima Atrooz**

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah
Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan
Email: mbattah@mutah.edu.jo

Prof. Amal Khasawneh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
Email: Amal.Khasawneh@yu.edu.jo

Prof. Mahmoud Al-Weher
Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Jordan
Email: weher@hu.edu.jo

Prof. Mohammad Tawalbeh
Faculty of Education, Arab Open University
Email: tmaa@yu.edu.jo

Prof. Na'el Shra'ah
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Jordan
Email: sharah@ju.edu.jo

Prof. Rafe'a Al-Zguol
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
Email: rzghoul@yu.edu.jo

Prof. Sameh Karasneh
Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan
Email: nhsamih@yahoo.com

Prof. Suleman Al-Qadere
Faculty of Educational Sciences, Al-Albayt University, Jordan
Email: alqaderee@yahoo.com

Dr. Raed Khdeer, **Arabic Language Editor**

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

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