

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (12)، العدد (1)، آذار 2016 م / جمادى الأولى 1437 هـ

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

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

رئيس التحرير: أ.د. عدنان العتوم.

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

سكرتير التحرير: السيدة فاطمة يوسف عطروز.

هيئة التحرير:

أ.د. أحمد بطاح

كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

أ.د. محمد طوالة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. يعقوب أبوخلو

جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

أ.د. أمل خصاونة

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. رافع الزغول

كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أ.د. سليمان القادري

كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

أ.د. محمود الوهر

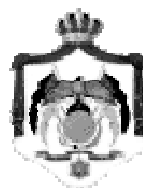
كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

أ.د. نايل الشرعة

كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

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

المجلد (12)، العدد (1)، آذار 2016 م / جمادى الأولى 1437هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (12)، العدد (1)، آذار 2016 م / جمادى الأولى 1437 هـ

الهيئة الاستشارية:

أ.د محمد البيلي

جامعة الإمارات، الإمارات العربية المتحدة.

أ.د بدر بن عبد الله الصالح

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

أ.د أحمد سليمان عودة

جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أ.د سليمان الريحاني

الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أ.د أحمد الحريري

Duke University, USA.

أ.د أماني صالح

Arkansas State University, USA

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

المحرر اللغوي (اللغة الانجليزية): د. لمياء حماد.

تنفيذ وإخراج: فاطمة عطروز.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك

اربد - الأردن

هاتف 3208 00 962 2 7211111 فرعي

Email: jjes@yu.edu.jo

Or jjes_journal@yahoo.com

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

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

قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
 - 2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
 - 3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
 - 4- يرسل البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية على بريد المجلة JJES@yu.edu.jo or jjes_journal@yahoo.com حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، البحوث بالعربية [(نوع الخط Arial) (بنت 14)]، البحوث بالإنجليزية [(نوع الخط Times New Roman) (بنت 12)]، شريطة أن يحتوي على ملخص بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو مظلمة.
 - 5- على الباحث أن يوقع نموذج التعهد الخاص (نموذج التعهد) يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في مجلة أخرى إضافة إلى معلومات مختصرة عن عنوانه وتخصصه.
 - 6- الإلتزام بالعناصر الواجب توافرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:
 - المقدمة: وتتضمن الإطار النظري للبحث وتكون الدراسات السابقة جزءاً منها ومندمجة في جسم المقدمة أي بدون عنوان مستقل).
 - مشكلة الدراسة وأسئلتها / أو فرضياتها
 - أهمية الدراسة
 - محددات الدراسة (إن وجدت)
 - التعريفات بالمصطلحات
 - الطريقة وإجراءات الدراسة، وتتضمن: (المجتمع والعينة / أفراد الدراسة، أداة الدراسة، إجراءات الدراسة، المنهج)
 - النتائج
 - المناقشة
 - الاستنتاجات والتوصيات.
 - المراجع
 - 7- تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حال قبولها مبدئياً على محكمين اثنين في الأقل من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية مطلقة.
 - 8- تحتفظ المجلة بحقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياستها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
 - 9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
 - 10- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقها في رفض البحث والتعميم عن صاحبة في حالة السرقات العلمية. وللاستئناس بنماذج من التوثيق في المتن وقائمة المراجع يرجى الاطلاع على الموقع الرئيسي: <http://apastyle.apa.org> والموقع الفرعي: http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html.
 - 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- تنتقل 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 (12)، العدد (1)، آذار 2016 م / جمادى الأولى 1437هـ

البحوث باللغة العربية

1	• أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي إيمان الهدابية وعبدالله أمبوسعيد
17	• فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان هبة توفيق أبو عيادة وصالح أحمد عباينة
31	• التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية ثرثيا عبد الحميد سلامة وثائر أحمد غباري
45	• أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك رائد محمود خضير
59	• فاعلية برنامجين إرشاديين في خفض أعراض اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك أحمد غزو وقاسم سمور
71	• القدرة التنبؤية لعالم الفقرة بمؤشر مطابقتها باختلاف عدد فترات القدرة تبعا لنظرية استجابة الفقرة (IRT) رنا ثاني المومني
85	• الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات حنان الشقران وياسمين رافع الكركي
101	• درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف ليلى محمد أبو العلا

البحوث باللغة الإنجليزية

117	• تصور معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في سلطنة عُمان والإمارات العربية المتحدة جلال حاج حسين، عبدالحافظ الشايب وإبراهيم القريوتي
127	• تقييم "جودة الحياة" لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة في دولة الكويت: دراسة استكشافية لتصورات الوالدين تغريد الرفاعي وناصر المويصري

أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي

إيمان الهدابية* و عبدالله أمبوسعيدي**

تاريخ قبوله 16/9/2015

تاريخ تسلم البحث 17/1/2015

The Effect of Using McCarthy Model in Improving Reflective Thinking and Science Achievement for Grade 6th Basic Female Students

Eman Alhadaybeh, The Ministry of Education, Sultanate of Oman.
Abdullah Ambusaedy, Curriculum and Teaching Science Department,
College of Education, Sultan Qaboos University, Oman.

Abstract: This study aimed to investigate the effect of using McCarthy Model in development reflective thinking and science achievement among grade 6th female students. The sample of study consisted of (55) female students, which were selected from two schools in Dakhiliyah Governorate. The experimental group (N=31) was taught the science content by McCarthy Model and control group (N=24) was taught the by the conventional method of teaching. To achieve the study's aims, three research instruments were designed: a teacher guide based on McCarthy Model, a reflective thinking skills test and a science achievement test. The results revealed that there were statically significant differences at ($\alpha=0.05$) between the means of the experimental group and the control group in the whole reflective thinking skills and in the whole science achievement test in favor of the experimental group.

Keywords: McCarthy Model, Reflective Thinking, Science Achievement.

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم. تكونت عينة الدراسة من (55) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي من مدرستين بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان، تم اختيارهما قصدياً. تكونت المجموعة التجريبية من (31) طالبة، تم تدريسهن باستخدام أنموذج مكارثي، والمجموعة الضابطة من (24) طالبة تم تدريسهن بالطريقة السائدة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد دليل معلم وفق أنموذج مكارثي، تم التحقق من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين. أما أدوات الدراسة فتمثلت في اختبار مهارات التفكير التأملي، واختبار آخر لقياس تحصيل العلوم تم تطبيقهما على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مجمل مهارات التفكير التأملي وكذلك في مجمل اختبار تحصيل العلوم لصالح المجموعة التجريبية.

(الكلمات المفتاحية: أنموذج مكارثي، التفكير التأملي، تحصيل العلوم).

ويشير مفهوم التفكير التأملي إلى "النشاط العقلي الهادف الذي يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية" (القطراوي، 2010، 10). وعرفته عبد الوهاب (2005، 66) بأنه: "القدرة على التبصر، وإدراك العلاقات، والاستفادة من المعطيات في تحديد وتدعيم وجهة نظر المتعلم، ومراجعة البدائل، واتخاذ الإجراءات المناسبة للموقف التعليمي". كما عرفه عفانة واللولو (2002، 4) بأنه: "قدرة الطالب على تبصر المواقف التعليمية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية في هذه المواقف، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناء على دراسة واقعية منطقية للموقف التعليمي". يتضح من التعريفات السابقة أن التفكير التأملي نوع من التفكير القائم على حل المشكلات، ويشتمل على مجموعة من المهارات العقلية المتعددة المستويات التي تتطلب ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.

مقدمة: خلق الله تعالى الإنسان، وميزه عن سائر المخلوقات بالعقل، ودعاه في كثير من المواقف إلى التأمل فيما حوله. وليست التربية والتعليم بمنأى عن هذه الدعوة الربانية؛ إذ إن الهدف هو إعداد الفرد المفكر والقادر على مواجهة المشكلات التي تواجهه، ولم يعد الاهتمام مقصوراً على اكتساب الطالب للمعرفة فحسب، بل امتد إلى تنمية قدرته على التعامل معها بما تتضمنه من مواقف وأحداث ومثيرات، وتحليلها بعمق لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وتعد مادة العلوم من المواد التي تعمل على تنمية جميع أنماط التفكير وخاصة التفكير التأملي (الخالدة، 2008؛ جاسم؛ و خليل، 2011).

* وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان.

** قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وحول الإجراء وهذه البرامج عادة تأخذ شكل مشاريع، وحيث إنها تتطلب فترة كبيرة من الوقت والتخطيط الدقيق؛ فإنها تتطلب التمويل في أغلب الأحيان لدعم تلك الحاجات.

وإن فهم المعلم لكيفية تعلم الطلبة يعد محورا مهما في اختيار إستراتيجيات التدريس، لكن من الملاحظ أن التدريس في كثير من الأحيان يستمر بالطرق التقليدية، متجاهلا الفروق الفردية بين الطلبة وأنماط تعلمهم (القلا وناصر وجمل، 2006)؛ مما قد يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي، ومستوى التفكير لديهم. ويرى جابر وقرعان (2004) أن تبني نماذج تدريسية تراعي أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة يساعد في رفع المستوى التحصيلي لديهم، وترتبط زيادة تحصيل الطلبة بدرجة التوافق بين نمط تدريس المعلم ونمط تعلم الطالب. ومن أكثر الطرق فعالية للمواءمة بين نمط التعليم والتعلم هو أن يقوم المعلم بتنوع إستراتيجيات التدريس، وتقديم أنشطة متنوعة قدر الإمكان لتلائم أنماط تعلم الطلبة المختلفة. ومن بين هذه النماذج أنموذج مكارثي، أو كما يطلق عليه أيضا (نموذج الفورمات) (الماضي، 2008؛ Bowers, 1987).

وقامت (بيرنس مكارثي) بتطوير هذا الأنموذج بناء على نمط التعلم الفردي، وعلى طريقة التفكير الدماغية اليمنى واليسرى. وأنموذج مكارثي هو أسلوب لتوصيل المعلومات بطريقة تناسب جميع أنماط المتعلمين، وتسمح لهم بالممارسة والاستخدام المبدع لمواد التعلم خلال كل درس (McCarthy, 2007). وهو أنموذج تعليمي يسير في دورة تعلم رباعية متتابعة، بتسلسل ثابت، وتبدأ بالمرحلة الأولى، وهي الملاحظة التأملية، ثم المرحلة الثانية: بلورة المفهوم، فالمرحلة الثالثة: التجريب النشط، وأخيرا المرحلة الرابعة: الخبرات المادية المحسوسة (الخليلي، 1996). كما أن في كل مرحلة يتم طرح سؤال مختلف عن المراحل الأخرى، ففي المرحلة الأولى يتم الإجابة عن السؤال لماذا؟ والمرحلة الثانية عن السؤال ماذا؟ والمرحلة الثالثة عن السؤال كيف؟ والمرحلة الرابعة عن السؤال ماذا لو؟ الذي بدوره يكشف ويوضح القدرات المختلفة للطلبة خلال تقدم العملية التعليمية. كما يعد أنموذج مكارثي أنموذجا تعليميا للتخطيط وحل المشكلات (عجل، 2010). وهو أيضا كدورة تعلم بأربع خطوات في التعلم، فإنه في كل درس يمكن التأكيد بأن كل متعلم سيكون جزءا من الدرس يتألف فيه ويتعرض للتحدي (Bowers, 1987).

ويقدم أنموذج مكارثي طريقة لمواءمة جميع أنماط تعلم الطلبة، من خلال جذب المتعلم للنمط المفضل لديه مع التوسع، وعدم الإهمال للأنماط الأقل تفضيلا، وربط أنماط التعلم مع التفضيلات الدماغية اليمنى واليسرى، كما يعمل على تحويل مفاهيم أنماط التعلم إلى استراتيجية تدريسية (McCarthy, 1990 ; Rodriguez & Paredes, 2004; Mert, 2012). وقامت مكارثي بتطوير هذا الأنموذج بهدف تحقيق الاتي (McCarthy, 1990):

وترى العفون (2012) أن التفكير التأملية يشتمل على خمس مهارات أساسية، هي: الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة): ويقصد بها القدرة على تعرف الموضوع من خلال الصور والرسومات والأشكال - أي التعرف على جوانب الموضوع بصريا-. والكشف عن المغالطات: ويقصد بها القدرة على تحديد الفجوات في الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة. والوصول إلى استنتاجات: ويقصد بها القدرة على التوصل إلى علاقات منطقية صحيحة حول الموضوع. وإعطاء تفسيرات مقنعة: ويقصد بها القدرة على إعطاء معنى منطقي، وذلك بالاستعانة بالخبرات السابقة والجديدة. ووضع حلول مقترحة: ويقصد بها القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلات من خلال مجموعة من الخطوات القائمة على التصورات الذهنية لحل المشكلة.

ويعد التأمل أحد العمليات الضرورية في عمليتي التعليم والتعلم؛ كونه يعزز مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة (Phan, 2007). ويؤدي إلى اكتشاف أدلة وشواهد تقود إلى إعطاء معان جديدة للموقف، وخلال هذه العملية يتمكن الفرد من استكشاف خبرات جديدة والتعمق فيها (Samuels & Betts, 2007). كما أن التفكير التأملية يجعل الفرد واعيا لما يتعلمه ولعمليات التفكير التي يمارسها، ويعكس جوانب القوة والضعف لدى الأفراد، وبالتالي يكون من السهولة إيجاد الوسائل المناسبة لتقوية جوانب الضعف (ErÖzlu & Arslan, 2009). ويساعد التفكير التأملية كذلك على تعديل المعرفة إلى معرفة جديدة من خلال ربط المعلومات بعضها ببعض.

وهناك تصنيفات مختلفة لمستويات التفكير التأملية، وليس المجال هنا لسرداها، ولكن من المفيد الإشارة إلى التصنيف الذي ذكره عبد السلام (2009، 187)؛ كونه أقرب إلى مهارات التفكير التأملية التي اشتملت عليها هذه الدراسة. وهذه المستويات هي:

المستوى الأول: التأمل العابر اليومي: ويحدث التأمل اليومي (العشوائي) معظم الوقت، ولا يشترط عندما يكون الفرد وحيدا، وبينما لا يذهب هذا الشكل من التأمل أعماق من التفكير والتذكر أو التحدث حول الأشياء مع فرد واحد أو أكثر، فإنه يمكن أن يؤدي جزءا في المستويات المتعمدة الكثيرة للتأمل التي تبلغ ممارسة التأمل.

المستوى الثاني: التأمل المدروس- المتعمد: يتضمن التأمل المتأني المدروس الذي يتضمن مراجعة الشخص، وتطويرة للممارسة الفردية بأي عدد من الطرق المدروسة التي يمكن أن تكون فردية أو تعاونية، والتأمل داخل هذا المستوى هو التأمل على أو حول الإجراء، وربما يساهم أو لا يساهم مباشرة في تطوير الممارسة.

المستوى الثالث: التأمل المدروس والمنظومي - المبرمج: ويحدث ضمن المراجعة المتعمدة والثابتة وبرامج التطوير، حيث يحدث التأمل من خلال الإجراء أو العمل، بالإضافة إلى أنه على

في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست وفق أنموذج مكارثي.

كما أجرى جاكسون (Jackson, 2001) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام أنموذج مكارثي في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات والاتجاه نحو مادة الأحياء الدقيقة. تكونت عينة الدراسة من (52) طالبا يدرسون مقرر الأحياء الدقيقة في جامعة لين بولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات، والاتجاه نحو مادة الأحياء الدقيقة لصالح المجموعة التجريبية.

أما بالنسبة للدراسات التي أجريت على الأنموذج في المواد الدراسية الأخرى، فمنها دراسة أوفيز (Ovez, 2012) التي هدفت إلى تحليل تأثير استخدام أنموذج مكارثي على التحصيل الجبري، وكذلك على مستوى الأداء المطلوب تحقيقه في مجالات الجبر الأربعة: العلاقة بين الأنماط، والتعبير الجبري، والمعادلات، والمتباينة. تكونت عينة الدراسة من (105) من طلبة الصف الثامن في تركيا، قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. تم تدريس المجموعة التجريبية وفق أنموذج مكارثي، بينما درست المجموعة الضابطة من خلال استخدام الأنشطة والتطبيقات الواردة في الكتاب المدرسي. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الجبري لصالح المجموعة التجريبية، كما حققت المجموعة التجريبية مستوى أداء أعلى في مجالات الجبر المختلفة مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما قام ميرت (Mert, 2012) بدراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير التدريس باستخدام أنموذج مكارثي على تحصيل الرياضيات والاتجاه نحوها. تكونت عينة الدراسة من (81) طالبا في الصف السابع في تركيا تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الرياضيات والاتجاه نحوها لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام كل من ديكارتن ويوانجور (Dikkartin & Uyangor, 2009) بدراسة هدفت إلى تحديد تأثير التدريس باستخدام أنموذج مكارثي على تحصيل واكتساب الرياضيات، والعلاقة بين أنماط التعلم واكتساب. تكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة مكونة من (106) من طلبة الصف السابع من مدارس مختلفة في مدينة باليكسير في تركيا، تم توزيعهم إلى ثلاثة مستويات تحصيلية في مادة الرياضيات (مرتفع- متوسط- ضعيف). توصلت الدراسة إلى أن التدريس وفق أنموذج مكارثي له تأثير إيجابي في تحصيل الرياضيات، كما أن نوع المدرسة ونمط التعلم يؤثران في تحصيل الرياضيات.

وقامت أحمد (2011) بإعداد تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أنموذج مكارثي؛ وذلك بهدف دراسة تأثير استخدامه على تحصيل المفاهيم الوطنية، وتنمية العادات العقلية

- مساعدة المعلمين لتنظيم عملية التدريس، بحيث تكون قائمة على أساس الاختلاف بين المتعلمين في أنماط تعلمهم.
- زيادة وعي المعلمين بوجود الفروق الفردية بين المتعلمين.

وترى مكارثي أن كل متعلم يشعر ويحس، ويتأمل، ويفكر، ويعمل، ولكنه يمتكث لفترة من الزمن في إحدى هذه العمليات، ومدة المكوث هي التي تحدد نمط التعلم لديه. كما أن المتعلمين يختلفون في الطريقة التي يدركون من خلالها المعلومات، وكذلك في الطريقة التي يعالجون بها تلك المعلومات. ومن خلال الاطلاع على الأدبيات التي بحثت في استخدام أنموذج مكارثي في التدريس تتضح أهميته فيما يلي (راجي، 2007؛ فريحات، 2008؛ فلمبان، 2010؛ عجل، 2010؛ McCarthy, 2007):

- تحسن استرجاع المعلومات: حيث أظهر الطلبة استرجاعا أفضل للمعلومات التي تم تدريسها باستخدام أنموذج مكارثي.
- تحصيل أفضل عند الطلبة في الاختبارات.
- مهارات تفكير متطورة: حيث أظهر الطلبة الذين تعلموا باستخدام أنموذج مكارثي مقدرة أكبر على التحكم في مهارات التفكير الأساسية، حيث ظهرت التحسنات الأكبر في مجال القدرات اللفظية والتفكير الإبداعي.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو العلوم.

وقد تناول عدد من الدراسات أثر استخدام أنموذج مكارثي في التدريس سواء في مادة العلوم أم في المواد الأخرى. ومن الدراسات التي تناولت أثر استخدام أنموذج مكارثي في تحصيل العلوم دراسة كل من عياش وزهران (2013) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام أنموذج مكارثي في التدريس على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم، واتجاهاتهن نحوها. تكونت عينة الدراسة من (72) طالبة يدرسن في إحدى المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، تم توزيعهن على مجموعتين ضابطة وتجريبية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى تحسن اتجاهاتهن نحو مادة العلوم بشكل واضح.

وأجرى كل من عباس ومغير وجواد (2013) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام أنموذج مكارثي وميرل- تينسون في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها. تكونت عينة الدراسة من (96) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بالعراق، تم توزيعهن عشوائيا إلى ثلاث مجموعات، بواقع (32) طالبة في كل مجموعة، درست المجموعة التجريبية الأولى الأحياء باستخدام أنموذج مكارثي، والمجموعة التجريبية الثانية درست الأحياء باستخدام أنموذج ميرل- تينسون، بينما درست المجموعة الضابطة الأحياء بالطريقة التقليدية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها لصالح المجموعتين التجريبيتين. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين

أو استيعابها، أو توظيفها في الحياة، وإن الحفظ الآلي للمعلومات ينتج عنه لفظية التعليم الذي يؤدي بدوره إلى انخفاض مستوى التعلم والتعليم (محمد، 2009).

وبالرغم من أهمية التفكير التأملي، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى تدني مستواه لدى الطلبة (Zee & Minstrell, 1997 ; Lawson & Worsnop, 1992)، حيث إنه يتطلب قدرات عليا، كما يجد الكثير من الطلبة صعوبة في توظيف مهارات التفكير التأملي، كالوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية في أثناء حل المشكلات التي تواجههم. لذا من الضروري اختيار محتوى تعليمي مناسب، وعرضه بالشكل الذي يتيح للطلبة ممارسة التفكير التأملي من خلال تناول هذا المحتوى (البعلي، 2006)، بالإضافة إلى استخدام إستراتيجيات تدريس مناسبة تتيج للطلبة التأمل في الأنشطة التي يؤدونها (عبدالوهاب، 2005). ويرى القرعان والحُموري (2011) أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر إذا ما أُتيحت له فرص التدريب والممارسة الفعلية في القاعات الدراسية بعد أن يوفر المعلم مناخا تعليميا مشجعا لا يشعر الطلبة خلاله بالحرج أو التهديد أو الخوف، خصوصا أن الطالب سيصدر أحكاما شخصية، ويقدم آراء، ويتخذ قرارات في أثناء نقاشه، وهذا ما أكدته دراسة كل من سونج وجرابوسكي وكوزالكا وهاركنس (Song, Grabowski, Koszalka & Harkness, 2006) التي توصلت إلى أن من أكثر العوامل التي تحفز التفكير التأملي لدى الطلبة هي بيئة التعلم، وبخاصة بيئة التعلم القائمة على حل المشكلات. كما نادت الكثير من الدراسات إلى أهمية اكساب الطلبة لمهارات التفكير التأملي بطرق وأساليب تدريسية متنوعة، كدراسة لايم وأنجيليكو (Lim & Angelique, 2011) ودراسة الحارثي (2011) اللتين أشارتا إلى فعالية تلك الاستراتيجيات في تنمية التفكير التأملي.

كما جاءت ملاحظة الباحثين وإحساسهما بالمشكلة من طبيعة عملهما في مجال تدريس العلوم، فمن الملاحظ وجود ضعف في امتلاك طالبات الصف السادس لمهارات التفكير التأملي، فقليلًا ما نجد الطالبات لديهن القدرة على إعطاء تفسيرات مقنعة، واقتراح حلول بديلة، والوصول إلى الاستنتاجات. كما أنه من الملاحظ أيضا وجود ضعف في المستوى التحصيلي لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم. وبالرغم من الجهود التي تبذلها معلمات العلوم لرفع المستوى التحصيلي كالتنوع في أساليب التدريس الحديثة، إلا أن ضيق الوقت، وكثافة المنهج، وقلة دافعية الطالبات من الأسباب التي تعيق استخدام تلك الأساليب بشكل مستمر. وبالتالي من الممكن أن نستنتج أن أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات لم يتم مراعاتها بالشكل المطلوب في كل درس، والتركيز على نمط معين في التدريس؛ مما قد يؤثر سلبا على مستوى التفكير التأملي، وتحصيل العلوم. ومن هذه المنطلقات أتت هذه الدراسة لتستقصي أثر استخدام أنموذج مكارثي- كأنموذج يراعي أنماط التعلم المختلفة- في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم

والحس الوطني. تكونت عينة الدراسة من (68) طالبا وطالبة من الصف الأول الإعدادي بمصر، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية، ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار تحصيل المفاهيم الوطنية ككل، وعند مستويات التحليل والتركيب والتقويم، بينما كانت الفروق غير دالة عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تنمية العادات العقلية والحس الوطني لصالح المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين تحصيل المفاهيم الوطنية ونمو العادات العقلية، وكذلك بين تحصيل المفاهيم الوطنية ونمو العادات العقلية وبين نمو العادات العقلية والحس الوطني.

كما أجرت عجل (2010) دراسة هدفت إلى دراسة أثر استخدام أنموذج مكارثي في اكتساب المفاهيم التاريخية. تكونت عينة الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بالعراق، تم توزيعهن إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائية في اكتساب المفاهيم التاريخية لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت فلمبان (2010) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تطبيق أنموذج مكارثي على التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى الطالبات في مادة اللغة الإنجليزية. تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (86) طالبة في الصف الثاني الثانوي القسم العلمي بمكة المكرمة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج مكارثي في الاختبار التحصيلي ككل، وفي أسئلة المعرفة والتطبيق والتحليل، بينما لم تكن دالة في أسئلة مستوى التركيب والتقويم. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، وفي الطلاقة والمرونة، بينما لم تكن هناك فروق دالة في مجال الأصالة، كما أنه لا توجد علاقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري للطالبات.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري، وتصميم أدوات الدراسة. وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى في اختبار أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي، التي لم يتم التطرق إليها - في حدود اطلاع الباحثين- على المستوى العربي والمحلي، بالإضافة لاختبار هذا النموذج في تحصيل الطلبة في مادة العلوم. ومن هنا سعت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم. وقد اختير هذا الأنموذج؛ نظرا لإمكانية تطبيقه لدروس مادة العلوم للصف السادس الأساسي الذي قامت عليه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يؤكد كثير من التربويين على أن أحد أهداف تدريس العلوم هو تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المواد دون فهمها،

متغيرات الدراسة

تم تحديد متغيرات الدراسة وفقاً لما يلي:

- المتغير المستقل: أنموذج مكارثي
- المتغيرات التابعة: التفكير التأملّي، وتحصيل العلوم.

مصطلحات الدراسة

أنموذج التدريس: يعرفه الكسباني (2010، 117) على أنه: "مخطط إرشادي يعتمد على نظرية معينة، يقترح مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة التي من شأنها توجيه عملية تنفيذ نشاطات التعليم والتعلم، بما يسهل للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية، والنفس حركية، والوجدانية".

أنموذج مكارثي (McCarthy Model): يعرفه الخليلى (1996، 294-296) على أنه: "أنموذج تعليمي يسير في دورة تعلم رباعية من مراحل متتابعة بتسلسل ثابت، وهي الملاحظة التأملية، ثم بلورة المفهوم، ثم التجريب النشط، ثم الخبرات المادية المحسوسة". وفي الدراسة الحالية يعرف إجرائياً بأنه: الطريقة التدريسية التي اتبعها الباحثان في تدريس المجموعة التجريبية، التي تضمنت أربع مراحل محددة، وهي: الملاحظة التأملية، وبلورة المفهوم، والتجريب النشط، والخبرات المادية المحسوسة.

التفكير التأملّي: يعرفه القطراوي (2010، 10) على أنه: "نشاط عقلي هادف يقوم على التأمل من خلال مهارات الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة للمشكلات العلمية". وفي الدراسة الحالية يعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من المهارات العقلية التي تتمثل في الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة، وتم قياسه بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة في اختبار التفكير التأملّي المعد لذلك.

التحصيل الدراسي: يعرفه اللقاني والجمل (2003، 84) على أنه: "استيعاب الطلاب لما مارسوه من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض". وفي الدراسة الحالية يعرف إجرائياً بأنه: مستوى أداء طالبات الصف السادس الأساسي في مستويات: المعرفة والتطبيق والاستدلال، وتم قياسه بالدرجة التي حصلت عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحثان في وحدة "الهواء والماء" من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس الأساسي المنتظمات في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان للعام الدراسي

لدى طالبات الصف السادس الأساسي. وعليه فإن الدراسة الحالية سعت إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- ما أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملّي لدى طالبات الصف السادس الأساسي؟
- 2- ما أثر استخدام أنموذج مكارثي في تحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي؟

فرضيتا الدراسة

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملّي.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل العلوم.

أهمية الدراسة

إن أهمية هذه الدراسة تكمن في جانبين أساسيين، هما:

الجانب النظري، حيث من الممكن أن تثري هذه الدراسة الأدب التربوي العربي فيما يتعلق بأثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملّي، وتحصيل العلوم، وذلك لندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الجانب. كما أن هذا الأدب سيساعد المعلم والمشرّف في تطبيق الأنموذج في الغرفة الصفية، فبدون هذه الخلفية لن يفهما فلسفة وأهداف تطبيق الأنموذج.

أما في الجانب التطبيقي، فيمكن لهذه الدراسة أن تعمل على تزويد المعلمين بأفكار جديدة تساعد في زيادة تحصيل طلبتهم، وتنمية التفكير التأملّي لديهم. وقد تفيد هذه الدراسة القائمين على إعداد وتطوير مناهج العلوم، وتدريب المعلمين في صياغة وإعداد أنشطة باستخدام أنموذج مكارثي يتم فيه مراعاة العلاقة القائمة بين استخدام أنموذج مكارثي، وتنمية مهارات التفكير التأملّي والتحصيل الدراسي.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- اقتصرَت الدراسة على الوحدة الثالثة (الهواء والماء) من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي.
- تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014.
- تم تطبيق الدراسة في مدرستي ولاية بدبد للتعليم الأساسي (5-12)، وسرور للتعليم الأساسي (5-12) التابعتين للمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية.

ثانياً: اختبار مهارات التفكير التأملي

بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة (الحارثي، 2011؛ القطراوي، 2010) قام الباحثان بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي، وهي مهارة الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول بديلة. تكون الاختبار من (20) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، بحيث تقوم أربعة أسئلة بقياس إحدى المهارات التي تم تحديدها.

■ صدق اختبار مهارات التفكير التأملي: للتأكد من الصدق الظاهري لاختبار مهارات التفكير التأملي، تم عرضه على عشرة من المحكمين من قسم المناهج والتدريس، تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها، ومن قسم علم النفس، بجامعة السلطان قابوس، وعدد من مشرفي ومعلمي العلوم، وقد طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم في صياغة الأسئلة، والسلامة اللغوية، والدقة العلمية، ومدى قياس كل سؤال لمهارة التفكير التأملي المحددة، بالإضافة إلى ملاءمة أسئلة الاختبار لمستوى طالبات الصف السادس الأساسي.

■ ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي: للتحقق من ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي، تم تطبيقه على عينة من غير عينة الدراسة مكونة من (35) طالبة.

وفي ضوء هذا التطبيق تم القيام بالآتي:

- تحديد زمن الاختبار: وذلك من خلال حساب زمن انتهاء أول خمس طالبات، وآخر خمس طالبات من الإجابة على أسئلة الاختبار، ومن ثم حساب المتوسط بينهما، وقد تبين أن الزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار هو (40 دقيقة).
- حساب ثبات الاختبار: من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Cronbach)، حيث بلغت قيمته (0.72)، وتعد قيمة مقبولة وصالحة لأغراض الدراسة.
- الاختبار في صورته النهائية: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، تكون في صورته النهائية من (20) مفردة من نوع الاختيار من متعدد رباعي، مقسمة على مهارات التفكير التأملي، كما يوضحها الجدول (1).

جدول (1): المهارات التي يقيسها اختبار مهارات التفكير التأملي

المهارة	رقم السؤال	الوزن النسبي
الرؤية البصرية	4,3,2,1	20%
الكشف عن المغالطات	8,7,6,5	20%
الوصول إلى الاستنتاجات	12,11,10,9	20%
إعطاء تفسيرات مقنعة	16,15,14,13	20%
وضع حلول مقترحة	20,19,18,17	20%

2013/2014، والبالغ عددهم (3168) طالبة (قسم الإحصاء والمؤشرات، وزارة التربية والتعليم، 2014). أما عينة الدراسة فتكونت من (55) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي من مدرستين بمحافظة الداخلية تم اختيارها قصدياً. وتم اختيار المجموعة التجريبية، التي تضم (31) طالبة بتعيين عشوائي من بين ثلاثة صفوف في المدرسة التي تم تطبيق أنموذج مكارثي على طالباتها. وقد تم اختيار المدرسة كونها المدرسة التي تعمل بها الباحث الأول للدراسة، ولتعاون إدارة المدرسة ومعلمات العلوم في تطبيق الدراسة. وتم اختيار المجموعة الضابطة التي تضم (24) طالبة من مدرسة أخرى، حيث تم تعيينها عشوائياً من بين صفين تدرسهما معلمة واحدة. وتم اختيار مدرستين مختلفتين لضبط عامل التنافس بين الطالبات، ولوجود معلمة تكافئ الباحث الأول في الخبرة التدريسية، والمؤهل الدراسي، والكفاءة حسب تقارير الزيارات الصفية للمشرفة التربوية، وتم اختيار المعلمة المتعاونة بمساعدة المشرفة التربوية التي تشرف على المعلمتين في المدرستين.

أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بأنموذج مكارثي، حيث تم الاطلاع على العديد من المواد والأدوات التي استخدمها الباحثون (فلمبان، 2010؛ عجل، 2010؛ McCarthy, Germain, & Lippitt, 2002). ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد مادة وأدوات الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: مادة الدراسة وتمثلت في دليل المعلم

تم إعداد دليل للمعلم للاسترشاد به في عملية التدريس في أثناء تطبيق الدراسة على المجموعة التجريبية في وحدة "الهواء والماء". وقد تم اختيار هذه الوحدة لاحتوائها على العديد من الموضوعات العلمية التي من الممكن تطويعها وفق مراحل أنموذج مكارثي. ويتضمن الدليل ما يلي:

- أ- الإطار النظري: اشتمل الإطار النظري على مقدمة عن أنموذج مكارثي، ومفهومه، ومراحله، وأهميته.
- ب- الإطار الإجرائي: وقد اشتمل على إرشادات تنفيذ الدروس، والخط الزمني المقترحة لتنفيذ الوحدة، وخطط تحضير الدروس.

ج- الملف الإلكتروني: يتضمن عروضاً متحركة وصوراً مرتبة حسب الدروس التي تم استخراجها من الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت).

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم، تم عرضه على عشرة من المحكمين التربويين من أساتذة مناهج العلوم وأساليب تدريسها بجامعة السلطان قابوس، وعدد من مشرفي ومشرفات العلوم، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم العلمية والتربوية حول محتوى الدليل.

ملاءمة أسئلة الاختبار لمستوى طالبات الصف السادس الأساسي. وفي ضوء الآراء والملاحظات التي قدمها المحكمون تم إجراء التعديلات اللازمة على الاختبار التحصيلي ليظهر في صورته النهائية.

- ثبات الاختبار التحصيلي: للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي تم تطبيقه على عينة مكونة من (28) طالبة من غير عينة الدراسة. وفي ضوء هذا التطبيق تم القيام بالآتي:
- تحديد زمن الاختبار: وذلك من خلال حساب زمن انتهاء أول طالبة، وآخر طالبة من الإجابة على أسئلة الاختبار، ومن ثم حساب المتوسط بينهما، وقد تبين أن الزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار هو (45 دقيقة).
- حساب ثبات الاختبار: من خلال إعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين من التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.86)، ويعد مقبولا وصالحا لأغراض الدراسة.
- الاختبار في صورته النهائية: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، تكون الاختبار في صورته النهائية من ثلاثة أسئلة، تنوعت مفرداته بين الموضوعية والمقالية.
- تصحيح الاختبار التحصيلي: تكونت الدرجة الكلية للاختبار من (30) درجة، خصصت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة من مفردات السؤال الأول، وصفر للإجابة الخطأ، وتراوحت درجات الجزئيات الفرعية في السؤالين الثاني والرابع ما بين (2-0.5) درجة.

منهج الدراسة وتصميمها

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين متكافئتين، المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ويعرض الجدول (2) التصميم شبه التجريبي للدراسة.

- تصحيح اختبار مهارات التفكير التأملية: تكونت الدرجة الكلية للاختبار من (20) درجة، بمعدل درجة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخطأ، بحيث خصصت أربع درجات لكل مهارة.

ثالثا: الاختبار التحصيلي في مادة العلوم

- قام الباحثان بإعداد اختبار تحصيلي في وحدة "الهواء والماء"، اشتمل على أسئلة موضوعية ومقالية. وقد مرّ إعداد الاختبار بالخطوات الآتية:
- إعداد جدول المواصفات: يعد جدول المواصفات من الإجراءات اللازمة التي تسبق كل اختبار تحصيلي، وقد تم بناؤه على ثلاثة مستويات حسب ما ورد في وثيقة التقويم الصادرة من المديرية العامة للتقويم التربوي (وزارة التربية والتعليم، 2013)، وهي المعرفة (30%)، والتطبيق (50%)، والاستدلال (20%). كما تم تحديد المخرجات المعرفية للوحدة، وتحديد الأهمية النسبية للموضوعات التي تحققها المخرجات بناء على عدد الصفحات.
- صياغة مفردات الاختبار التحصيلي: تكون الاختبار في صورته الأولية من أسئلة تنوعت بين الموضوعية والمقالية على النحو الآتي:
- سؤال واحد من نوع الاختيار من متعدد رباعي البدائل، وبلغ عدد مفرداته (12) مفردة.
- سؤالان مقاليتان يتضمن كل منهما (4) أسئلة فرعية (جزئية).
- صدق الاختبار التحصيلي: للتأكد من صدق محتوى الاختبار تم عرضه في صورته الأولية على ثمانية محكمين من ذوي الخبرة في قسم المناهج والتدريس، وقسم علم النفس بجامعة السلطان قابوس، وعدد من مشرفي العلوم ومعلمي العلوم. وقد أبدى المحكمون آراءهم وملاحظاتهم من حيث صياغة الأسئلة، والسلامة اللغوية، والدقة العلمية، ومدى ملاءمة كل سؤال والمستوى المعرفي المحدد له، بالإضافة إلى مدى

جدول (2): تصميم الدراسة

التطبيق القبلي	مجموعتنا الدراسة	نوع المعالجة	التطبيق البعدي
اختبار مهارات التفكير التأملية.	التجريبية	التدريس باستخدام أنموذج مكارثي.	اختبار مهارات التفكير التأملية.
اختبار التحصيل الدراسي.	الضابطة	التدريس بالطريقة السائدة.	اختبار التحصيل الدراسي.

والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات دالة إحصائيا تم استخدام اختبار (ت) للعينيتين المستقلتين. والجدول (3) يوضح نتائج حساب التكافؤ في مهارات التفكير التأملية لمجموعتي الدراسة.

التكافؤ بين مجموعتي الدراسة

أولا: التكافؤ في مهارات التفكير التأملية

تم اختبار تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في مهارات التفكير التأملية، وذلك من خلال تطبيق اختبار قبلي لمهارات التفكير التأملية لجميع أفراد العينة، حيث تم حساب المتوسطات

جدول (3): نتائج اختبار (ت) لحساب التكافؤ في مهارات التفكير التأملية بين مجموعتي الدراسة

المهارة	الدرجة	المجموعة	العدد (ن)	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت عند درجة حرية (53)	مستوى الدلالة
الرؤية البصرية	4	التجريبية	31	2.97	0.98	1.41	0.166
		الضابطة	24	2.63	0.77		
الكشف عن المغالطات	4	التجريبية	31	2.32	1.11	1.86	0.069
		الضابطة	24	1.79	0.98		
الوصول إلى الاستنتاج	4	التجريبية	31	1.97	0.98	1.57	0.123
		الضابطة	24	1.54	1.06		
إعطاء تفسيرات مقنعة	4	التجريبية	31	2.42	1.34	0.14	0.890
		الضابطة	24	2.38	0.92		
وضع حلول مقترحة	4	التجريبية	31	1.94	1.15	1.6	0.127
		الضابطة	24	1.46	1.10		
الاختبار الكلي	20	التجريبية	31	11.61	3.78	1.90	0.063
		الضابطة	24	9.79	3.15		

الدرجة الكلية للاختبار = 20 درجة

ثانياً: التكافؤ في التحصيل الدراسي

وللتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل الدراسي في العلوم، تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلًا على مجموعتي الدراسة، حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات دالة إحصائياً تم استخدام اختبار (ت) للعينيتين المستقلتين. والجدول (4) يوضح نتائج حساب التكافؤ في التحصيل الدراسي لمجموعتي الدراسة.

يتضح من الجدول (3) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في كل مهارة من مهارات التفكير التأملية، وكذلك في مجمل مهارات التفكير التأملية؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية. ويعد ذلك مؤشراً على تكافؤ المجموعتين فيما يخص مهارات التفكير التأملية قبل البدء بتطبيق الدراسة.

جدول (4): نتائج اختبار (ت) لحساب التكافؤ في التحصيل الدراسي بين مجموعتي الدراسة

المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) عند درجة حرية (53)	مستوى الدلالة
التجريبية	31	7.97	3.80	0.58	0.566
الضابطة	24	8.54	3.47		

درجة الاختبار الكلية = 30 درجة

يتضح من الجدول (4) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية، ويعد ذلك مؤشراً على تكافؤ المجموعتين في تحصيل العلوم قبل البدء بتطبيق الدراسة.

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة

أ- تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملية، واختبار التحصيل الدراسي قبلًا للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

ب- الاجتماع بالمعلمة التي تدرس المجموعة الضابطة للاتفاق على عدد حصص تدريس موضوعات الوحدة لتحقيق التكافؤ في عدد الحصص.

ج- الاجتماع بالمعلمة المسؤولة عن الغرفة الصفية التي سيتم تدريس طالبات المجموعة التجريبية بها لتنسيق جدول الحصص، حيث إنها مجهزة بجهاز عرض إلكتروني وجهاز حاسوب وساعات، وهي متاحة للاستخدام لجميع التخصصات.

د- البدء بتطبيق الدراسة في مجموعتي الدراسة التي استغرقت (8 أسابيع).

هـ- تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملى، واختبار التحصيل الدراسى بعد الانتهاء من تدريس الوحدة مباشرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي ينص على "ما أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملى لدى طالبات الصف السادس الأساسى؟ ولاختبار فرضية الدراسة الأولى التي تنص على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية

والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملى". تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملى بعد الانتهاء من تدريس وحدة "الهواء والماء" لمجموعتي الدراسة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبيانات طالبات المجموعتين، كما تم تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Sample t-test) لحساب دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير التأملى كما يوضحها الجدول (5).

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لحساب الفرق بين متوسطات درجات الطالبات في مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقاييس مهارات التفكير التأملى

المهارة	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) عند درجة الحرية (53)	مستوى الدلالة
الرؤية البصرية	التجريبية	31	3.32	0.74	1.85	0.070
	الضابطة	24	2.96	0.69		
الكشف عن المغالطات	التجريبية	31	2.26	1.03	1.95	0.056
	الضابطة	24	1.71	1.04		
الوصول إلى الاستنتاجات	التجريبية	31	2.74	0.93	2.48	0.001*
	الضابطة	24	1.88	0.90		
إعطاء تفسيرات مقنعة	التجريبية	31	2.87	1.09	2.27	0.027*
	الضابطة	24	2.17	1.20		
وضع حلول مقترحة	التجريبية	31	2.52	2.13	1.40	0.167
	الضابطة	24	1.88	0.80		
الاختبار الكلي	التجريبية	31	13.39	3.13	3.62	0.001*
	الضابطة	24	10.50	2.65		

* دال عند مستوى $\alpha = 0.05$

والبوشي، 2008)، وبخاصة أسئلة لماذا؟ وكيف؟ حيث إن هذه النوعية من الأسئلة الأكثر ارتباطاً بمهارات التفكير العليا، وتعمل على إثارة تفكير الطلبة، وحفزهم على البحث والتجريب والتفكير الإبداعي والناقد. فأسئلة لماذا؟ غالباً ما ترتبط بحل المشكلات، واتخاذ القرار، وإدراك العلاقات بين الظواهر. أما أسئلة كيف؟ فترتبط بمهارات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، فهذه الأسئلة تنمي القدرة على عمل الأشياء وتطويرها وتحسينها (عبيدات، أبو السميد، 2013). أما أسئلة ماذا لو؟ فترتبط بمهارات التفكير الإبداعي والخيال العلمي. كما تتضمن مراحل أنموذج مكارثي مجموعة من مهارات التفكير التأملى؛ ففي مرحلة الملاحظة التأملية يتم ربط التعلم السابق بالتعلم الحالي، وفحص الخبرة، والحكم عليها من خلال تأمل الخبرة والمعرفة السابقة. أما في مرحلة بلورة المفهوم فينتقل الطالب من مرحلة الملاحظة التأملية إلى بلورة المفهوم من خلال التأمل والتفكير. بالإضافة إلى أن كل مرحلة من مراحل أنموذج مكارثي تشتمل على مهارة واحدة على الأقل من مهارات التفكير التأملى كالرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات،

يتضح من الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مجمل مهارات التفكير التأملى بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملى"؛ مما يدل على الأثر الإيجابي لأنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملى. وتتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة استخدمت إستراتيجيات أخرى لتنمية التفكير التأملى التي توصلت جميعها إلى فاعلية تلك الإستراتيجيات في تنمية التفكير التأملى، كدراسة كل من (السنوسي، 2013؛ وصالح، 2013؛ ومحمد، 2013). ويمكن تفسير ذلك بأن أنموذج مكارثي يقوم على أربع مراحل رئيسة، وفي كل مرحلة يتم طرح سؤال مختلف عن المراحل الأخرى، وهي كالاتي: لماذا؟ وماذا؟ وكيف؟ وماذا لو؟ (عجل، 2010). وتعمل الأسئلة الصفية على توجيه تفكير الطلبة نحو مستويات أعلى من التفكير (أمبوسعيدى

يتضح من الجدول (6) أن مقدار حجم الأثر الذي أحدثه استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي في وحدة "الهواء والماء" لطالبات المجموعة التجريبية كان كبيراً في التطبيق البعدي، وفقاً لوصف كوهين المذكور في أبو علام (2006)، وذلك يعني أن ما يفسره المتغير المستقل (طريقة التدريس) من التباين الكلي للمتغير التابع (التفكير التأملي) يساوي (19%).

ولمعرفة نمو مهارات التفكير التأملي لدى الطالبات وأثر تدريس المجموعة التجريبية باستخدام أنموذج مكارثي تم حساب مقدار النمو للمجموعتين باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، كما هو موضح في الجدول (7).

وإعطاء تفسيرات مقنعة، والوصول إلى الاستنتاجات، ووضع حلول مقترحة. ولمعرفة حجم أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي فقد تم حسابه باستخدام المعادلة التالية:

مربع إيتا (η^2) = حجم الأثر = $t^2 / (t^2 + df)$ ، حيث (t) هي قيمة (ت)، بينما (df) درجة الحرية، ويوضح الجدول (6) نتائج حساب حجم الأثر.

جدول (6): قيمة (η^2) ومقدار حجم الأثر لأنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي للمجموعة التجريبية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (η^2)	مقدار حجم الأثر
أنموذج مكارثي	التفكير التأملي	0.19	كبير

جدول (7): نتائج اختبار (ت) لقياس النمو في مهارات التفكير التأملي للمجموعتين

المهارة	المجموعة	نوع التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الرؤية البصرية	التجريبية	قبلي	3.00	0.98	30	2.36	0.025*
	الضابطة	بعدي	3.32	0.75			
	التجريبية	قبلي	2.63	0.77	23	1.88	0.073
	الضابطة	بعدي	2.96	0.69			
الكشف عن المغالطات	التجريبية	قبلي	2.32	1.11	30	0.31	0.758
	الضابطة	بعدي	2.30	1.03			
	التجريبية	قبلي	1.79	0.98	23	0.49	0.627
	الضابطة	بعدي	1.71	1.04			
الوصول إلى الاستنتاجات	التجريبية	قبلي	1.97	0.95	30	3.76	0.001*
	الضابطة	بعدي	2.74	0.93			
	التجريبية	قبلي	1.54	1.06	23	1.45	0.162
	الضابطة	بعدي	1.88	0.90			
إعطاء تفسيرات مقنعة	التجريبية	قبلي	2.42	1.34	30	2.19	0.037*
	الضابطة	بعدي	2.87	1.09			
	التجريبية	قبلي	2.38	0.92	23	1.16	0.260
	الضابطة	بعدي	2.17	1.20			
وضع حلول مقترحة	التجريبية	قبلي	1.94	1.15	30	1.48	0.150
	الضابطة	بعدي	2.52	2.13			
	التجريبية	قبلي	1.46	1.10	23	1.64	0.116
	الضابطة	بعدي	1.88	0.80			
الاختبار الكلي	التجريبية	قبلي	11.61	3.78	30	3.24	0.003*
	الضابطة	بعدي	13.39	3.13			
	التجريبية	قبلي	9.79	3.15	23	1.71	0.101
	الضابطة	بعدي	10.50	2.65			

* دال عند مستوى $(\alpha = 0.05)$

دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في جميع المهارات بالنسبة للمجموعة الضابطة. وفيما يلي تفصيل لمناقشة نتائج كل مهارة من مهارات التفكير التأملي التي تم قياسها في الدراسة:

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائية في المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مهارات الرؤية البصرية، والوصول إلى الاستنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ومجموع المهارات، بينما لا توجد فروق

إعطاء تفسيرات مقنعة: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة، وأيضاً نمو مهارة إعطاء تفسيرات مقنعة لدى طالبات المجموعة التجريبية بشكل دال إحصائياً. ويرجع ذلك إلى أن إجراءات التدريس وفق أنموذج مكارثي تركز على إيجابية المتعلم من خلال تعلمه في مجموعات صغيرة يسودها الألفة والتعاون، مما أسهم في زيادة تشجيع الطالبات خلال المواقف الصعبة، وإقبالهن على تعلم المحتوى التعليمي للوحدة، وقيامهن بإجراء أنشطة للتوصل إلى المعارف الجديدة، وإجراء المناقشات الهادفة بينهن حول نتائج هذه الأنشطة وتفسيرها، وتقديم مبررات لأي إجابة تقدمها الطالبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عياش وزهران (2013) التي توصلت إلى فاعلية أنموذج مكارثي في تحسين اتجاهات الطالبات نحو مادة العلوم.

وضع حلول مقترحة: أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة وضع حلول مقترحة. ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المهارة عملية مركبة يعمل فيها المتعلم ما لديه من منطق مع ما لديه من خيال معاً. فالحلول لا تأتي بطريقة سهلة ومباشرة، وإنما تحتاج إلى إعمال العقل، وإطلاق العنان للخيال، لذا تعد هذه المهارة من أكثر المهارات إجهاداً للعقل البشري. كما أن هذه المهارة ليست عملية آلية نمطية يسجل فيها المتعلم الحلول بغض النظر عن معقوليتها وإمكانية تطبيقها، وإنما هي عملية ناقدة يستبعد فيها المتعلم الحلول غير المنطقية (زيتون، 2003). ويرى الباحثان أن هذه المهارة تحتاج إلى فترة زمنية أطول لكي تظهر مقارنة بباقي المهارات، حيث إنها تتطلب إتاحة الفرصة للطالبات لتقديم إجابات متعددة مع نقد تلك الإجابات، وأن تتوسع الطالبة في الموضوع بشكل أكبر، ومع ذلك يظهر المتوسط الحسابي أعلى لصالح المجموعة التجريبية دون وجود فرق ذي دلالة إحصائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سانجستر وشولمان (Sangster & Shulman, 1988) التي أوصت بزيادة الوقت المخصص لأنموذج مكارثي؛ نظراً لاحتوائه على كثير من الأنشطة.

وللإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة الذي ينص على " ما أثر استخدام أنموذج مكارثي في تحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي؟ ولاختبار فرضية الدراسة الثانية التي تنص على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مادة العلوم". تم تطبيق اختبار تحصيلي بعد الانتهاء من تدريس وحدة "الهواء والماء" لمجموعتي الدراسة، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم تطبيق اختبار (ت) للعينتين المستقلتين (Independent Sample t-test) للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعتي الدراسة في مستويات التعلم، والاختبار ككل، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (8).

الرؤية البصرية (التأمل والملاحظة): تشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة الرؤية البصرية. ويمكن تفسير ذلك من خلال ما لاحظته الباحثان باعتماد المعلمة في المجموعة الضابطة على عرض الصور والرسومات التوضيحية في أثناء الشرح، وخاصة في بداية الدرس (التمهيد)، وفي بلورة المفهوم والتقويم الختامي. بينما ظهر فرق دال إحصائياً عند نمو مهارة الرؤية البصرية لدى المجموعة التجريبية. ويمكن عزو ذلك إلى أن التدريس وفق أنموذج مكارثي يهتم بتقديم المفاهيم والمعارف الرئيسة في بداية كل درس من خلال عرض صور وأشكال توضيحية، وأفلام تعليمية وإثارة أسئلة متنوعة حولها كأسئلة العصف الذهني، كما يتم نقد كل الإجابات وتبريرها للتأكد من الاتجاه الصحيح نحو الحل، وبالتالي تركيز النظر على المحور الأساسي للموضوع. ولاحظ الباحثان هذا التفوق لدى المجموعة التجريبية خلال سير تنفيذ الدراسة، حيث كانت نوعية الأسئلة المثارة حول تلك الصور والرسومات تتميز بالتركيز والتنوع مقارنة بالمجموعة الضابطة.

الكشف عن المغالطات: أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة الكشف عن المغالطات. ويمكن تفسير ذلك بأن مهارة الكشف عن المغالطات تتطلب التعمق في الإجابات من خلال تبريرها لإزالة ما قد يشوبها من غموض وتداخلات، وأن يكون لدى الطالبات معرفة واسعة وشاملة عن الموضوع أولاً لتحديد الإجابات الصحيحة، ومن ثم استبعاد الخاطئة. وقد يكون مستوى هذه المهارة أعلى من مستوى مهارات طالبات الصف السادس الأساسي، أو قد لا تظهر معها بشكل واضح، ومع ذلك يظهر المتوسط الحسابي أعلى لصالح المجموعة التجريبية دون وجود فرق ذي دلالة إحصائية.

الوصول إلى الاستنتاج: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة الوصول إلى الاستنتاج، وأيضاً نمو مهارة الوصول إلى الاستنتاج لدى طالبات المجموعة التجريبية بشكل دال إحصائياً، ويرجع ذلك إلى أن التدريس وفق أنموذج مكارثي يؤكد على ضرورة فهم الطالبات للعلاقة بين المعارف والمفاهيم التي وردت في بداية الحصة، وكذلك ربطها بالمعارف الموجودة مسبقاً في البنية المعرفية لديهن؛ ليصبح التعلم ذا معنى، بالإضافة إلى التأكيد على الوصول إلى الحل بأنفسهن، وعدم الاكتفاء بالإجابة بنعم أو لا، بل التعمق أكثر في المعرفة للوصول إلى تعميم مختصر بالإجابة الصحيحة. كما أن قيام الطالبات بتنفيذ تجارب خارج الغرفة الصفية، وإعداد خرائط ذهنية ومطويات في مرحلتي التجريب النشط والمادية المحسوسة، أدى إلى زيادة دافعيتهن نحو التعلم، والحرص على فهم العلاقة بين المعارف الجديدة، وربطها بالمعارف السابقة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عباس ومغير وجواد (2013) التي توصلت إلى فاعلية أنموذج مكارثي في اكتساب المفاهيم واستبقائها.

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاختبار التحصيلي

المستوى	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) عند درجة الحرية (53)	مستوى الدلالة
المعرفة	التجريبية الضابطة	9	5.94 4.88	2.26 2.04	1.80	0.078
التطبيق	التجريبية الضابطة	15	8.79 6.19	3.55 2.90	2.92	0.005*
الاستدلال	التجريبية الضابطة	6	3.16 1.85	1.71 0.88	3.67	0.001*
المجموع الكلي	التجريبية الضابطة	30	17.87 12.87	6.68 4.85	3.09	0.003*

* دال عند مستوى $\alpha = 0.05$

والماء" لطالبات المجموعة التجريبية كان كبيرا في التطبيق البعدي، وفقا لوصف كوهين المذكور في أبو علام (2006)، وذلك يعني أن ما يفسره المتغير المستقل (طريقة التدريس) من التباين الكلي للمتغير التابع (تحصيل العلوم) يساوي (15%). ويعزو الباحثان وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمتوسطات الحسابية لطالبات المجموعة الضابطة في التحصيل ككل، وفي مستويي التطبيق والاستدلال في وحدة "الهواء والماء" لصالح المجموعة التجريبية إلى فاعلية أنموذج مكارثي في رفع التحصيل الدراسي، وأن تدريس موضوعات وحدة "الهواء والماء" باستخدام أنموذج مكارثي أدى إلى التعلم ذي المعنى. وكذلك لمراعاة الأنموذج لأنماط التعلم المختلفة للطالبات في الصف الواحد، وكذلك السيطرة الدماغية (الأيمن والأيسر) بين الأنماط المختلفة لتعلم الطالبات، حيث يفترض هذا الأنموذج أن معظم الطالبات قد تعلمن بالطريقة المفضلة لديهن. ومن الأسباب الأخرى التي يمكن أن يعزى إليها تفوق المجموعة التجريبية هو التنوع في طرائق التدريس كالعصف الذهني، وسماع القصص، وإجراء التجارب الذي عمل على شد انتباه الطالبات في أثناء الحصة؛ مما أدى إلى فهم الدروس بشكل أفضل. كما أن تقديم الأنشطة والتدريبات لاستخدام المفاهيم، وإشراك الطالبات بصورة إيجابية في تلك الأنشطة، أدى إلى تعزيز المفهوم واستخدامه في مواقف تعليمية جديدة لاحقة، ومن الممكن أن يكون لها تأثير في الدماغ لاستيعاب المعلومات، وتمثيلها بطرائق مختلفة، وبالتالي تحسن من قدرات الطالبات وتحصيلهن. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (عياش وزهران، 2013؛ Jackson، 2001) اللتين توصلتا إلى فاعلية أنموذج مكارثي في رفع التحصيل الدراسية للطلبة في مادة العلوم، ومع دراسة كل من (Overz، 2012؛ Mert، 2012؛ Dikkartin & Uyangor، 2009؛ أحمد، 2011؛ عجل، 2010؛

يلاحظ من الجدول (8) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ بين متوسطات درجات طالبات مجموعتي الدراسة في التحصيل الدراسي الكلي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية بالنسبة للتحصيل، التي تنص على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي في مادة العلوم". أما فيما يتعلق بمستويات التعلم في الاختبار التحصيلي، فيتضح من الجدول (8) وجود فروق دالة إحصائية في مستويات التطبيق والاستدلال لصالح المجموعة التجريبية. أما بالنسبة لمستوى المعرفة فإنه يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعتين. وبالرغم من عدم وجود فروق دالة إحصائية إلا أن متوسط درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة. ولمعرفة حجم الأثر نتيجة استخدام أنموذج مكارثي في التحصيل الدراسي فقد تم حسابه باستخدام المعادلة التالية:

مربع إيتا η^2 = حجم الأثر = $t^2 / (t^2 + df)$ ، حيث (t) هي قيمة (ت)، بينما (df) درجة الحرية، ويوضح الجدول (9) نتائج حساب حجم الأثر.

جدول (9): قيمة η^2 ومقدار حجم الأثر لأنموذج مكارثي في التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة η^2	مقدار حجم الأثر
أنموذج مكارثي	التحصيل الدراسي	0.15	كبير

يتضح من الجدول (9) أن مقدار حجم الأثر الذي أحدثه استخدام أنموذج مكارثي في التحصيل الدراسي في وحدة "الهواء

فلمبان، 2010) في الرياضيات والدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية.

أما بالنسبة لمستوى المعرفة، فيفسر الباحثان عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية، والمتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة؛ إلى أن الطريقة المتبعة في المدارس تهتم بتقديم كم كبير من المعارف والمعلومات دون توضيح الترابط فيما بينها، أو كيفية توظيفها في مواقف أخرى، وتركيز الاهتمام على حفظ الطلبة للمعارف وتذكرها، وهو ما أدى إلى عدم وجود فرق بين المجموعتين في مستوى المعرفة، وبالتالي من الممكن أن نستنتج أن أنموذج مكارثي يساعد على اكتساب المستويات العليا من التعلم كالتطبيق والاستدلال.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة عن أثر استخدام أنموذج مكارثي في تنمية التفكير التأملي، وتحصيل العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي، فإن الباحثين يوصيان بالآتي:
- إعداد وتنفيذ ورش تدريبية للمعلمين - قبل الخدمة وأثناءها - لتعريفهم بأنموذج مكارثي وآلية تطبيقه في الحصة.
 - الاهتمام باختلاف وتنوع أنماط تعلم الطلبة في الصف الواحد، واستخدام أنشطة تعتمد على جانبي الدماغ. وعدم التركيز على جانب واحد وإهمال الآخر.
 - إعادة النظر في بناء مناهج العلوم بحيث تدمج مهارات التفكير التأملي كجزء من المنهج الدراسي.
 - إجراء دراسة حول أثر استخدام أنموذج مكارثي في متغيرات أخرى، مثل: نوعية الأسئلة التي يطرحها الطلبة، أو الكشف عن التصورات البديلة لدى الطلبة، أو تنمية التفكير الإبداعي.

المراجع:

- أبو علام، رجاء. (2006). حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية. *المجلة التربوية*، 20(78)، 15-5
- أحمد، صفاء. (2011). تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء نموذج الفورمات وأثره على تحصيل المفاهيم وتنمية العادات العقلية والحس الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 35، 200-166
- أمبوسعيدى، عبدالله؛ والبلوشي، سليمان. (2008). *طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات علمية)*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البعلي، ابراهيم. (2006). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر*، (111)، 14-52.

جابر، ليانا؛ وقرعان، مها. (2004). *أنماط التعلم: النظرية والتطبيق (ط1)*. القدس، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

جاسم، بتول؛ و خليل، محمد. (2011). أثر برنامج تقني مقترح في ضوء الإعجاز العلمي بالقران على التفكير التأملي في العلوم العامة لدى طلبة المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية*، 22 (10)، 366-402

الحارثي، حصة. (2011). *أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الخليلي، خليل يوسف. (1996). *تدريس العلوم في مراحل التعليم العام*. دبي، دار القلم للنشر والتوزيع.

الحوالدة، عبدالله. (2008). *مهارات التفكير لدى طلبة المرحلة الأساسية*. عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

راجي، زينب. (2007). *أثر أنموذجي دانيال ومكارثي في اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

زيتون، حسن. (2003). *تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة، عالم الكتب.

السنوسي، هالة. (2013). *أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. *مجلة التربية العلمية*، 16(5)، 181-206

صالح، مدحت. (2013). *فاعلية نموذج إدليسون للتعلم من أجل الاستخدام في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية*. *مجلة التربية العلمية*، 16(1)، 85-118

عباس، أميرة ومغير، عباس وجواد، ابتسام. (2013). *أثر استخدام أنموذجي مكارثي وميرل- تينسون في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط*. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 11، 118-234

عجل، منى. (2010). *أثر استعمال أنموذج مكارثي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط*. *مجلة ديايلى*، (43)، 634-664

- عبد السلام، مصطفى. (2009). *تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة (ط1)*. القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد الوهاب، فاطمة. (2005). فعالية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملية والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى. *مجلة كلية التربية العلمية*، 8 (4)، 159-212
- عبيدات، زوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (2013). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*. عمان، مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- عفانة، عزو واللولو، فتحية. (2002). مستوى مهارات التفكير التأملية في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة التربية العلمية*، 5 (1)، 1-36
- العفون، نادية. (2012). *الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير*. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عياش، آمال وزهران، أمل. (2013). أثر استخدام نموذج الفورمات (4MAT) على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم والاتجاهات نحوها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 4 (1)، 159-182
- فريجات، راند. (2008). *دراسة تحليلية للوحدة الثامنة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين حسب معايير نموذج الفورمات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية فلسطين التقنية للبنات، فلسطين.
- فلمبان، ندى حسن إلياس. (2010). *فعالية نظام (mat4) فورمات في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لطالبات الصف الثاني ثانوي بمكة في مادة اللغة الإنجليزية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- القرعان، جهاد والحموري، خالد. (2011). العلاقة بين مستوى التفكير التأملية والكفاءة المعرفية للتحوار لدى طلبة المرحلة الثانوية المتفوقين والعاديين في مدينة الزرقاء. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، 3 (35)، 331-375
- القطراوي، عبدالعزيز. (2010). *أثر استخدام إستراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملية في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الغلا، فخرالدين وناصر، يونس وجمل، محمد. (2006). *طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات*. العين، دار الكتاب الجامعي.
- الكسباني، محمد. (2010). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*. الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية للنشر.
- اللحاني، أحمد والجمل، علي. (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (ط3)*. القاهرة، عالم الكتب.
- الماضي، عباس. (2008). أثر استعمال أنموذج مكارثي في تحصيل طلاب الصف الثاني معهد إعداد المعلمين في مادة العلوم. *مجلة جامعة بابل*، 4 (15)، 1393-1406
- محمد، زبيدة. (2009). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملية واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (149)، 236-182
- محمد، المعتر بالله. (2013). فعالية إستراتيجية مقترحة تركز على التفاعل بين أسلوب خرائط التفكير القائمة على الدمج والكتابة عبر المنهج في تنمية التفكير التأملية في المشكلات العلمية والإستيعاب المفاهيمي في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة التربية العلمية*، 16 (5)، 137-180
- Bowers (1987). *The effect of the 4MAT system on achievement and attitudes in science*. ERIC Document Reproduction Service, ED No. 29266.
- Dikkarin, F. & Uyangor, S. (2009). The effect of the 4MAT education model on student achievements and learning style. *Necatibey Faculty Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 2(13), 178-194.
- ErÖzlu, Z., & Arslan, M. (2009). The effect of developing reflective thinking on met- cognitional awareness at primary education level in Turkey. *Reflective Practice*, 10(5), 683-695.
- Jackson, P. (2001). *The Effects of Teaching Methods and 4MAT Learning Style on Community College Students' Achievement, Attitudes, and Retention in Introductory Microbiology*. Unpublished doctoral dissertation, Lynn University, Boca Raton, Florida.
- Lawson, A., & Worsnop, W. (1992). Learning about evolution and rejecting a belief in special creation: Effects of reflective reasoning skill, prior knowledge, prior belief and religious commitment. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(2), 143-166.
- Lim, Y., & Angelique, L. (2011). *A comparison of student reflective thinking across different years in a problem-based learning environment*. ERIC Document Reproduction Service No. EJ 915419.
- MacCarthy, B. (2007). *What is 4MAT?* Retrieved in 13/3/2013 from <http://www.aboutlearning.com/what-is-4mat?start=7>

- McCarthy, B., Germain, C., & Lippitt, L. (2002). *The 4MAT Research Guide*. Retrieved April 17, 2014 from www.4mat.eu/media/17158/research%20guide%204mat.pdf
- Mert, U. (2012). The effectiveness of the 4MAT teaching model upon student achievement and attitude levels. *International Journal of Research Studies in Education*, 2(1), 43-53.
- Ovez, F. (2012). The effect of the 4MAT on students' algebra achievements and level of reaching attainments. *Int. Contemp. Math. Sciences*, 45(7), 2197-2205.
- Phan, H. (2007).. An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the university of the South Pacific: A path analysis approach. *Educational Psychology*, 27(6), 789 – 806.
- Rodriguez, P. & Paredes, P. (2004). A mixed approach modeling learning styles in adaptive educational hypermedia. *Proceedings of the IASTED International Conference Web-Based Education*, Innsbruck, Austria.
- Samuels, M., & Betts, J. (2007). Crossing the threshold from description to: deconstruction and reconstruction: Using self- assessment to deepen reflection *Reflective Practice*, 8 (2), 269 – 283.
- Sangster, S & Shulman, R. (1988). *Impact of the 4MAT System as a Curriculum Delivery Model*. Ontario, North York Board of Education.
- Song, H., Grabowski, B., Koszaalka, T., & Harkness, W. (2006). Patterns of instructional-design factors prompting reflective thinking in in middle-school and college level problem-based learning environments. *Instructional Science*, 34, 63-87.
- Zee, V., & Minstrell, J. (1997). Reflective discourse: Developing shared understanding in a physical classroom. *International Journal of Science Education*, 19(2), 209-228.

فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان

هبة أبو عيادة* و صالح عابنة**

تاريخ قبوله 30/9/2015

تاريخ تسلم البحث 24/6/2015

Effectiveness of Employment Internet Technologies in Educational Supervision in Private Schools in Amman

Heba Abu Aadeh, Directorate of Special Education, Amman.

Saleh Ababneh, Educational Administration and Foundation
Department, University of Jordan, Amman, Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the degree of effectiveness of employment Internet technologies in educational supervision in private schools in Amman. To achieve study purposes a (58) items questionnaire was developed and distributed to study sample which consisted of (535) teachers and educational supervisors in the academic year 2014/2015. After statistical analysis of the data, the results of the study indicated that the level of the degree of effectiveness of employment Internet technologies in educational supervision in private schools in Amman was high for the tool and it is domains. The results also indicated that there aren't significant statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) refer to sex and type of Internet technique variables, but there were significant statistical differences to other variables in some study domains. The study recommended that remainder private schools to transition to electronic supervision, and further studies were suggested.

Keywords: Internet Technologies, Educational Supervision, Private Schools, Education in Jordan.

وعُرف الإشراف الإلكتروني كذلك بأنه: "نمط إشرافي يقدم أعمال ومهام الإشراف التربوي عبر الوسائط المتعددة للحاسب الآلي وشبكاته إلى المعلمين والمدارس بشكل يتيح لهم إمكانية التفاعل النشط مع المشرفين التربويين، أو مع أقرانهم، مع إمكانية إتمام هذه العمليات في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروف المشرفين التربويين، زيادة على إمكانية إدارة هذه العمليات من خلال تلك الوسائط" (الشمراي، 2008، ص. 11). فالإشراف الإلكتروني إشراف جديد ينبثق من الاستخدام الواسع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

ودعا العديد من الباحثين (العنزي، 2006؛ والفيفي، 2007؛ Farely، 2010؛ ويني عيسى، 2013؛ و Rock، M.، Gregg، M.، 2009؛ و Gable، R.، & Zigmond، N.، 2009؛ و M.، Howard، P.، Ploessi، D.، Maughn، S.، Gable، R.، & Zigmond، N.، 2009؛ و Rock، M.، Gregg، M.، Thead، B.، 2009؛ و Rock، M.، Acker، S.، Gable، R.، & Zigmond، N.، 2009؛ و Gregg، M.، Thead، B.، Acker، S.، Gable، R.، & Zigmond، N.، 2014) إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع جوانب العمل التربوي، ومنها الإشراف التربوي؛ لما لها من فاعلية واضحة في تحسين عمليتي التعليم والتعلم. وأشارت دراسة أردنية

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من (58) فقرة، تم توزيعها إلى عينة الدراسة التي تكونت من (535) معلماً ومشرفاً تربوياً للعام الدراسي (2014/2015). وبعد إجراء عمليات التحليل الإحصائي للبيانات، كان من أهم نتائج الدراسة أن درجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان كانت كبيرة لجميع المجالات وللأداة ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) لمغيزي الجنس وتقنية الإنترنت المستخدمة في الإشراف التربوي، بينما كانت الفروق دالة للمتغيرات الأخرى لبعض مجالات الأداة. وأوصت الدراسة باقي المدارس الخاصة بالانتقال إلى الإشراف الإلكتروني، وتم اقتراح إجراء دراسات أخرى.

الكلمات المفتاحية: تقنيات الإنترنت، الإشراف التربوي، المدارس الخاصة، التعليم في الأردن.

مقدمة: أصبح استخدام تقنيات الإنترنت في القرن الحادي والعشرين من أساسيات التعليم والتعلم؛ إذ إن توافر تقنيات الحاسوب والإنترنت، واستخدامها في كل مدرسة أصبح ضرورة تربوية. وأصبحت مفاهيم، مثل: المناهج المحوسبة، والرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، وبرامج إنتل للتعليم، والسبورة الذكية، والألواح الإلكترونية، والإدارة الإلكترونية من المفاهيم الشائعة في أنظمة التعليم المعاصرة، بل إن امتلاك العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين لمهارات الإنترنت والحاسوب أصبح شرطاً للتعيين، والترقية الوظيفية، ومتطلباً لممارسة مهنة التعليم والإدارة المدرسية في معظم النظم التربوية في العالم.

والإشراف التربوي لم يكن بعيداً عن هذه التطورات؛ فأصبح يعتمد على التقنيات الحديثة من حاسوب وإنترنت للنهوض بالعملية التعليمية، وتحقيق تعليم وتعلم أكثر فاعلية (الغامدي، 2008). وبذلك دخل الإشراف التربوي في منحى جديد يطلق عليه "الإشراف الإلكتروني"، الذي يعد "أسلوباً إشرافياً يمكن من خلاله تقديم البرامج التدريبية والأساليب الإشرافية المعروفة للمعلمين عبر وسائط إلكترونية متنوعة من خلال الحاسب الآلي، والإنترنت، وأنواته بأسلوب متزامن أو غير متزامن" (سفر، 2008، ص. 15).

* مديرة التعليم الخاص، عمان.

** قسم الإدارة التربوية والأصول، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

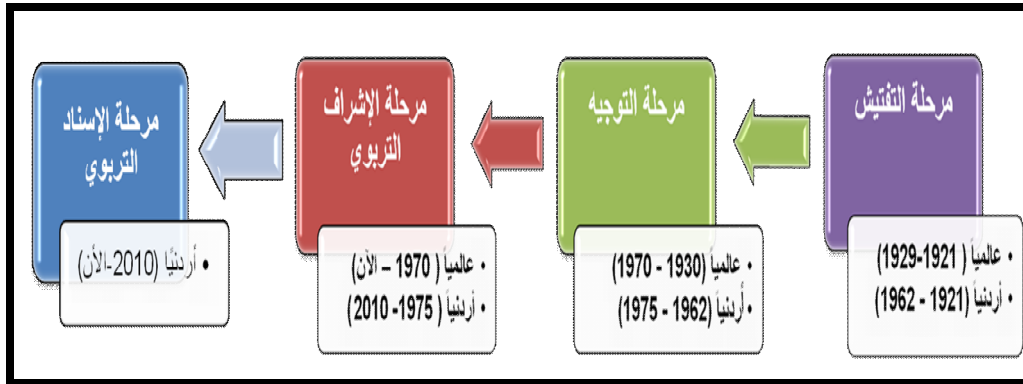
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وقدّم العديد من المفكرين والباحثين تعريفات حاولت تحديد مفهوم الإشراف التربوي؛ فعرف حسين وعوض الله (2006، ص. 18) الإشراف التربوي بأنه "الجهود الدائمة المنظمة التي ترمي إلى مساعدة العاملين، وتوجيههم، وتشجيعهم على تنمية ذاتهم التنمية التي تحقق بعلمهم الدائم المتواصل على أسس سليمة مع التلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة". وعرف بأنه "العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية التعلمية، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية" (الأسدي وإبراهيم، 2007، ص. 19). وعرفه عايش (2010، ص. 25) بأنه "عملية ديمقراطية، وفنية، وقيادية، وإنسانية، ومنظمة، وشاملة ومستمرة، وسيلتها الاتصال بأنواعه المختلفة، وغايتها تطوير العملية التعليمية التعلمية، والمعلم كمحرك لذلك المحور وكمنفذ للخطة التدريسية".

وبذلك فالإشراف التربوي علاقة مهنية تشاركية بين المشرف التربوي والمعلم تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية. ويمكن تلخيص مراحل تطور الإشراف التربوي في الأردن والعالم بالشكل (1):

إلى ضرورة توظيف المشرفين التربويين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجالات كثيرة، مثل: تدريب المعلمين، وإعداد الدروس المحوسبة، وحوسبة المشرف لجميع أعماله الإشرافية، وإعداد حصص تطبيقية نموذجية، وتوظيف الإنترنت في البحث عن المعرفة، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في إعداد نشرات إشرافية، وفي إعداد بحوث تربوية، والتواصل مع المعلمين، والإشراف عن بعد (بني عيسى، 2013).

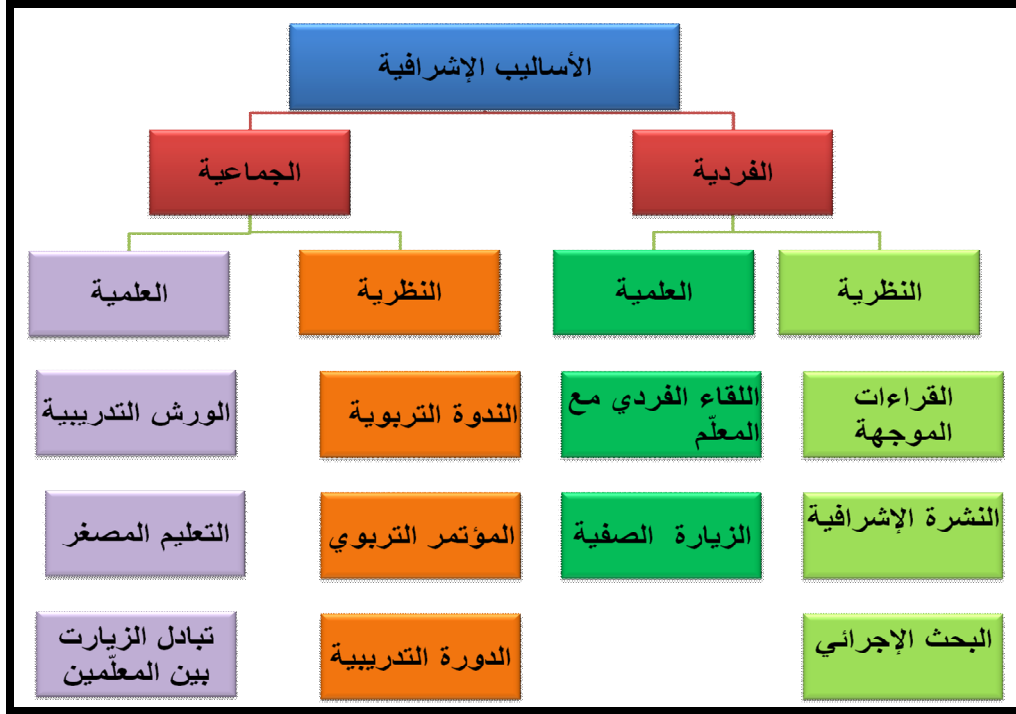
وتعود أهمية الإشراف التربوي الإلكتروني إلى أنه يوفر الفرص للمعلمين وللمشرفين التربويين لتبادل الخبرات والتجارب العملية، ويساعد في اختصار الزمن، والتقليل من الجهد، والتغلب على مشكلة نقص المشرفين التربويين وتأهيلهم، ويوفر المطبوعات والموضوعات التعليمية على هيئة محتويات مقروءة ومجدولة إلكترونياً لجميع المعلمين، وفي أي وقت يحتاجون إليها (سفر، 2008). ويساعد في متابعة أداء المعلمين، ويقلل الكلفة المادية والبشرية (الصانع، 2009). ويحسن من عملية الإشراف التربوي على المعلمين، ويقلل من العبء الإداري والفني على المشرف التربوي، ويخلق سجل تفاعلي للعملية الإشرافية (De Beer & Mason, 2009).



الشكل (1): مراحل الإشراف التربوي في الأردن (من تصميم الباحثين)

التربوي على الجانب المهني للمعلم والمدرسة، ويقوم بتقديم الخبرة لهما حسب الحاجة. ويمكن تصنيف الأساليب الإشرافية حسب عدد المعلمين وطبيعة الأسلوب الإشرافي المستخدم كما في الشكل (2):

يلاحظ من الشكل (1) أن الإشراف التربوي في الأردن مر في مراحل: التفتيش (1921-1962)، ثم التوجيه (1962-1975)، ثم مرحلة الإشراف التربوي (1975-2010)، ويمر الآن في بداية مرحلة جديدة، وهي الإسناد التربوي، التي يركز فيها المشرف



الشكل (2): تصنيف الأساليب الإشرافية وفقاً لعدد المعلمين وطبيعة الأسلوب الإشرافي المستخدم (من تصميم الباحثين)

بينما توفر المواقع الإلكترونية (Web Sites) لعملية الإشراف التربوي ممارسة مختلف الأساليب الإشرافية، إذ يمكن للمعلم نسخ أي ملف من على هذا الموقع، ويستطيع المعلم قراءة كتاب أو نشرة أو بحث، ومشاهدة دروس تطبيقية، والمشاركة في اجتماعات أو مؤتمرات المعلمين والمشرف التربوي، والاطلاع على برامج المشرف التربوي وخطته، والاستفادة من هذه الخطط من قبل المعلم وذلك باختيار ما يناسبه من تلك الخطط (الغامدي، 2008). ومن الواضح أن جل هذه الاستخدامات يساعد الإشراف التربوي على تقديم المزيد من المساعدة لتطوير العمل التربوي.

ومن الجدير بالذكر أن الموقع الإلكتروني (Google Drive) يتيح مواقع مجانية للمؤسسات التربوية، بالإضافة إلى حسابات إلكترونية خاصة بكافة العاملين في النظام التربوي، والهيئة الإدارية والمشرفين التربويين والمعلمين والطلاب، إذ يتيح فرصة تواصل مستمرة فعالة، وإرسال التعاميم والنشرات التربوية، ونشر الدروس المحوسبة وإنجازات الطلبة، وإجراء امتحانات إلكترونية (Online Exam)، وتوفير مكتبة إلكترونية للمناهج الدراسية.

وتوفر مؤتمرات الفيديو (Video Conferences) الفرصة لمساعدة المعلمين في الاتصال بالمشرفين التربويين لمناقشتهم في المشكلات التي تواجههم في العملية التعليمية، والتوصل لحلول عملية وتربوية، والتعرف إلى أحدث المشاريع والمعلومات في العالم الخارجي عن طريق الاتصال بأصحابها ومناقشتها معهم. ويمكن تنفيذ مشاريع جماعية مع المعلمين في وقت واحد باستخدام هذه التقنية، ويمكن للمشرفين التربويين تنظيم مناقشات مع الخبراء

يلاحظ في هذا التصنيف أن الأساليب الإشرافية تقسم حسب عدد متلقي الخدمة إلى فردية وجماعية، ولكل منهما تقدم الخدمات الإشرافية بعدة وسائل نظرية وعملية، وتأخذ كل منهما أشكالاً عديدة. ومع ذلك يعاني الإشراف التربوي في الأردن من بعض الصعوبات التي تحد من فاعليته، مثل: انخفاض عدد الزيارات الإشرافية للمعلم؛ بسبب كثرة عدد المدارس والمعلمين الذين يتابعهم المشرف التربوي، وكثرة الأعباء الإدارية والفنية المطلوبة منه (المعاينة، 2012).

وينظر إلى تقنيات شبكة الإنترنت كوسيلة مثالية لتقليل الحاجة إلى تنقلات المشرفين التربويين الفيزيائية بين المدارس، وتسهيل عملية التواصل المستمر بين المعلم والمشرف، وتوفير خدمة الإشراف التربوي للمعلم في لحظة تولد الحاجة إليها. وتستخدم العديد من تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي، ولعل أهمها ما يلي:

البريد الإلكتروني (Electronic Mail)، ويمكن للمشرف التربوي من شرح فلسفته الإشرافية، وإعلان خطته الإشرافية والأهداف التي يسعى لتحقيقها، والأساليب التي سوف يستخدمها، وتحديد حاجات المعلمين، وإرسال النشرات التربوية والتوجيهات والتعليمات للمعلمين، والترتيب للأنشطة الإشرافية. ومن جهة أخرى تمكن المعلم من إرسال نماذج من مشكلات وصعوبات يواجهها مع طلابه، أو مع المناهج الدراسية، أو طرائق التدريس إلى المشرف التربوي (عبيدات وأبو السميد، 2007، ص. 125).

المشرفين التربويين والمعلمين ومديري المدارس (سفر، 2008؛ الشمراني، 2008).

وقد كان التعليم قبل عهد الإمارة في الأردن في مجمله تعليمًا خاصًا يتمثل بالكتاتيب الإسلامية والمدارس المسيحية. وفي عهد الإمارة تضمن قانون عام (1929) حق الطوائف الدينية والأقليات في إنشاء مدارس خاصة لتعليم أبنائهم، ومنذ ذلك الوقت زاد عدد المدارس الخاصة وتنوعت. وشهدت السنوات الأخيرة وخاصة منذ التسعينيات من القرن الماضي، قفزة كبيرة في أعداد المدارس الخاصة؛ نظرا لإقبال الأهالي على هذا النوع من التعليم، لعدة أسباب، منها: رغبتهم في تأمين مستوى رفيع من التدريس لأبنائهم، وزيادة نسبة الوافدين إلى الأردن، ووجود أعداد متزايدة من المواطنين ممن يفضلون تربية أبنائهم تربية معينة دينية أو علمية، أو أنهم مهتمون بتعليمهم لغة أجنبية. وبلغ عدد هذه المدارس في العاصمة عمان خلال العام الدراسي 2014/2013 (1248) مدرسة، يعمل بها (18045) معلما، و(2434) إداريا وفنيا، ويدرس فيها (249440) طالبا (وزارة التربية والتعليم، 2015). وتتفاوت هذه المدارس فيما بينها بشدة من حيث الأقساط السنوية، حسب الخدمات المقدمة، وممارسات التعليم والإدارة، ونوع البرامج المتوفرة الوطنية والعالمية. وتقسم هذه المدارس إلى قسمين، الأول: المدارس العريقة أو الكبرى، التي يضيء التعليم فيها ما هو متوفر في الدول المتقدمة، والثاني: المدارس العادية، التي تقدم تعليمًا يشبه ما تقدمه المدارس الحكومية.

وتضمنت خطة إصلاح التعليم في الأردن المعتمد على اقتصاد المعرفة (2003-2013) نشر التعلم الإلكتروني في المدارس. وأخذت وزارة التربية والتعليم على عاتقها إدخال الحاسوب إلى جميع مدارس المملكة، وعملت على تدريب جميع العاملين في الوزارة على استخدام الحاسوب والإنترنت في العملية التربوية، كما عملت على حوسبة المناهج المدرسية، وربطت نظام رتب المعلمين بالتدرب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وانتقل هذا الاهتمام إلى التعليم الخاص، بل كانت استجابة المدارس الخاصة أسرع وأقوى في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع جوانب العمل المدرسي، فأصبح من الشائع استخدام التعلم الإلكتروني، بأشكال متعددة، منها: إدخال الألواح الذكية، والحقائب الإلكترونية، والحاسب الآلي، والمناهج المحوسبة.

وقد بدأ استخدام تكنولوجيا الحاسوب والإنترنت في العملية التربوية منذ تسعينيات القرن الماضي، وكانت تركز على استخدامها في التعليم والتعلم، ثم امتدت لتشمل الإدارة التربوية، ومن ضمنها الإشراف التربوي، ورافق ذلك جهد بحثي مواز لجميع جوانب الإشراف الإلكتروني، ومنها فاعلية هذا النوع من الإشراف، فمن الدراسات العربية:

أجرى الشافعي (2007) دراسة هدفت إلى تحديد مدى فاعلية استخدام الشبكة العنكبوتية في أسلوب القراءات الموجهة والنشرات التربوية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدينة جدة.

والمختصين في مختلف المجالات العلمية؛ مما يساعد على تنمية معلومات المعلمين في تلك المجالات، والاستفادة من الخبراء في مجال الأنشطة المدرسية والهوايات بالتحدث مع المعلمين، والاستفادة من آرائهم لتطوير أنشطتهم (الغامدي، 2008). ومن أشهر البرامج المستخدمة للمؤتمرات المرئية برنامج Skype، وبرنامج Viber، وبرنامج Face To Faith.

ويستخدم بعض المشرفين التربويين مواقع التواصل الاجتماعي، مثل (Facebook، Whatsapp) لطرح الأفكار ومناقشتها، وتوظف هذه المجموعات في إنشاء مجموعات للمناقشة للتواصل مع المعلمين في أي وقت وفي أي مكان، وإرسال رسائل فردية وجماعية، والحصول على تنبيهات بخصوص المهام والواجبات والنشاطات غير المكتملة.

ومن البرمجيات الحديثة برمجية KALBOARD التي توفر عالماً افتراضياً مستقلاً لكل مدرسة، ويتم تشغيله باستخدام الحواسيب اللوحية؛ إذ يقدم مزيجاً من التعليم والمشاركة والتفاعل داخل الغرفة الصفية وخارجها بين المعلم والمشرف، وبين الطلاب والمعلم، وبين الطلاب بعضهم بعضاً. إن برمجية كالبوردر مزود بأداة لعمل التقارير لتحسين اتخاذ القرارات ودعم التطوير المستمر للعملية التعليمية، ويمكن للنظام إنتاج تقارير مفصلة لإبقاء جميع الأطراف على دراية بأداء وتقديم كل معلم. ويمكن تتبع وتسجيل جميع الحركات التعليمية داخل المدرسة وخارجها (<http://kalboard360.com>).

وأخيراً، تمثل برمجية دروب بوكس Dropbox صندوقاً لاستضافة الملفات، ويسمح للمستخدم بتخزين الملفات، ومشاركتها مع الآخرين، ومزامنتها بين أكثر من جهاز حاسوب أو هاتف محمول. ويستخدم في المدارس لإرسال التخطيط اليومي والأسبوعي والفصلي للمدير وللمشرف التربوي الذي يقوم بكتابة الملاحظات، وإعادة توجيهها للمعلم، وهذا البرنامج أغنى المعلمين والمشرفين التربويين عن استخدام الأقراص التخزينية.

وفي الواقع تتعدد تقنيات الإنترنت التي يمكن استخدامها في الإشراف التربوي، وتتزايد كل يوم، وتتعدد أساليب استخدامها من مشرف لآخر، إذ يعتمد استخدامها على توفر هذه البرمجيات، ومهارة المعلمين والمشرفين التربويين في استخدامها للحصول على أعلى الميزات.

وعلى الرغم من الفوائد المتوقعة من الإشراف الإلكتروني إلا أن هناك معوقات تواجه تطبيقه وانتشاره في النظم التربوية. ويمكن أن تقسم هذه المعوقات إلى: معوقات تقنية، كضعف البنية التحتية ووسائل الربط الإلكتروني بين المدارس من جهة، وبين العاملين بها من جهة أخرى، وقلة البرامج الحاسوبية الخاصة بالإشراف التربوي. ومعوقات إدارية وبشرية، كتخوف بعض الإداريين من تطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في حال توفر إمكانياته، وضعف مهارات استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت وأدواته من قبل بعض

ومن الدراسات الأجنبية قام شين وبابيون (Shean & Babione, 2001) بدراسة مسحية في الهند هدفت إلى معرفة كيفية سد العجز في مشرفي ومعلمي التربية الخاصة في المناطق الريفية، وصمما مشروع تعزيز الإشراف الإلكتروني، ودمج تكنولوجيا الحاسوب بالتدريب الإشرافي لمعلمي التربية الخاصة، وإجراء تحسينات إلكترونية في مجال الإشراف التربوي، كان من أهم نتائجها وجود فوائد كبيرة لهذا المشروع، رغم التحديات والصعوبات التي اعترضتهم، وتمت الاستفادة من جهود المشرفين التربويين من خلال برنامج الإشراف الإلكتروني.

وأجرت روك وزملاؤها (Rock, M., Gregg, M., Gable, R., & Zigmond, N., 2009 و Rock, M., Gregg, M., Howard, P., Ploessi, D., Maughn, S., Gable, R., & Zigmond, N., 2009 و Rock, M., Gregg, M., Thead, B., & Zigmond, N., 2009) ثلاث دراسات حالة في ولاية ألاباما الأمريكية حول فاعلية نظام إلكتروني يمكن المشرف التربوي من التواصل اللحظي مع المعلم أثناء وجوده في الغرفة الصفية، أسموه Bug-in-Ear (BIE)، وتكون من (جهاز لاسلكي يركب على الأذن، وبلوتوث، وكاميرا ويب، وبرنامج سكاني بي للتواصل). اختلفت هذه الدراسات بعيناتها، ومراكز أعمال المعلمين الجدد للتربية الخاصة. أشارت نتائجها إلى الفاعلية الكبيرة لهذا النظام في تقديم التغذية الراجعة السريعة للمعلمين في تحسين ممارساتهم التدريسية، وفي تدريبهم وتطويرهم المهني.

وأجرى دي بير وماسون (De Beer & Mason, 2009) دراسة هدفت إلى توظيف التكنولوجيا إلى جانب الإشراف التقليدي لتسهيل الإشراف على الطلاب المعلمين في مرحلة ما بعد البكالوريوس. تكونت عينة الدراسة من (14) طالبا في جامعة دورين للتكنولوجيا في جنوب إفريقيا. أظهرت نتائج الدراسة أن التكنولوجيا تحسن من عملية الإشراف التربوي على المعلمين، وأن الإشراف التقليدي بحاجة إلى تعديل ليتضمن إجراءات إلكترونية.

بينما أجرى فيرلي (Farley, 2010) دراسة كمية ونوعية في ولاية بنسلفانيا الأمريكية هدفت إلى توفير معايير للإشراف التربوي في بيئة التعليم الإلكتروني. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة مديري مدارس و(13) معلما يُدرسون (70) شعبة. أظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية تقنيات الإنترنت المستخدمة في الإشراف الإلكتروني (البريد الإلكتروني، ومواقع التواصل الاجتماعي، ومؤتمرات الفيديو، والملف الإلكتروني، وبرامج المحادثة، وبرمجيات خاصة بالإشراف التربوي) كانت كبيرة.

وأجرت بارون (Barron, 2012) دراسة حالة في ولاية بنسلفانيا الأمريكية هدفت إلى معرفة فاعلية نظام Bug-in-Ear في الإشراف التربوي على المعلمين الجدد في سنتهم التدريسية الأولى، اشترك ثلاثة معلمين في البرنامج. أشارت النتائج إلى أن اثنين منهم يعتقدان بفاعلية هذه التقنية في الإشراف اللحظي أثناء التدريس.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة تم تطبيقها على (160) مشرفاً تربوياً. توصلت الدراسة إلى أن مستوى استخدام الإنترنت من قبل المشرفين في تفعيل القراءات الموجهة والنشرات التربوية كان ضعيفاً جداً.

وقام المغذوي (2008) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية الإشراف الإلكتروني في أداء معلمي الرياضيات في السعودية. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته. تكونت عينة الدراسة من (64) معلماً من معلمي الرياضيات لجميع المراحل الدراسية، تم تقسيمها إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تتواصل إلكترونياً، والأخرى ضابطة تتواصل بالطرق المعتادة. وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسط أداء المجموعتين، وخصوصاً في مهارات التدريس، لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الغامدي (2008) التعرف إلى فاعلية التطبيقات الإلكترونية في الإشراف التربوي من خلال معرفة مهام المشرف التربوي التي يمكن أداؤها عبر تطبيقات حاسوبية. اتبع الباحث المنهج الوصفي، وكانت العينة قصدية شملت (70) مشرفاً تربوياً من منطقة مكة المكرمة التعليمية ممن يجيدون استخدام الحاسب الآلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. أظهرت نتائج الدراسة أن مهام المشرف التربوي التي يمكن أداؤها عبر تطبيقات الحاسوب بلغت (34) مهمة، وأن فاعلية جميع التطبيقات الحاسوبية الواردة في الدراسة جاءت بدرجة عالية ومتوسطة.

وقامت الشوابكة (2014) بدراسة هدفت إلى اقتراح تصور للإشراف التربوي الافتراضي في الأردن استجابة للتطورات التكنولوجية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وبلغت العينة (645) معلماً ومعلمة من العاملين في مديرية لواء قصبة عمان للعام (2013-2014). أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الإشراف التربوي الافتراضي في الأردن من وجهة نظر المشرفين والمعلمين كان بدرجة منخفضة، بينما درجة أهمية الإشراف التربوي الافتراضي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين كانت بدرجة مرتفعة.

وفي السياق نفسه قام السوالمه والقطيش (2015) بدراسة هدفت إلى معرفة درجة استخدام المشرفين التربويين للإنترنت في الإشراف الإلكتروني في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق. تكونت عينة الدراسة من (45) مشرفاً ومشرفة، واستخدما الاستبانة أداة للدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المشرفين التربويين للإنترنت بشكل عام كانت متدنية، وأن درجة استخدامهم للمحادثة عبر الإنترنت، والقوائم البريدية، والبريد الإلكتروني كانت متدنية، بينما درجة استخدام الويب متوسطة. وأوصى الباحثان بتكثيف الدورات التدريبية للمشرفين التربويين على استخدام الإنترنت وأدواته في الإشراف التربوي.

وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد منهجية الدراسة، وتطوير أدواتها، ومناقشة نتائجها. وجاءت هذه الدراسة لاستكشاف درجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في مدارس التعليم الخاص في الأردن بعد فترة من بدء استخدام هذا النوع من الإشراف، ومقارنة نتائجها مع الدراسات العربية والعالمية ذات الصلة.

ومن جهة أخرى ثبتت فاعلية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين عمليتي التعليم والتعلم (Wing, 2007)، فكان من الطبيعي أن يطور الإشراف التربوي من تقنياته بحيث يستخدم التكنولوجيا ذاتها المستخدمة في التعليم في ممارسة أساليبه ومهامه العديدة، وظهر التساؤل: هل يؤدي استخدام تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في الأردن إلى زيادة فاعليته؟ وخصوصاً مع وجود انتقادات مجتمعية حادة لخطة إصلاح التعليم في الأردن التي اعتمدت تكنولوجيا الحاسوب والإنترنت أداة لهذا الإصلاح.

مشكلة الدراسة وسؤالها

لاحظ الباحثان من خلال دراسة استطلاعية قاما بها انتشار الإشراف الإلكتروني في المدارس الخاصة في مدينة عمان بنسبة كبيرة، عن طريق إجراء مقابلة هاتفية مع مدير المدرسة، أو رئيس قسم الإشراف التربوي في المدرسة، وسؤاله: هل يتم استخدام تقنيات إنترنت في العملية الإشرافية في مدرستك؟ ومن جهة ثانية تواجه المؤسسة التعليمية تحديات عديدة يرتبط بعضها بمسيرة الثورة العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية وتدفق المعلومات، وحيث إن العملية الإشرافية تعمل على تحسين العملية التعليمية، فكان لا بد من دراسة كفاءة أو فاعلية تقنيات الإنترنت المستخدمة في الإشراف التربوي التي تساعد على أداء مهمته الأساسية، وهي تحسين العملية التربوية في المدارس. وتم اختيار المدارس الخاصة لهذه الدراسة لقدرتها على توفير تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي، ورغبتها في تقديم تعليم وتعلم منافس يعتمد التكنولوجيا الحديثة، ولطول الفترة النسبية التي استخدمت فيها هذه المدارس تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي.

ومن جهة أخرى أشارت نتائج دراستي (الشوابكة، 2014؛ والسوالمة والقطيش، 2015) إلى أن درجة ممارسة تقنيات الإنترنت متدنية في المدارس الحكومية الأردنية، وتتباين نتائج الدراسات السابقة التي تراوحت بين الفاعلية الكبيرة للإشراف الإلكتروني (المغذوي، 2008؛ Shean & Babione, 2001)، والفاعلية المتوسطة (Barron, 2012)، والفاعلية الضعيفة (الشافعي، 2007). وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة في استقصاء فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في العاصمة الأردنية عمان من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. فسعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

وأجرى كانو وغارسيا (Cano & Garcia, 2013) دراسة مسحية في ثلاث مقاطعات إسبانية هدفت إلى معرفة فاعلية برمجية (Web 2.0) في الإشراف التربوي، حيث تم توزيع الاستبانة إلى (278) مشرفاً تربوياً. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود حاجة إلى مثل هذه البرمجية في الإشراف التربوي لفاعليتها في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

وأجرت شوارتز- بكيث (Schwartz-Bechet, 2014) دراسة في ولاية أليزوي الأمريكية هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإشراف على المعلمين الطلبة في السنة الأخيرة في جامعتين من الولاية، الأولى: تدرس إلكترونياً، والثانية: تدرس بالطرق التقليدية. تم استخدام استبانات ومقابلات مع تسعة مشرفين. كان من نتائج الدراسة أن فاعلية استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات كبيرة في الجامعة التي تدرس إلكترونياً، وقليلة في الجامعة التي تدرس بالطرق التقليدية.

وأخيراً أجرت روك وزملاؤها (Rock, et al., 2014) دراسة تتبعية شملت (14) معلماً بعد استخدامهم لنظام Bug-in-Ear (BIE) لمدة ثلاث سنوات، وبعد إجراء التحليلات النوعية والكمية أشارت النتائج إلى وجود فاعلية واضحة وتحسينات في ممارساتهم التدريسية.

نلاحظ أن الدراسات السابقة هدفت إلى تحديد فاعلية استخدام الإشراف الإلكتروني ما عدا الدراستين الأردنيتين (الشوابكة، 2014؛ والسوالمة والقطيش، 2015) اللتين هدفتا إلى معرفة مدى استخدام تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية. وتراوحت نتائج الدراسات بين الفاعلية الكبيرة للإشراف الإلكتروني (المغذوي، 2008؛ و Shean & Babione, 2001؛ و Rock, M., Gregg, M., Gable, R., & Zigmond, N., 2009؛ و Rock, M., Gregg, M., Howard, P., Ploessi, D., 2009؛ و Maughn, S., Gable, R., & Zigmond, N., 2009؛ و M., Gregg, M., Thead, B., Acker, S., Gable, R., & Cano & Garcia, 2013؛ و Farley, 2010؛ و Zigmond, N., 2009؛ و Schwartz-Bechet, 2014؛ و Rock, et al., 2014)، والفاعلية المتوسطة (Barron, 2012)، والفاعلية الضعيفة (الشافعي، 2007). وتراوحت بين الكبيرة والمتوسطة كما في دراسة الغامدي (2008). وتتنوع منهجيات البحث بين المنهج الوصفي والتجريبي، والدراسات الكمية والنوعية، وأجريت في أماكن مختلفة من العالم.

أما الدراسة الحالية فتتشابه مع الدراسات السابقة في موضوعها، وهو معرفة فاعلية استخدام تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي، وتختلف عنها في محاولتها تحديد فاعلية جوانب العمل الإشرافي المختلفة، وتختلف عنها أيضاً في استخدامها عدة متغيرات مستقلة، وفي البيئة التي أجريت فيها، حيث طبقت على المعلمين والمشرفين التربويين في المدارس الخاصة في العاصمة الأردنية عمان.

ممارسة أعمالهم في مدارس التعليم الخاص بالعاصمة الأردنية عمان.

الإشراف التربوي: هو جميع النشاطات التربوية المنظمة، التي يقوم بها المشرفون التربويون، ومديرو المدارس، والأقران، والمعلمون؛ بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (السعود، 2007).

المشرف التربوي: هو الشخص الذي تعينه وزارة التربية والتعليم أو المدارس الخاصة، ويمتلك قدرات وخبرات مهنية عالية، للإشراف على المعلمين والمعلمات، في إطار تخصصه العلمي؛ من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية في المدارس الخاصة في العاصمة عمان.

المدارس الخاصة: هي مدارس التعليم الخاص التابعة لمديرية التربية والتعليم للتعليم الخاص في محافظة العاصمة التي توظف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي خلال العام الدراسي 2015/2014.

فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي: هي درجة تقدير عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين لفاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في العمل الإشرافي في مدارسهم عند استجابتهم على أداة الدراسة.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء من الدراسة توضيحاً لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وأداتها، والإجراءات العملية لتطبيقها ومتغيراتها.

منهجية الدراسة

انطلاقاً من مشكلة الدراسة، وأهدافها، وسؤالها فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي، وأداته الاستبانة.

مجتمع الدراسة وعينتها

بلغ عدد المشرفين التربويين والمعلمين في المدارس الخاصة في عمان، للعام الدراسي 2014/2013، (513) مشرفاً و(18045) معلماً (وزارة التربية والتعليم، 2015). وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمشرفين التربويين الذين يستخدمون تقنية إنترنت في عملهم الإشرافي، وبلغت (80%) من هذه المدارس. أما عينة الدراسة فكانت عشوائية من المدارس التي توظف تقنيات إنترنت في الإشراف التربوي فيها (التي سبق تحديدها بالدراسة الاستطلاعية)، وبلغت (535) فرداً، يتوزعون إلى (54) مشرفاً و(481) معلماً. والجدول (1) يوضح توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة:

السؤال الأول: "ما درجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في مدارس التعليم الخاص في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟"

السؤال الثاني: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان، تبعاً لاختلاف مستويات متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي، والخبرة، والمرحلة الدراسية، وتقنية الإنترنت المستخدمة في الإشراف التربوي؟"

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية العمل الإشرافي، ودوره المهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحسينها، وحرص النظام التربوي الأردني العام والخاص على مواكبة المستجدات التربوية في ظل الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي، وجهوده الحثيثة نحو التعليم الإلكتروني، وتقليل الفجوة بين التعليم الإلكتروني والإشراف التقليدي المعتمد على الزيارة الحسية وجها لوجه (Farley, 2010). وتظهر أهمية هذه الدراسة في أنها تساهم في تقييم هذا الأسلوب الحديث من أساليب الإشراف التربوي، وتساعد مدارس التعليم الخاص بالتعرف إلى فاعليته في العملية التعليمية التعلمية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد نتائج الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

- حدود مكانية: مدارس مديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان.
- حدود زمنية: اقتصرَت هذه الدراسة على بيانات ومعلومات تمّ جمعها في العام الدراسي 2015/2014.
- حدود بشرية: تطبيق الدراسة على المعلمين والمشرفين التربويين في مدارس التعليم الخاص.
- بينما محددات نتائج الدراسة هي خصائص أداة الدراسة السيكومترية، وصدق وموضوعية استجابة المعلمين والمشرفين التربويين في مدارس التعليم الخاص في عمان التي شاركت بالدراسة.

التعريفات بالمصطلحات

تتضمن الدراسة عدة مصطلحات، ويقصد بها إجرائياً لأغراض هذه الدراسة ما يلي:

تقنيات الإنترنت: هي مجموعة البرمجيات وتقنيات شبكة الإنترنت مثل: (البريد الإلكتروني، الموقع الإلكتروني، Kalboard، Good reader، وغيرها) التي يستخدمها المشرفون التربويون في

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	231	535
	أنثى	304	
المؤهل العلمي	دبلوم	80	535
	بكالوريوس	410	
	دراسات عليا	45	
المركز الوظيفي	مشرف تربوي	54	535
	معلم	481	
مستوى المدرسة	أساسية دنيا	88	535
	أساسية عليا	240	
	ثانوية	207	
الخبرة في الوظيفة الحالية	أقل من 4 سنوات	125	535
	(4-6) سنوات	298	
	أكثر من 6 سنوات	112	
التقنية*	الموقع الإلكتروني	210	845
	البريد الإلكتروني	350	
	كالبور	177	
	دروبوكس	35	
	أخرى (فيديو)	73	

* يمكن توظيف أكثر من تقنية في الإشراف التربوي.

ككل، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، والجدول (2) يبين ذلك:

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بتطوير "استبانة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي" اعتماداً على الأدب التربوي، والدراسات السابقة في مجال تطبيق الإنترنت في الإشراف التربوي. تكونت الأداة بصيغتها الأولية من (76) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: صدق الأداة

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، وصدق المحتوى من خلال عرضها على (15) محكماً من أساتذة الإدارة التربوية في كليات العلوم التربوية في بعض الجامعات الأردنية، والعاملين في وزارة التربية والتعليم. وبناء على ملاحظات المحكمين تم حذف (18) فقرة، وتعديل (10) فقرات، وبلغ عدد فقرات الأداة بعد هذه المرحلة (58) فقرة.

ثانياً: الثبات

قام الباحثان باستخلاص مؤشرات ثبات المقياس باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي، والتطبيق وإعادته كما يلي:

1. دلالات الاتساق الداخلي

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (40) معلماً ومشرفاً من مدارس التعليم الخاص، ومن خارج عينة البحث. وتم حساب دلالة الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات المقياس وللمقياس

جدول 2: معامل ثبات الأداة ككل ولكل مجال من مجالاتها

المجال	معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)
التخطيط	0.91
الاتصال والتواصل	0.97
المناهج	0.91
التعليم والتعلم	0.89
التنمية المهنية للمعلمين	0.89
الأساليب الإشرافية	0.72
تقويم أداء المعلمين	0.70
الأداة الكلية	0.97

وهذه النتائج تشير إلى تمتع الأداة بثبات مقبول لاستخدامها في البحث التربوي.

2- الثبات عن طريق التطبيق وإعادته

تم تطبيق المقياس على عينة من المشرفين التربويين والمعلمين تكونت من (20) فرداً، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها، إذ بلغ معامل ارتباط بيرسون Pearson (0.88). وتعد هذه القيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وبذلك فقد تكونت أداة الدراسة بشكلها النهائي من (58) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وهي: المجال الأول: "التخطيط"

قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة بالطريقة الموضحة سابقاً، والحصول على كتاب تسهيل مهمة موجه إلى مديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان، وتم توزيع أداة الدراسة ورقياً على جزء من عينة الدراسة، وأرسلت نسخ إلكترونية إلى باقي العينة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2014-2015). وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة، تم استرجاع (544) استبانة ورقية وإلكترونية، وبعد استثناء (9) استبانات لعدم اكتمال الإجابة عنها، تم إدخال بيانات الاستبانات الورقية، ودمجها مع بيانات الاستبانات الإلكترونية التي تم معالجتها في برمجية (Google Drive) لتبلغ (535) استبانة. واستخدم برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن سؤالي الدراسة.

المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد درجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي لكل فقرة من فقرات الأداة ولكل من مجالاتها وللأداة ككل.
- وللإجابة على السؤال الثاني للدراسة فقد تم استخدام اختبار (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وللكشف عن دلالة الفروق ان وجدت بين المتغيرات تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين؟"

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لجميع مجالات الأداة وللأداة ككل، والجدول (3) يوضح ذلك.

(8) فقرات، والمجال الثاني: "الاتصال والتواصل" (8) فقرات، والمجال الثالث: "المناهج" (6) فقرات، والمجال الرابع: "التعلم والتعليم" (11) فقرة، والمجال الخامس: "التنمية المهنية للمعلمين" (12) فقرة، والمجال السادس: "الأساليب الإشرافية" (8) فقرات، والمجال السابع: "تقويم أداء المعلمين" (5) فقرات. وتم تحديد فئات درجة القطع لفاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي كما يلي:

الحد الأعلى - الحد الأدنى

طول الفئة = -----

عدد مستويات الممارسة

1- 5

$$0.8 = \frac{1-5}{5} =$$

وبناءً على ذلك، فقد تم اعتماد المعيار الآتي لتحديد درجة توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي: من (1-1.79) قليلة جداً، ومن (1.80-2.59) قليلة، ومن (2.60-3.39) متوسطة، ومن (3.40-4.19) كبيرة، ومن (4.20-5.00) كبيرة جداً.

متغيرات الدراسة

تتضمن هذه الدراسة المتغيرات المستقلة التالية: الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)، والمركز الوظيفي: وله مستويان (معلم، مشرف)، والخبرة: ولها ثلاثة مستويات (أقل من 4 سنوات، 4-6 سنوات، أكثر من 6 سنوات)، والمرحلة الدراسية: ولها ثلاثة مستويات (أساسية دنيا، أساسية عليا، ثانوية)، وتقنية الإنترنت المستخدمة: ولها خمسة مستويات (موقع إلكتروني، بريد إلكتروني، كالمورد، دروبوكس، أخرى). بينما كان المتغير التابع: الدرجة المتحققة على مقياس درجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون من أفراد العينة.

إجراءات الدراسة

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الفاعلية لكل مجال من مجالات الأداة وللأداة ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
1	3	المناهج	3.95	0.72	كبيرة
2	6	الممارسات الإشرافية	3.94	0.67	كبيرة
3	4	التعلم والتعليم	3.84	0.63	كبيرة
4	2	الاتصال والتواصل	3.82	0.83	كبيرة
5	1	التخطيط التربوي	3.77	0.71	كبيرة
6	5	التنمية المهنية للمعلمين	3.75	0.67	كبيرة
7	7	تقويم أداء المعلمين	3.69	0.69	كبيرة
		الأداة ككل	3.82	0.70	كبيرة

يلاحظ من الجدول (3) ما يلي:

- أن درجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في مدارس التعليم الخاص في عمان كانت بدرجة كبيرة، وذلك لجميع المجالات وللأداة ككل.
- تترتب المجالات السبعة تنازلياً بحسب درجة فاعلية استخدام تقنيات الإنترنت فيها على النحو الآتي: المناهج، والممارسات الإشرافية، والتعلم والتعليم، والاتصال والتواصل، والتخطيط التربوي، والتنمية المهنية للمعلمين، وأخيراً تقييم أداء المعلمين.
- وقد تعود الفاعلية الكبيرة لتوظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي إلى العوامل الآتية:
- اهتمام المشرفين بشكل عام بالبرامج الإشرافية غير التقليدية مثل تقنيات الإنترنت؛ نظراً للتطور السريع لأدوات العلم والتكنولوجيا، ومواكبة الظروف الراهنة.
- توفر أجهزة الحاسوب وبرمجيات الإنترنت وتطبيقاته على نطاق واسع في المدارس الخاصة.
- إدراك المشرفين التربويين لأهمية هذه التقنيات في جميع نواحي العملية التعليمية، ومنها العملية الإشرافية ذاتها.
- إتقان المشرفين التربويين والمعلمين مهارات الحاسوب والإنترنت؛ مما سهل عليهم توظيفها في العملية الإشرافية.
- إن تقنيات الإنترنت من أكثر الوسائل جذبا للطلبة والمعلمين في عمليات التعلم والتعليم.
- توفر الدورات التدريبية والمتخصصة التي يتلقاها المعلمون والمشرفون التربويون في مجال استخدام تقنيات الإنترنت في العملية الإشرافية.
- وجود روح التنافس بين العاملين في القطاع الخاص، ورغبتهم بالاحتفاظ بأعمالهم، مما جعلهم مبادرين إلى استخدام تقنيات الإنترنت في أعمالهم.
- رغبة المدارس الخاصة في تكوين سمعة مهنية إيجابية لدى المجتمع باستخدام تقنيات الإنترنت في مختلف جوانب عملها، ومنها الإشراف التربوي.

إن الفاعلية الكبيرة لتوظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي تطمئن إلى أن تطور الإشراف التربوي يسير بالاتجاه الصحيح، حيث إن توليد المعرفة في العصر الحالي يكون من خلال إمكانات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الشائعة (Schwartz-Becher, 2014).

وتوافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج أغلب الدراسات السابقة (المغدوي، 2008؛ وShean & Babione, 2001؛ وRock, M., Gregg, M., Gable, R., & Zigmond, N., 2009؛ وRock, M., Gregg, M., Howard, P., Ploessi, D., 2009؛ وMaughn, S., Gable, R., & Zigmond, N., 2009؛ وM., Gregg, M., Thead, B., Acker, S., Gable, R., & Cano & Garcia, 2010؛ وFarley, 2010؛ وZigmond, N., 2009؛ وRock, et al., 2014؛ وSchwartz-Bechet, 2014) التي كانت فيها درجة فاعلية استخدام تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي كبيرة. واختلفت مع نتائج دراسة الشافعي (2007) التي كانت فاعلية الإشراف الإلكتروني فيها ضعيفة. ومع نتائج دراسة بارون (Barron, 2012) التي كانت فيها درجة الفاعلية متوسطة، ومع نتائج دراسة الغامدي (2008) التي كانت فاعلية بعض فقراتها متوسطة.

وحول ترتيب مجالات الدراسة حسب فاعلية استخدام تقنيات الإنترنت فيها؛ جاء مجال "المناهج" بالمرتبة الأولى. وقد يعود ذلك إلى أن قضايا المنهاج والكتاب المدرسي من توضيح للمعارف وتعديلها، وتوزيع النشرات التوضيحية والتعليمات المتعلقة بها يمكن التواصل حولها بسهولة باستخدام تقنيات الإنترنت، بينما جاء مجال "تقويم أداء المعلمين" في المرتبة الأخيرة من حيث الفاعلية، فقد يعود ذلك إلى أن تقويم أداء المعلمين من أكثر الموضوعات حساسية في العلاقة الإشرافية، وإن استخدام التقنيات فيها لا يؤدي إلى الإحاطة بمجمل الظروف المدرسية التي يعمل بها المعلم، وبالتالي يؤثر على تقويم أدائه.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في المدارس الخاصة في عمان، تبعاً لاختلاف مستويات المتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والمركز الوظيفي، والخبرة، المرحلة الدراسية، وتقنية الإنترنت المستخدمة في الإشراف التربوي؟" وتمت الإجابة عن هذا السؤال كما يلي:

1. الجنس: تم حساب المتوسط الحسابي لكل من الذكور والإناث وبلغا (3.81) و(3.82) على الترتيب. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، فقد تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجال الأول: التخطيط	ذكر	3.77	.77	-3.21	0.54
	أنثى	3.77	.67		
المجال الثاني: الاتصال والتواصل	ذكر	3.77	.842	-2.15	0.98
	أنثى	3.85	.12		
المجال الثالث: المناهج	ذكر	3.97	.74	-4.13	0.06
	أنثى	3.93	.40		
المجال الرابع: التعلم والتعليم	ذكر	3.88	.60	6.12	0.89
	أنثى	3.79	.26		
المجال الخامس: التنمية المهنية	ذكر	3.70	.69	2.12	0.09
	أنثى	3.77	.07		
المجال السادس: الممارسات الإشرافية	ذكر	3.95	.75	-5.21	0.54
	أنثى	3.92	.59		
المجال السابع: تقويم المعلمين	ذكر	3.61	.92	3.61	0.10
	أنثى	3.74	.74		
الكلية	ذكر	3.81	.44	1.27	0.09
	أنثى	3.82			

الفروق بين هذه المتوسطات؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) الذي أشارت نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$ لمجال "تقويم أداء المعلمين"، ولم تكن الفروق دالة لباقي المجالات. ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في مجال "تقويم أداء المعلمين" فقد تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية والجدول (5) يبين ذلك.

تشير النتائج الواردة في الجدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ لمتغير الجنس على المقياس ككل وعلى كل من مجالاته. وقد يعود الأمر إلى أن تعيين المعلمين والمشرفين التربويين يخضع للأسس والشروط نفسها، وكذلك التنمية المهنية لهم مثل الدورات والورش التدريبية يشارك فيها الجميع بغض النظر عن الجنس.

2- المؤهل العلمي: تم حساب المتوسط الحسابي لكل من حملة المؤهل الدبلوم والبيكالوريوس والدراسات العليا، وبلغت (3.52) و (3.43) و (3.43) على الترتيب. ولمعرفة دلالة

جدول 5: نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لمتوسطات الاستجابات لأفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لمجال تقويم المعلمين

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا	مستوى الدلالة
دبلوم	—	—	-0.76	0.06
بكالوريوس	0.65	—	-0.75	0.09
دراسات عليا	0.76	0.75	—	*0.02

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$.

(ت) للعينات المستقلة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ في كل من: مجال "التخطيط" لصالح (مشرف)، وقد يعود ذلك إلى إدراك المشرفين التربويين لأهمية التخطيط في العمل التربوي، بينما يعتبره بعض المعلمين عبئاً لا جدوى منه. وجاءت الفروق في مجال "التعلم والتعليم" لصالح (معلم)، وقد يعود ذلك إلى أن عمليتي التعليم والتعلم هما جوهر عمل المعلم، بينما نظرة المشرفين التربويين أشمل للعملية التربوية. وفي مجال "الممارسات الإشرافية" جاءت الفروق لصالح (مشرف). وقد يعزى ذلك إلى إدراك المشرفين للممارسات الإشرافية العديدة

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(0.05 \geq \alpha)$ لصالح الأفراد ذوي المؤهل دراسات عليا. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن حملة الدراسات العليا أكثر رغبة في استخدام تقنيات الإنترنت في تقويم المعلمين، مقارنة بزملائهم ذوي المؤهلات الأقل.

3. المركز الوظيفي: تم حساب المتوسط الحسابي لكل من المشرفين التربويين والمعلمين وبلغا (3.72) و (3.83) على الترتيب. ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير المركز الوظيفي (مشرف، معلم)، فقد تم استخدام اختبار

التي تشكل أساس عملهم، ولا يدركها المعلمون بالمقدار نفسه.

4. سنوات الخبرة: تم حساب المتوسط الحسابي لكل من الخبرات (أقل من 4 سنوات، 4-6 سنوات، أكثر من 6 سنوات)، وبلغت (3.43) و(3.52) و(3.51) على الترتيب. وتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) لمعرفة دلالة

الفروق عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ لمتغير سنوات الخبرة، حيث كانت دالة فقط لمجال "التخطيط"، ولم تكن الفروق دالة لباقي المجالات وللأداة ككل. ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد في مجال "التخطيط" وفقاً لمستويات متغير سنوات الخبرة، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار شافيه، والجدول (6) يبين ذلك.

جدول 6: نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لمتوسطات الاستجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لمجال التخطيط التربوي

سنوات الخبرة	(أقل من 4 سنوات)	(4 إلى 6)	أكثر من 6	مستوى الدلالة
(أقل من 4 سنوات)	—	0.23	0.15	*0.03
(4 إلى 6)	-0.23	—	-0.75	0.09
أكثر من 6	-0.15	0.75	—	0.06

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ في مجال التخطيط وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح الأفراد ذوي الخبرة (أقل من 4 سنوات). وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الفئة تتميز بمعرفة أكبر في التقنيات واستخدام الحاسوب، كونها أصغر عمراً، واكتسبت تلك المهارة في مرحلة إعدادها في الدراسة، وميل الشباب إلى تعرف الجديد، بالإضافة إلى امتلاك غالبيتهم لهواتف ذكية، وحواسيب شخصية، وشبكة إنترنت منزلية، وتوفرها في أماكن العمل.

5. المرحلة الدراسية: تم حساب المتوسط الحسابي لكل من مستويات المدرسة (أساسية دنيا، أساسية عليا، الثانوية)، وبلغت (3.64) و(3.43) و(3.46) على الترتيب. وقد تم

استخدام تحليل التباين الأحادي الذي أشارت نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ لمتغير المرحلة الدراسية في مجالي "الاتصال والتواصل" و"المناهج"، ولم تكن الفروق دالة لباقي المجالات، وللأداة ككل. ولتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات الأفراد حول مجالي "الاتصال والتواصل"، و"المناهج" وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول 7: نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية لمجالي الاتصال والتواصل والمناهج

المجال	المرحلة الدراسية	أساسية دنيا	أساسية عليا	الثانوية	مستوى الدلالة
الاتصال والتواصل	أساسية دنيا	—	-0.22	-0.10	*0.03
	أساسية عليا	0.22	—	0.12	
	الثانوية	0.10	-0.12	—	
المناهج	أساسية دنيا	—	-0.16	-0.07	*0.04
	أساسية عليا	0.16	—	-0.23	
	الثانوية	0.07	0.23	—	

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$.

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ لصالح المرحلة (الأساسية العليا) في مجال "الاتصال والتواصل". وقد يعود ذلك إلى أن تقديرات العاملين في المرحلة الأساسية العليا جاءت أعلى بسبب إدراكهم لطبيعة نمو الطلبة في هذه المرحلة، التي تحتاج إلى مهارات كبيرة في الإتصال والتواصل معهم. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المرحلة (الثانوية) في مجال "المناهج" في فاعلية توظيف تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي. وقد يعود ذلك إلى زيادة المعرفة العلمية المنهجية، وغير المنهجية التي يتعاملون بها في هذه

المرحلة، ومناسبة تقنيات الإنترنت في تبادل المعارف وعمليات نقد المناهج وتطويرها.

6. تقنية الإنترنت المستخدمة في الإشراف: تم حساب المتوسط الحسابي لكل من التقنيات المستخدمة (الموقع الإلكتروني، البريد الإلكتروني، الكالبرود، دروب بوكس)، وبلغت (3.62) و(3.47) و(3.59) و(3.76) على الترتيب. وأشارت نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير تقنية الإنترنت المستخدمة في الإشراف التربوي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ على المقياس ككل، وعلى جميع

الشمراي، محمد. (2008). الإشراف الإلكتروني مفهومه- أهدافه- إجراءاته التطبيقية. ورقة عمل مقدمة في لقاء مديري الإشراف التربوي المنعقد في الإحساء، السعودية. (2/30-2008/3/2).

الشوابكة، ملك. (2014). تصور مقترح للإشراف التربوي الافتراضي في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الصافغ، عهود. (2009). كفايات استخدام الإشراف الإلكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدنيتي مكة المكرمة وجدة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

عايش، أحمد. (2010). تطبيقات الإشراف التربوي، (الطبعة الثانية)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2007). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي، عمان: دار الفكر.

العنزي، النوري. (2006). واقع توظيف المشرفين التربويين للحاسوب في مهامهم الإدارية والفنية بمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغامدي، إسماعيل. (2008). دور الإنترنت في توظيف الأساليب الإشرافية في العملية التعليمية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الباحة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الفيفي، يحيى. (2007). درجة توظيف مديري المدارس والمشرفين التربويين لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الميدان التربوي في محافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المعاينة، عبد العزيز. (2012). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، (الطبعة الأولى)، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

المغذوي، حامد. (2008). فاعلية الإشراف التربوي الإلكتروني في أداء معلمي الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

وزارة التربية والتعليم. (2015). التقرير الإحصائي للعام الدراسي 2014/2013، عمان، تم استخلاصه بتاريخ 2015/3/5 من الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo.

مجالاته. وتعزى هذه النتيجة إلى أنه يتم تدريب وتأهيل الأفراد في كل مدرسة على التقنية المستخدمة فيها بغض النظر عنها، ولسهولة امتلاك المعلمين والمشرفين التربويين للمهارات اللازمة لاستخدام هذه التقنيات في الإشراف التربوي، فكانت فاعلية استخدامها متقاربة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1. ضرورة انتقال باقي المدارس الخاصة في عمان من الإشراف التقليدي إلى الإشراف الإلكتروني.
2. تشجيع المشرفين التربويين والمعلمين على الاستخدام الأمثل لتقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي لتحقيق المزيد من الفاعلية.
3. إضافة تحقيق الإشراف الإلكتروني إلى الأهداف الاستراتيجية للتعليم في الأردن.
4. تصميم برمجيات في الإشراف الإلكتروني، تناسب البيئة التعليمية الأردنية.
5. إجراء دراسات نوعية وكمية حول فاعلية استخدام تقنيات الإنترنت في الإشراف التربوي في مدارس التعليم الخاص خارج العاصمة عمان، ومدارس التعليم الحكومي، ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسة.

المراجع:

- الأسدي، سعيد وإبراهيم، مروان. (2007). الإشراف التربوي، الطبعة الثانية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بني عيسى، إبراهيم. (2013). واقع توظيف المشرفين التربويين لتكنولوجيا المعلومات في الإشراف التربوي في الأردن والصعوبات التي تواجههم والحلول المقترحة من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 26، 181-202.
- حسين، سلامة وعوض الله، سليمان. (2006). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- السعود، راتب. (2007). الإشراف التربوي، (الطبعة الثانية)، عمان: دار وائل للنشر.
- سفر، صالحة. (2008). الإشراف التربوي عن بعد بين الأهمية والممارسة ومعوقات استخدامه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الشافعي، خالد. (2007). واقع استخدام المشرفين التربويين للشبكة العنكبوتية في تفعيل أسلوبي القراءات الموجهة والنشرات التربوية في مجال الإشراف التربوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- Barron, M. (2102). Pushing the Horizons of student Teacher Supervision: Can a Bug-in- Ear System be an Effective Plug-and-Play Tool for a Novice Electronic-Coach to use in Student Teacher Supervision? Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, *UMI Number: 3537956*
- Cano, E. & Garcia, N. (2013). ICT Strategies and tools for the improvement of instructional supervision, the virtual supervision, *The Turkish Journal of Educational Technology*, 12(1), 77-87.
- De Beer, M. & Mason, R. (2009). Using a blended approach to Facilitate Postgraduate Supervision, (*ERIC Document Reproduction Service No. EJ 547831*).
- Farley, G. (2010). Instructional Supervision: A descriptive Study Focusing the Observation and Evaluation of Teachers in Cyberschools, Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania, *UMI Number: 3433441*.
- Rock, M., Gregg, M., Gable, R., & Zigmond, N. (2009). Virtual coaching for novice teachers. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 36-41.
- Rock, M., Gregg, M., Howard, P., Ploessi, D., Maughn, S., Gable, R., & Zigmond, N. (2009). See me, hear me, coach me. *Journal of Staff Development*, 30(3), 24-26.
- Rock, M., Gregg, M., Thead, B., Acker, S., Gable, R., & Zigmond, N. (2009). Can you hear me now? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers-in-training. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 64-82.
- Rock, M., Gregg, M., Thead, B., Acker, S., Gable, R., & Zigmond, N. (2014). How Are They Now? Longer Term Effects of E Coaching Through Online Bug-In- Ear Technology, *Teacher Education and Special Education*, 37(2) 161-181.
- Schwartz-Bechet, B. (2014). Virtual Supervision of Teacher Candidates: A Case Study, *The International Journal of Learning: Annual Review*, 21.
- Shean, C. & Baboine. C. (2001). *The Electronic Enhancement of Supervision Project In Growing Partnerships for Rural Special Education*. Conference Proceedings (Scan Deigo. CA. Mach 29-31 .2001): see RC 022965.
- Wing, L. (2007). A Study of Primary School Teachers Perceptions of Development of Information Technology In Education In Hong Kong. *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of Hong Kong, ATT 3302427. الموقع الإلكتروني: <http://kalboard360.com>

التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية

ثرثيا سلامة* و ثائر غباري**

تاريخ قبوله 30/9/2015

تاريخ تسلم البحث 28/4/2015

Cognitive Dissonance and Social Responsibility among The Hashemite University Students in the Light of the Variables of Gender and College

Thuraya Salameh, Ministry of Education- Department of Private
Education, Jordan.

Thaer Ghbari, Department of Educational Psychology, the Hashemite
University, Zarqa, Jordan.

Abstract: This study aimed at identifying the cognitive dissonance level and its relationship with social responsibility among the Hashemite University students according to the variables of the gender and the college. The sample consisted of (362) students which were selected by stratified random method. The students completed two scales: Cognitive Dissonance Scale, and the Social Responsibility Scale. The results showed that the levels of the cognitive dissonance and the social responsibility were moderate. And there were no statistical significant differences on the cognitive dissonance and the social responsibility due to the variables of the gender and the college. The results also showed that there were negative correlation coefficient between the total score of the cognitive dissonance and the total score of the social responsibility. In the light of the results there were some recommendations.

Keywords: Cognitive dissonance, Social responsibility, Hashemite University Students.

ويستند التنافر المعرفي إلى ثلاث مسلمات، هي: إن الفرد لديه معتقد يفضل أكثر عن الآخر، وإن الفرد لديه سيطرة كافية على معتقداته، وإن المعتقد الذي تم تبنيه لمرة واحدة يبقى صالحاً ومستمرّاً على مر الزمان (Lester & Yang, 2009).

وللتنافر المعرفي أساس منطقي، مثلاً: أنت تؤمن بأن الإنسان سيصل يوماً إلى النجوم، ولكنك تدرك أيضاً بأن الأمر سيستغرق وقتاً طويلاً. وقد يكون له أساس مرتبط بالأعراف، مثلاً: من غير اللائق أكل اللحم بالمطاعم باليد، ولكنك تعرف بأنه من الصعب أكل اللحم، وانتزاع العظم منه بالشوكة والسكين. وقد يكون له أساس عام، مثلاً: أنت جمهوري لكنك تفضل مرشح الحزب الديمقراطي (Lester & Yang, 2009).

أما ماو وأوبيوال (Mao & Oppewal, 2010) فتحدثا عن الجانب الانفعالي من التنافر المعرفي، لكن في المجال الاقتصادي، وهو رضا المستهلك بعد الشراء، فقد وجد أن توفير المعلومات المتناقضة لا يؤثر على رضا المستهلك، في المقابل فإن المعلومات المتسقة تعمل على تعزيز الرضا، وخفض حجم الانزعاج الناتج عن الاختيار. أما على المستوى التربوي فقد جاءت دراسة ثومسون وبارنهارت وتشاو (Thompson, Barnhart, & Chow, 2010)؛ للتحقق من مستوى التنافر المعرفي لدى عينة من السجناء، وطلبة

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى التنافر المعرفي، وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والكلية. تكونت عينة الدراسة من (362) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، استجابوا لمقياسي التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنافر المعرفي، ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية كان متوسطاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي، ومستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي، والدرجة الكلية للمسؤولية الاجتماعية. وفي ضوء النتائج تم التوصيل إلى بعض التوصيات. (الكلمات المفتاحية: التنافر المعرفي، المسؤولية الاجتماعية، طلبة الجامعة الهاشمية).

مقدمة: يسعى الإنسان في طبيعته البشرية للوصول إلى الاتزان في سلوكه ومعتقداته ومعرفته، فلو تمكنا من فهم أكثر عمقا للطبيعة البشرية لمعرفة أسباب اختلال التوازن، لوجدنا أن هناك قدراً من المعرفة المتناقضة حول فكرة معينة، مما يشغل الفرد لإنهاء هذا التناقض، والوصول إلى حالة من الاتزان والرضا عن سلوكه (Allahyani, 2012).

وقد أشار كيللي (Kelly) الوارد في ليستر ويانغ (Lester & Yang, 2009) في نظريته عن الشخصية بأن الإنسان يسعى دائماً للاتساق داخل نفسه، وأن وجود الشعور بالتناقض يعد دافعا ومحركا أساسيا لإعادة تنسيق المعرفة، وجعلها متسقة فيما بينها، إذا يحقق هذا التناقض نوعاً من المتعة.

وكان فستنجر من أوائل من فسر هذا التناقض في المعرفة، وصاغه ضمن نظرية أسماها نظرية "التنافر المعرفي"، حيث عرفها بأنها: حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين، أو معتقدين، أو فكرين يحتلان الأهمية نفسها، إلا أنهما متناقضان في طبيعتهما (Festinger & Carlsmith, 1959). وتعرف نظرية التنافر المعرفي أيضاً بأنها: حالة نفسية غير مريحة، تنتج بسبب تصادم المعتقدات الراسخة في ذهن الفرد (Stanchi, 2013).

* وزارة التربية والتعليم، قسم التعليم الخاص، الأردن.

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عن طريق المبالغة في جودة النواتج التي سيحصل عليها الفرد عند أداء هذا النشاط، حيث تعتبر هنا إضافة معارف متسقة (Kretchmar, 2014).

وبما أن الإنسان كائن اجتماعي يؤثر ويتأثر بالمحيط البيئي الاجتماعي، فإن التنافر المعرفي قد ينعكس على أدائه الاجتماعي من اتخاذ قرارات وقيادة وتحمل مسؤولية فردية واجتماعية. والمسؤولية الاجتماعية تشكل جزءاً من اهتمام الباحثين في مجال العلوم التربوية والنفسية؛ لما لها من أهمية بالغة في حياة الأفراد، حيث تقاس قيمة الفرد وفاعليته بقدر ما يتحمله من مسؤولية اجتماعية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، وينتمي إليه. وتشير المسؤولية بشكل عام إلى إقرار الفرد بما يصدر عنه من أفعال وأقوال واستعداد لتحمل نتائج هذه الأفعال، فهي القدرة بالالتزام أولاً، ثم الوفاء بالتزاماته باستخدام جهوده الخاصة وإرادته الحرة (رزق، 2002). وعرفها كوف (Cough, Meclosky, & Meehl, 1952) بأنها: شعور الفرد بواجبه الاجتماعي تجاه نفسه ومن يعيش معهم من أبناء مجتمعه، وتتحدد هذه المسؤولية بمقدار استعداده بالإقرار بنتائج تصرفاته أمام جماعته، وإدراكه لما يترتب على أعماله من عواقب. ووصفتها السهيلي (2009) بأنها: شعور الفرد بمسؤولياته تجاه الجماعة التي ينتمي إليها، والتزامه بها، بما يتعايش مع قيم وتقاليد مجتمعه، ومشاركته في فهم مشكلاتهم، وأن هذه المسؤولية تتناول الاهتمام والفهم والمشاركة.

وتشير العمري (2007) إلى أن المسؤولية الاجتماعية تتكون من ثلاثة عناصر أساسية، هي: الاهتمام، والفهم، والمشاركة. فيشير الاهتمام إلى رابطة عاطفية بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، والحرص على استمرار الجماعة وتقديمها وبلوغها أهدافها، والخوف على إضعافها أو تفككها. ويشير الفهم إلى فهم طبيعة الجماعة، وإلى المغزى الاجتماعي لأفعاله. بينما تشير المشاركة إلى اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام، وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها، وحل مشكلاتها، والوصول إلى أهدافها، وتحقيق رفاهيتها، والمحافظة على استمرارها حين يكون مؤهلاً اجتماعياً لذلك.

وقد أجريت العديد من الدراسات حول مفهومي التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية. ففيما يخص التنافر المعرفي فقد أجرى بالاك وسوجين وفانزانت (Pallak, Sogin & Van Zante, 1974) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التنافر المعرفي ومستوى الإحساس بالمسؤولية. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (249) طالباً وطالبة جامعيين بواقع (207) طالبات و(42) طالباً. أفادت النتائج أن الأفراد لديهم شعور بالمسؤولية للمهام الصعبة والمملة وعواقبها المتوقعة، حيث خفف الشعور بالمسؤولية من حدة التنافر لديهم، ومع استمرار تواجد هذه المهمات، فإن الفرد سوف يعمل على تغيير السلوك حتى يقلل من حدة التنافر.

وفي دراسة أجراها بوريس وهارمون جيمس وتاربلي (Burris, Harmon-James Tarpley, 1997) هدفت إلى التحقق

المدارس الثانوية والكليات والجامعات، أظهرت نتائجها مستوىً عالياً من التنافر لدى السجّاء، وطلبة المدارس الثانوية، ومستوىً متوسطاً من التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعات.

ويرى ماكفولز وكوب روبرتس (McFalls & Cobb, 2001) Roberts, 2001) أن التنافر المعرفي قد يتسبب في إحداث التوتر النفسي عندما تتعارض المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لدى الفرد، ولأن هذا التعارض غير سارٍ، فإن الفرد هنا يسعى لإنهاء هذه الحالة عن طريق تقليل التنافر بين المعرفة الجديدة والمعرفة القائمة في بنية الفرد المعرفية.

وفي دراسة آيسنهاردت وبيسوني وستيل (Eisenhardt, Besony & Steele, 2001) تم تعريض مجموعة من المعلمين إلى حالة من التنافر المعرفي بين أفكارهم المسبقة عن الطلبة والتدريس، واستخدموا كذلك مجموعة ضابطة لم تحظ بأي تنافر معرفي، بل بقيت أفكارهم عن الطلبة والتدريس كما هي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين قدمت لهم خبرة التنافر المعرفي أدت إلى تبرير معتقداتهم عن الطلبة وأساليب التدريس، في حين أن المعلمين الذين لم يحظ أي منهم بخبرة التنافر المعرفي لم تتأثر أفكارهم ومعتقداتهم.

واقترح فستنجر كما ورد في (Lester & Yang, 2009) استراتيجيات لتخفيف حدة التنافر المعرفي، وهي؛ إما تغيير سلوكنا بتبني أحد عناصر المعرفة، مثل: المدخن يعرف أن التدخين يزيد من فرصة الإصابة بسرطان الرئة، ولنمنع هذا عليه أن يتوقف عن التدخين، أو بتغيير عناصر المعرفة المستمدة من البيئة المحيطة، مثل: تجنب المدخن الجلوس مع الأشخاص غير المدخنين، والتقرب من المدخنين، أو بإضافة عنصر معرفة جديد، مثل: المدخن يقنع نفسه بأن الإحصائيات تشير بأن أعداد الوفيات بحوادث السير أكثر بكثير من الوفيات من سرطان الرئة، أو بتجنب المعلومات المتناقضة، مثل: تجنب قراءة الملاحظات الموجودة على علب السجائر، والابتعاد عن قراءة المقالات المتحدثة عن التدخين والسرطان.

وقد أجريت العديد من الدراسات والتجارب لاختبار نظرية التنافر المعرفي مستخدمة تصاميم ومواقف تجريبية مختلفة، منها:

1- تجارب الاختيار الحر: فقد تحدثت كريتشمر (Kretchmar, 2014) عن الاختيار الحر، بأنه إذا اضطر الفرد لفعل أو قول شيء يناقض آراءه وأفكاره، فإن الإكراه نفسه سيقضي على التنافر.

2- تجارب الإذعان: حيث يرى فستنجر وكارلسميث (Festinger & Carlsmith, 1959) أن التنافر يحدث إذا تصرف الفرد بطريقة مخالفة لاتجاهاته.

3- تبرير الجهد: من الأمور التي تستثير التنافر أيضاً انخراط الفرد في مهمة سارة للحصول على نتائج مرغوبة، فمن خلال معرفته أن نشاطاً ما غير سار، فهذا يؤدي بالفرد إلى عدم الانخراط بذلك النشاط، والتنافر سيكون أكبر. ويمكن هنا خفض التنافر

الدراسة أن نسبة الطالبات اللواتي لديهن تنافر معرفي بلغت (40.3%) من حجم العينة، وهي نسبة أقل من المعدل العام، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الشخصية لمقياس التنافر المعرفي وبين أنماط اتخاذ القرار اللاحقة.

أما الدراسات التي أجريت على المسؤولية الاجتماعية فقد هدفت دراسة العمري (2007) إلى الكشف عن العلاقة بين الأسلوب المعرفي المتروي والاندفاعي، وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة. بلغ حجم العينة (239) طالبة. تم استخدام مقياسين لتحقيق أهداف الدراسة: مقياس تزاوج الأشكال المألوفة للفرماوي، ومقياس المسؤولية الاجتماعية لعثمان (1973). أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (المتروي والاندفاعي)، والمسؤولية الاجتماعية، وعدم وجود فروق بين الطالبات ذوات الأسلوب المعرفي المتروي وذوات الأسلوب المعرفي المندفع.

وأجرت مشرف (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وعلاقته بمتغيرات عدة، مثل: الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين، والمستوى الاقتصادي للأسرة، وحجم الأسرة. تم استخدام مقياسي التفكير الأخلاقي للراشدين، ومقياس المسؤولية الاجتماعية، وتم تطبيقهما على عينة بلغ عددها (600) طالب وطالبة، (231) من الذكور، و(369) من الإناث. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكوبرغ (وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي)، وهو مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي، وتمتع طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بمستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

أما دراسة الزبون (2012) فقد هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ومنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية الملتحقين في الكليات الجامعية الواقعة في الشمال الأردني. تم تطوير استبانتيين للكشف عن هذه العلاقة. تكونت عينة الدراسة من (367) طالباً وطالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المسؤولية الاجتماعية، ومنظومة القيم الممارسة في جميع المجالات التي اشتملت عليها أداة الدراسة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي بين درجات التزام طلبة جامعة البلقاء التطبيقية بالمسؤولية الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الكلية والتخصص.

من أن عدم إثبات أحد المعتقدات يؤدي إلى التنافر المعرفي. وقد قام الباحثون بتجربتين على عينة من الطلبة بلغ عددهم (38) طالباً من الذين يعتقدون بأنهم متدينون، استجابوا إلى مجموعة من المقاييس حول أهمية الدين، ومدى تأثير دور الله في حياة الناس، إضافة إلى مقاييس التنافر المعرفي، وقد وزع أفراد مجموعة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة الإثبات الديني، ومجموعة عدم الإثبات الديني، ومجموعة التشكك، وقامت كل مجموعة بقراءة قصة حول مقتل أحد الأطفال، ثم طبقت عليهم المقاييس السابقة. أشارت النتائج إلى أن التنافر المعرفي انخفض وبشكل دال عندما اختار الأفراد التمسك بمعتقداتهم بأنهم متدينون بشكل قوي.

وجاءت دراسة ماكفول وكوب روبرتس (McFalls & Cobb- Roberts, 2001) المعنونة بـ "تقليل المقاومة للتغيير عن طريق التنافر المعرفي". تكونت عينة الدراسة من (124) طالباً جامعياً من تخصصات كليات التربية والتعليم في جامعات الولايات المتحدة الأمريكية. إذ أعطيت لهم دورة في التنوع في التعليم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، وطلب من كليهما قراءة مقال بعنوان (تفوق الرجل الأبيض)، وتم اختيار هذه المقال لخلق حالة من التنافر المعرفي لدى الطلبة؛ لعدم وعي بعضهم بخبايا امتيازات الرجل الأبيض التي ذكرت في المقالة، وقد طلب من المجموعة الأولى مناقشة المقال، وكتابة ردود أفعالهم حوله، وتم إعطاء المجموعة الثانية محاضرة عن نظرية التنافر المعرفي والنقاش حول النمطية، ثم بعد ذلك طلب منهم مناقشة المقال وكتابة ردودهم عنه. أشارت النتائج إلى أن أفراد المجموعة الثانية التي قدم لهم التنافر المعرفي أوجدوا حالة من عدم الاستقرار بين معرفتهم الموجودة مسبقاً وبين المعرفة الجديدة. ولتقليل هذه الحالة فإن الفرد يسعى لإنهاء هذه الحالة عن طريق تقليل التنافر بين المعرفة الجديدة والمعرفة القائمة في بنية الفرد المعرفية.

وأجرى غراهام (Graham, 2007) دراسة هدفت إلى تحديد إمكانية حدوث التنافر المعرفي بعد اتخاذ قرار صعب يتعلق بقضية أخلاقية. طبقت الدراسة على (88) طالباً من المسجلين في مادة علم النفس العام في جامعة كريستيان أوكلاهوما، استجابوا لاستبانة الأخلاق والسؤال حول قضية أخلاقية (مثل: الغش والسرقة والكذب)، ومقياس التنافر المعرفي، واستبانة خفض التنافر. بينت النتائج أن الناس قد يحدث لديهم تنافر معرفي بعد اتخاذ قرار صعب، وأشارت أيضاً إلى أن بعض القضايا الأخلاقية تستثير حالة من التنافر المعرفي، وأن عدم إعطاء أهمية كبيرة للكثير من القضايا الأخلاقية يقلل من مستوى التنافر المعرفي.

وأجرت اللحياني (Allahyani, 2012) دراسة عن العلاقة بين التنافر المعرفي، واتخاذ القرار لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. قامت الباحثة باختيار عينة من (263) طالبة من جامعة أم القرى. واستخدمت مقياس التنافر المعرفي لكاسل وتشاو وريجر (Cassel, Chow & Reiger, 2001)، ومقياس سكوت وبروس (Scott & Bruce, 1995) لأنماط اتخاذ القرار. أظهرت نتائج

مواقع التواصل الاجتماعي، أو بعض الأعمال التطوعية الخاصة بها، وبهذا فهم يتبنون معرفة، ومن جهة أخرى يؤمنون بمعرفة أخرى تتسم بالتناقض الشديد مع المعرفة الأولى، مما قد ينعكس سلباً على إدراكهم لمفهوم المسؤولية الاجتماعية الذي يعد من أبرز أولويات المجتمعات المتقدمة. لهذا، من المتوقع أن تكون هناك علاقة بين التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية، وهذا ما أثار رغبة الباحثين الشديدة في محاولة التعرف ما إذا كان للتنافر المعرفي علاقة بمفهوم المسؤولية الاجتماعية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي، والكلية.

وبشكل أكثر تحديداً سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية؟
3. ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية؟
5. ما القدرة التنبؤية للتنافر المعرفي في المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

أهمية الدراسة

تعد هذه الدراسة من الدراسات العربية النادرة التي بحثت في هذا الموضوع، ففي حدود اطلاع الباحثين يخلو الأدب النفسي التربوي العربي من دراسات في هذا المجال، لذا تعد هذه الدراسة محاولة لإثراء المكتبة العربية بدراسات حول هذا الموضوع.

ومن الممكن أن تفيد هذه الدراسة الطلبة من حيث تعريفهم بمفهوم التنافر المعرفي، وعلاقة ذلك بالمسؤولية الاجتماعية، وتعريفهم بواجباتهم تجاه أنفسهم ومجتمعهم، مما يساعدهم في التكيف مع المواقف الحياتية المختلفة، وتنمية روح الانتماء. كما ستوفر لأعضاء هيئة التدريس والقائمين على العملية التربوية والتعليمية في المعاهد والمدارس والجامعات معلومات حول هذا الموضوع؛ مما يساعدهم في التعامل مع طلبتهم في المواقف التربوية. وسعت هذه الدراسة إلى توفير مقياس مقنن للتنافر المعرفي للباحثين في هذا المجال.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء العوامل الآتية:

1. اقتصر الدراسة على عينة من طلبة الجامعة الهاشمية للعام الدراسي 2013/2014؛ مما يحد من إمكانية تعميم النتائج خارج مجتمع الدراسة.

وهدفت دراسة المومني (2013) التعرف إلى المسؤولية الاجتماعية، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية والبيئية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية. تألفت عينة الدراسة من (420) طالباً وطالبة من قسمي العمل الاجتماعي والاقتصاد في الجامعة الأردنية استجابوا لمقياس المسؤولية الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المسؤولية الاجتماعية جاء بدرجة متوسطة على الأداة ككل. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحمل المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير التخصص، ومتغير القطاع التربوي الذي تتبع له المدرسة التي تخرج منها الطلبة في المرحلة الثانوية، وإلى متغير ممارسة الطلبة للعمل التطوعي، ومتغير ممارسة الوالدين للعمل التطوعي، ومتغير مكان إقامة الأسرة. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على المقياس الكلي.

وقام مرادي شيخجان وجابري وراجيسواري (Moradi, Sheykhjan, Jabari, & Rajeswari, 2014) بدراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من الطلبة الذكور في المدارس الإعدادية في إيران خضعوا لاختبار الذكاء الانفعالي. أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الانفعالي والعلاقات الينشخصية من جهة والمسؤولية الاجتماعية من جهة أخرى.

من خلال مطالعة الدراسات السابقة، تبين افتقار الدوريات العربية والأجنبية -في حدود اطلاع الباحثين- لدراسات ربطت بين التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية، باستثناء دراسة (Pallak et al., 1974) التي وجدت أن الأفراد لديهم شعور بالمسؤولية للمهام الصعبة والمملة وعواقبها المتوقعة، حيث خفف هذا الشعور بالمسؤولية لديهم من حدة التنافر المعرفي. ومع استمرار تواجد هذه المهمات، فإن الفرد سوف يعمل على تغيير السلوك حتى يقلل من حدة التنافر. وبخصوص الدراسة الحالية فإنها تمتاز بحدائتها من حيث التنبؤ بالمسؤولية الاجتماعية من خلال علاقتها بمستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة. لذا، تأتي هذه الدراسة لإثراء الأدب العربي في مجال التنافر المعرفي لندرة الدراسات العربية في هذا المجال، وخصوصاً في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعمل المجتمعات بشكل عام على تربية أبنائها على المواطنة الصالحة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تحمل الأفراد لمسؤوليتهم، وهذا ما تسعى المدارس والجامعات إلى تحقيقه؛ لأن المجتمع بحاجة إلى فرد مسؤول اجتماعياً. ومن خلال تعامل الباحثين مع طلبة الجامعة وطلبة المدارس فقد لاحظنا أن بعض السلوكات الأكاديمية للطلبة مثلاً، لا تتفق مع معتقداتهم، فعلى سبيل المثال يقول بعضهم: إنهم لا يرغبون بتخصصاتهم، وأنهم أجبروا عليها لعوامل مختلفة، وفي الوقت نفسه تراههم مستمرين فيها، ويقومون بأنشطة متنوعة خاصة بتلك التخصصات، مثل: عمل مجموعات على

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأداتين الآتيتين:

أولاً: مقياس التنافر المعرفي

تم استخدام مقياس التنافر المعرفي الذي طوره كاسيل وتشاو وريجر (Cassel et al, 2001)، الذي يتكون في الأصل من (200) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد، يحتوي كل بعد على (25) فقرة. ولغايات هذه الدراسة تم استخدام بعدين فقط من الأبعاد الثمانية التي يتكون منها المقياس، هما: بعد المدرسية والتعلم، وتم تكيفه ليصبح اسمه الجامعة والتعلم، وبعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية، وبالتالي تكون هذا المقياس من (50) فقرة تقيس مستوى التنافر المعرفي، موزعة على البعدين السابقين، بواقع (25) فقرة لكل بعد، وكانت الإجابة عن هذه الفقرات بنعم أو لا، وأعطيت الإجابة لا علامة (1) والإجابة نعم علامة (2). والفقرة الآتية مثال من بعد الجامعة والتعلم "بسبب ضعف تحصيلي في الجامعة لم أحاول تحسين وضعي في الحياة"، والفقرة هذه مثال من بعد التنشئة الاجتماعية "أرغب في أن أكون مركز اهتمام الآخرين".

دلالات صدق المقياس

تم ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من قبل أحد المتخصصين، ثم ترجم بشكل معاكس للتأكد من دقة الترجمة. وبعد ترجمة المقياس تم استخراج دلالات صدق المحتوى بصورته المعربة بعرضه على سبعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي في قسم علم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية، وكانت آراؤهم إيجابية فيما يخص الفقرات، وأنها تقيس التنافر المعرفي فعلاً، وغير متحيزة ثقافياً. ولم يتم حذف أية فقرة، وقد تم إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض الفقرات.

دلالات ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقتين، الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، والثانية طريقة الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا.

أولاً: طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الجامعة الهاشمية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (69) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس التنافر المعرفي ذو البعدين والمكيف على البيئة الأردنية، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على العينة ذاتها، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياس من التطبيق الأول ودرجات المقياس من التطبيق الثاني، وكانت قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين لكل بعد من الأبعاد على النحو التالي، بعد "الجامعة والتعلم" (0.83)، وبعد "التفاعل والعلاقات الاجتماعية" (0.82)، أما قيمة الثبات للدرجة الكلية للمقياس فكانت (0.86).

2. يتحدد تعميم نتائج الدراسة أيضاً في ضوء صدق الأدوات المستخدمة وثباتها في هذه الدراسة

3. استخدام بعدين من أبعاد التنافر المعرفي من أصل ثمانية، وهما: بعد الجامعة والتعلم، وبعد التنشئة الاجتماعية، مما قد يحد من إمكانية تعميم النتائج على أبعاد التنافر المعرفي الأخرى.

المفاهيم والتعريفات الإجرائية للدراسة

التنافر المعرفي: هو حالة يشعر بها الفرد نتيجة انشغاله بمعتقدين أو فكرين متناقضين في طبيعتهما، إلا أنهما يحتلان الأهمية ذاتها. وتقاس في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنافر المعرفي.

المسؤولية الاجتماعية: وهي شعور الفرد بمسؤولياته تجاه ذاته ومجتمعه الذي يعيش فيه، والتزامه بما يتعايش مع قيم وعادات مجتمعه، وتتضمن مدى استعداده للإقرار بنتائج أقواله وأفعاله وتصرفاته تجاه مجتمعه. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المسؤولية الاجتماعية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الجامعة الهاشمية المسجلين في برنامج البكالوريوس للفصل الدراسي الصيفي الثاني من العام الجامعي 2014/2013، والبالغ عددهم (7955) طالبة وطالبة موزعين على (14) كلية، بواقع (4289) طالباً وطالبة من طلبة الكليات العلمية، و(3666) طالباً وطالبة من طلبة الكليات الإنسانية، وذلك بحسب السجلات الرسمية لدائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

أما عينة الدراسة فتكونت من (362) طالباً وطالبة، بواقع (157) طالباً و(205) طالبات موزعين على جميع كليات الجامعة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وقد تم تمثيل معظم كليات الجامعة موزعين على النوع الاجتماعي والكلية. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيريها.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية.

النوع الاجتماعي	الفئات	التكرار	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	157	43.4%
	أنثى	205	56.6%
المجموع		362	100%
الكلية	علمية	130	35.9%
	إنسانية	232	64.1%
	المجموع	362	100%

أما في الدراسة الحالية فقد تم عرض المقياس على سبعة متخصصين في علم النفس التربوي؛ للتحقق من صدق المحتوى للمقياس، وكانت آراؤهم إيجابية فيما يخص الفقرات، وأنها تقيس المسؤولية الاجتماعية فعلاً وغير متحيزة ثقافياً. ولم يتم حذف أية فقرة، إلا أنه تم إجراء التعديلات اللغوية على بعض الفقرات.

دلالات ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طريقتين، الأولى طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، والثانية طريقة الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا.

أولاً، طريقة التطبيق وإعادة التطبيق

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (69) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية، طبق عليهم مقياس المسؤولية الاجتماعية، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على العينة ذاتها، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المقياس من التطبيق الأول ودرجات المقياس من التطبيق الثاني، وكانت نتائج قيم معاملات الارتباط للأبعاد الأربعة بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني على النحو التالي: بعد "المسؤولية الشخصية" (0.92)، وبعد "المسؤولية الجماعية" (0.71)، وبعد "المسؤولية الدينية والأخلاقية" (0.84)، وبعد "المسؤولية الوطنية" (0.92). وكانت قيمة الارتباط بين التطبيقين وبحسب الدرجة الكلية للمقياس (0.91).

ثانياً، ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا

تم استخراج الدلالة التمييزية لفقرات المقياس، حيث تراوحت للبعد الأول من (0.267 - 0.630)، وللبعد الثاني (0.228 - 0.569)، وللبعد الثالث (0.234 - 0.626)، وللبعد الرابع (0.276 - 0.588). وهي معاملات معقولة للاعتماد على المقياس، وتم حذف الفقرات (29، 30، 40، 43، 49، 50)، حيث تكون المقياس بصورته النهائية من (53) فقرة وزعت كالآتي: من (11-1) ضمن بعد المسؤولية الشخصية أو الذاتية، والفقرات من (12-28) ضمن بعد المسؤولية الجماعية، والفقرات من (29-40) ضمن بعد المسؤولية الدينية والأخلاقية، والفقرات من (41-53) ضمن بعد المسؤولية الوطنية. وكانت قيم كرونباخ ألفا للأبعاد على النحو التالي: بعد "المسؤولية الشخصية" (0.79)، وبعد "المسؤولية الجماعية" (0.77)، وبعد "المسؤولية الدينية والأخلاقية" (0.82)، وبعد "المسؤولية الوطنية" (0.77). وكانت قيمة كرونباخ ألفا الكلية للمقياس الكلية (0.897).

طريقة تصحيح مقياس المسؤولية الاجتماعية

تم استخدام المعايير الآتية لقياس مستوى المسؤولية الاجتماعية، كما هو مبين في الجدول (2):

ثانياً: ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، حيث تم استخراج الدلالة التمييزية لفقرات المقياس، وقد تراوحت القيم للبعد الأول بين (0.212 - 0.667)، بينما تراوحت قيم الدلالة التمييزية لفقرات البعد الثاني بين (0.213 - 0.679)، وهي معاملات معقولة للاعتماد على المقياس، ولم يتم حذف أية فقرة. كما تم استخراج ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، لكل بعد من الأبعاد على النحو التالي، بعد "الجامعة والتعلم" (0.86)، وبعد "التفاعل والعلاقات الاجتماعية" (0.87)، أما قيمة الثبات للدرجة الكلية للمقياس فكانت (0.897).

وقد كانت قيمة معاملات ثبات المقياس الذي استخدمه كاسيل وتشاو وريجر في دراستهم (Cassel et al., 2001) بلغت (0.96)، واعتبرت هذه القيمة مناسبة لهذه الدراسة.

طريقة تصحيح مقياس التنافر المعرفي

تم استخدام المعيار الآتي لتحديد مستوى التنافر لكل بعد من أبعاد مقياس التنافر المعرفي: مستوى منخفض (25 - 33.33)، ومستوى متوسط (33.34 - 41.66)، ومستوى مرتفع (41.67 - 50). أما المعيار المستخدم لتحديد مستوى التنافر المعرفي للمقياس الكلي فهو: مستوى منخفض (50 - 66.6)، ومستوى متوسط (66.67 - 83.33)، ومستوى مرتفع (83.34 - 100)، وبالتالي فإن العلامة الدنيا لمستوى التنافر المعرفي للمقياس الكلي هي (50)، والعلامة العليا هي (100).

ثانياً: مقياس المسؤولية الاجتماعية

تم الاستعانة بالصورة الأولية لمقياس مشرف (2009)، حيث تكون هذا المقياس من (59) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وعلى تدرج ليكارت الخماسي، وتم تحديد نوع الاستجابة، إذ أعطيت موافق بشدة (5) درجات، وموافق (4) درجات، وغير متأكد (3) درجات، ولا أوافق درجتين (2)، ولا أوافق مطلقاً درجة واحدة (1). ووزعت الفقرات من (1-11) ضمن بعد المسؤولية الشخصية أو الذاتية، والفقرات من (12-29) ضمن بعد المسؤولية الجماعية، والفقرات من (30-44) ضمن بعد المسؤولية الدينية والأخلاقية، والفقرات من (45-59) ضمن بعد المسؤولية الوطنية. وقد اشتمل المقياس على فقرتين سلبيتين، هما الفقرتان (8) (19)، والفقرات المتبقية كانت إيجابية، وروعي ذلك في عملية التصحيح.

دلالات صدق المقياس

قامت مشرف (2009) بالتحقق من الصدق العاملي للمقياس على عينة مكونة من (128) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعه الإسلامية بغزة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية مع مراعاة تمثيل المستويات الدراسية ومختلف الكليات، حيث قامت بحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والمجموع الكلي، حيث بلغ معامل الارتباط للبعد الأول مع المجموع الكلي (0.582)، ومعامل الارتباط للبعد الثاني (0.856)، والبعد الثالث (0.796)، في حين كان البعد الرابع (0.795).

جدول (2): معيار مقياس مستوى المسؤولية الاجتماعية

المقياس الكلي	البعد الأول: المسؤولية الشخصية	البعد الثاني: المسؤولية الجماعية	البعد الثالث: المسؤولية الأخلاقية والدينية	البعد الرابع: المسؤولية الوطنية
منخفض (123.66-53)	منخفض (25.66-11)	منخفض (39.67-17)	منخفض (28-12)	منخفض (30.33-13)
متوسط (194.33-123.67)	متوسط (40.32-25.67)	متوسط (62.33-39.68)	متوسط (44-28.1)	متوسط (44-33.34)
مرتفع (265-194.34)	مرتفع (55-40.33)	مرتفع (85-62.34)	مرتفع (60-44.1)	مرتفع (60-44.1)

وعليه، فإن العلامة الدنيا لمستوى المسؤولية الاجتماعية الكلي هي (53)، والعلامة العليا هي (265).

جميعها. كما تم إخبارهم بأن إجاباتهم ستُعامل بسرية تامة، وأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

إجراءات الدراسة

تم إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية، واستخراج دلالات الصدق والثبات لهما، ثم تحديد أفراد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد تم الحصول على أعداد الطلبة موزعين على كلياتهم من دائرة القبول والتسجيل في الجامعة، وتم توزيع أدوات الدراسة على الكليات طبقاً للتخصص، والجنس. وقد أعطيت للطلبة فكرة عن الدراسة وأهدافها وتعليمات الإجابة عن المقياسين بدقة وصدق وأمانة، بالإضافة إلى ضرورة الإجابة عن فقرات المقياس

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
البعد الأول: الجامعة والتعلم	37.18	7.903	متوسط
البعد الثاني: التفاعل والعلاقات الاجتماعية	36.31	7.780	متوسط
المقياس الكلي	73.49	15.347	متوسط

يبين الجدول (3) أن مستوى التنافر المعرفي لدى عينة الدراسة على كل بعد كان متوسطاً، وكان متوسطاً أيضاً على المقياس الكلي، فقد كان المتوسط الحسابي لبعد الجامعة والتعلم (37.18)، وانحراف معياري (7.903)، والمتوسط الحسابي لبعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية (36.31)، وانحراف معياري يساوي (7.780)، وبلغ المتوسط الحسابي لمقياس التنافر المعرفي (73.49)، وانحراف معياري مقداره (15.347).

نتائج السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية.

البعد	المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجامعة والتعلم	النوع الاجتماعي	ذكور	157	37.46	7.386
		إناث	205	36.96	8.287
	الكلية	إنسانية	130	37.43	7.888
		علمية	232	37.03	7.924
التفاعل والعلاقات الاجتماعية	النوع الاجتماعي	ذكور	157	36.67	7.295
		إناث	205	36.04	8.139
	الكلية	إنسانية	130	36.37	7.706
		علمية	232	36.28	7.837

الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات (Two-way MANOVA) كما في الجدول (5).

يبين الجدول (4) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التنافر المعرفي على بعديه، تعزى إلى النوع الاجتماعي والكلية. وللكشف عن دلالة تلك

جدول (5): تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر النوع الاجتماعي والكلية على أبعاد التنافر المعرفي.

قيمة هوتلنج	مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
هوتلنج: 0.002	النوع	الجامعة والتعلم	26.781	1	26.781	0.427	0.514
الدلالة: 0.739	الاجتماعي	التفاعل والعلاقات الاجتماعية	35.952	1	35.952	0.592	0.442
هوتلنج: 0.002	الكلية	الجامعة والتعلم	16.842	1	16.842	0.269	0.605
الدلالة: 0.663		التفاعل والعلاقات الاجتماعية	1.833	1	1.833	0.030	0.862
	الخطأ	الجامعة والتعلم	22504.820	359	62.688		
		التفاعل والعلاقات الاجتماعية	21813.549	359	60.762		
	الكلية	الجامعة والتعلم	22544.685	361			
	المصحح	التفاعل والعلاقات الاجتماعية	21850.099	361			

المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية، والجدول (6) يبين ذلك.

يبين الجدول (5) أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي التنافر المعرفي تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية.

نتائج السؤال الثالث: ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية وبحسب متغيري النوع الاجتماعي للطلّاب والكلية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
المسؤولية الجماعية	51.15	22.743	متوسط
المسؤولية الوطنية	44.10	18.572	متوسط
المسؤولية الدينية والاخلاقية	43.83	15.830	متوسط
المسؤولية الشخصية أو الذاتية	33.57	13.487	متوسط
المقياس الكلي	172.65	70.323	متوسط

(44.10)، وبانحراف معياري (18.572)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس الكلي (172.65)، وبانحراف معياري (70.323).

نتائج السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية، والجدول (7) يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (6) أعلاه أن مستوى المسؤولية الاجتماعية جاء متوسطاً لكافة الأبعاد، وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس، فقد كان المتوسط الحسابي لبعد المسؤولية الشخصية أو الذاتية (33.57)، وبانحراف معياري مقداره (13.487)، والمتوسط الحسابي لبعد المسؤولية الجماعية كان (51.15)، وبانحراف معياري (22.743). أما المتوسط الحسابي لبعد المسؤولية الدينية والاخلاقية (43.83)، وبانحراف معياري (15.830)، وجاء المتوسط الحسابي لبعد المسؤولية الوطنية

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية حسب متغيري النوع الاجتماعي والكلية

البعد	المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المسؤولية الشخصية أو الذاتية	النوع الاجتماعي	ذكور	157	33.02	12.753
		إناث	205	33.99	14.039
	الكلية	إنسانية	130	33.59	13.192
		علمية	232	33.56	13.677
المسؤولية الجماعية	النوع الاجتماعي	ذكور	157	50.10	21.616
		إناث	205	51.96	23.590
	الكلية	إنسانية	130	51.05	22.385
		علمية	232	51.20	22.989
المسؤولية الدينية والأخلاقية	النوع الاجتماعي	ذكور	157	43.16	14.818
		إناث	205	44.34	16.580
	الكلية	إنسانية	130	43.62	15.411
		علمية	232	43.94	16.091
المسؤولية الوطنية	النوع الاجتماعي	ذكور	157	43.08	17.486
		إناث	205	44.89	19.368
	الكلية	إنسانية	130	43.76	18.091
		علمية	232	44.30	18.871

يبين الجدول (7) أعلاه أن هناك فروقاً ظاهرية في أبعاد المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية. وللكشف عن دلالة تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two - way MANOVA). كما في الجدول (8).

جدول (8): تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر النوع الاجتماعي والكلية على أبعاد المسؤولية الاجتماعية

قيمة هوتلنج	مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
هوتلنج: 0.012	النوع الاجتماعي	المسؤولية الشخصية أو الذاتية	84.058	1	84.058	.460	.498
الدلالة: 0.371		المسؤولية الجماعية	315.420	1	315.420	.607	.436
		المسؤولية الدينية والأخلاقية	131.956	1	131.956	.525	.469
		المسؤولية الوطنية	312.797	1	312.797	.904	.342
هوتلنج: 0.010	الكلية	المسؤولية الشخصية أو الذاتية	.317	1	.317	.002	.967
الدلالة: 0.480		المسؤولية الجماعية	9.491	1	9.491	.018	.893
		المسؤولية الدينية والأخلاقية	16.271	1	16.271	.065	.799
		المسؤولية الوطنية	43.433	1	43.433	.126	.723
الخطأ		الأول: المسؤولية الشخصية أو الذاتية	65576.606	359	182.665		
		المسؤولية الجماعية	186404.681	359	519.233		
		المسؤولية الدينية والأخلاقية	90318.846	359	251.585		
		المسؤولية الوطنية	124175.289	359	345.892		
الكلية المصحح		المسؤولية الشخصية أو الذاتية	65660.773	361			
		المسؤولية الجماعية	186721.945	361			
		المسؤولية الدينية والأخلاقية	90459.381	361			
		المسؤولية الوطنية	124512.011	361			

يبين الجدول (8) أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية. نتائج السؤال الخامس: ما القدرة التنبؤية للتناثر المعرفي في المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين بعدي مستوى التناثر المعرفي وأبعاد مستوى المسؤولية الاجتماعية الأربعة، كما يتضح في الجدول (9).

جدول (9): قيم معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التنافر المعرفي ومستوى المسؤولية الاجتماعية

الارتباط البعد	الجامعة والتعلم	التفاعل والعلاقات الاجتماعية	المسؤولية الشخصية أو الذاتية	المسؤولية الجماعية	المسؤولية الدينية والأخلاقية	المسؤولية الوطنية	التنافر المعرفي الكلي	المسؤولية الاجتماعية
الجامعة والتعلم	0.915*	0.785*	0.787*	0.816*	0.797*	0.979*	0.799*	
التفاعل والعلاقات الاجتماعية		0.765*	0.772*	0.800*	0.786*	0.978*	0.784*	
المسؤولية الشخصية			0.992*	0.990*	0.985*	0.792*	0.996*	
المسؤولية الجماعية				0.989*	0.984*	0.797*	0.996*	
المسؤولية الدينية					0.991*	0.825*	0.997*	
المسؤولية الوطنية						0.809*	0.994	
التنافر المعرفي الكلي							0.809 -	

يتبين من الجدول (9) أن معاملات الارتباط بين بعدي التنافر المعرفي، وأبعاد المسؤولية الاجتماعية كانت جميعها سالبة ودالة إحصائياً. في حين بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التنافر المعرفي والدرجة الكلية لمقياس المسؤولية الاجتماعية (-0.809)، وهي قيمة سالبة ودالة إحصائياً. ولبين مقدار مساهمة التنافر المعرفي في المسؤولية الاجتماعية تم حساب معامل التحديد، كما يشير الجدول (10).

جدول (10): قيم معامل الارتباط ومعامل التحديد بين مستوى التنافر المعرفي ومستوى المسؤولية الاجتماعية

معامل الارتباط (r)	معامل التحديد (r ²)	معامل التحديد المصحح	الخطأ المعياري
0.810	0.656	0.654	41.365

يتبين من الجدول (10) أن التنافر المعرفي يفسر (66%) من المسؤولية الاجتماعية، والباقي يعزى إلى عوامل أخرى. وللوقوف على القدرة التنبؤية للتنافر المعرفي في المسؤولية الاجتماعية تم استخدام تحليل التباين للانحدار المتعدد المدرج كما في الجدول (11).

جدول (11): تحليل التباين للانحدار المتعدد المدرج

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	1170963.978	2	585481.989	342.170	0.000
الخطأ	614280.166	359	1711.087		
الكلي	1785244.144	361			

يبين الجدول (11) أن هناك أثراً ذا دلالة إحصائية للتنافر المعرفي في المسؤولية الاجتماعية. ولتحديد الوزن النسبي لبعدي الانحدار المتعدد كما يظهره الجدول (12).

جدول (12): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لأثر التنافر المعرفي في المسؤولية الاجتماعية

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	B	المعامل Beta		
الثابت	445.326		41.809	.000
الجامعة والتعلم	-4.480	-.503	-6.551	.000
التفاعل والعلاقات الاجتماعية	-2.922	-.323	-4.207	.000

يتبين من الجدول (12) أن الأوزان النسبية لبعدي الجامعة والتعلم والتفاعل والعلاقات الاجتماعية دالة إحصائياً في إحداث التباين في المسؤولية الاجتماعية، وتشير القيم السالبة إلى ارتباط عكسي لبعدي التنافر المعرفي مع المسؤولية الاجتماعية.

مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

أشارت نتائج التحليل إلى أن مستوى التنافر المعرفي الكلي جاء متوسطاً، بالإضافة إلى بعديه كانا متوسطين أيضاً. وهذا يشير إلى أن طلبة الجامعة ما زالوا يواجهون نوعاً من التناقض بين

الاجتماعية، ولكنها تختلف مع دراسة مشرف (2009) التي كشفت عن تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية. ويفسر هذا الاختلاف بأن مجتمع العينة في دراسة مشرف كان طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، ومما يفسر تمتعهم بمستوى عال من المسؤولية الاجتماعية هو وضع بلادهم الحالي، وعدم تمتع مدينتهم بالاستقلال، ووجود الاحتلال الإسرائيلي؛ مما يسهم في التمسك أكثر بمسؤولياتهم تجاه جماعتهم ووطنهم. وتفسر هذه النتيجة أيضاً بأن مجتمع العينة كان من طلبة السنة النهائية لطلاب كلية التربية في دولة الكويت، وهذا يعني تشبع الطلبة بالمسؤولية الاجتماعية طيلة فترة حياتهم الجامعية، وهذا يختلف كما في هذه الدراسة بأن مجتمع الدراسة هو طلبة الجامعة الهاشمية بمختلف المستويات الدراسية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية؟

بينت نتائج هذا السؤال أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أساليب التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأردني أصبحت متقاربة نسبياً للجنسين، فتقريباً تقلصت الفروق بين الجنسين من حيث الاهتمام بالتعليم والعمل، مما ينعكس على المسؤولية الاجتماعية لكلا الطرفين، فمواد العلوم الإنسانية في الجامعات موجهة إلى الجنسين، وكذلك مجالات العمل المختلفة يخرط فيها الطرفان.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة المومني (2013) التي لم تجد فروقاً في المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى النوع الاجتماعي. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة مشرف (2009) فقط في الأبعاد: المسؤولية الشخصية أو الذاتية، والمسؤولية الجماعية، والمسؤولية الوطنية، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، لكنها أوجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي في بعد المسؤولية الدينية والأخلاقية، ولصالح الإناث، لكنها بشكل عام أوجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.

أما بالنسبة لمتغير نوع الكلية، فقد تبين من خلال استجابات الأفراد أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير نوع الكلية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المساقات الإنسانية التي يدرسها الطلبة في الجامعة التي تشجع على المواطنة، وزرع القيم الاجتماعية كالتربية الوطنية، والطلّاب والجامعة، ومهارات الحياة، وتاريخ الأردن وحضارته، وغيرها من المساقات، هي مساقات مشتركة بين جميع الكليات، وبالتالي يتعرض الطلبة إلى موضوعاتها بشكل متكافئ على اختلاف

اتجاهاتهم وسلوكياتهم. وقد يعزى هذا إلى عوامل عدة، منها أنهم ما زالوا يعيشون بمرحلة تشكيل الهوية، وهذا يتطلب منهم إنهاء الصراع الداخلي بين أفكارهم ومعتقداتهم وبين سلوكهم، لكنهم ما زالوا يعيشون هذا الواقع، ولم تحسم حالة الصراع عندهم بعد. وأيضاً قد يكون هذا التنافر رافقهم من مرحلة الثانوية العامة، حيث لم تعمل المدرسة آنذاك على تشكيل هوية الطالب.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة ثومبسون وآخرين (Thompson et al., 2010) التي أظهرت وجود تنافر معرفي لطلبة الجامعات، لكن مستوى التنافر يفوق لدى طلبة الثانوية العامة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية تعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والكلية؟

بينت النتائج بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مستوى التنافر المعرفي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن طبيعة التنافر المعرفي لدى الجنسين متشابهة، كما أن الأفكار والمعتقدات التي يتبنونها واحدة، ولم تجر أي دراسة توضح أثر النوع الاجتماعي على التنافر المعرفي.

وبالنسبة لمتغير نوع الكلية، تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير نوع الكلية في مستوى التنافر المعرفي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن مستوى التنافر المعرفي لم يتأثر بنوع الكلية (علمية، وإنسانية). وهذا يفسر بأن الطلبة باختلاف تخصصاتهم يواجهون التنافر بصراعاته المختلفة بالآلية نفسها، ولا يعتمد على نوع الدراسة التي ينتمي إليها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟

أشارت نتائج التحليل إلى أن مستوى المسؤولية الاجتماعية جاء متوسطاً بشكل عام، وعلى جميع أبعاده الأربعة. وجاء بشكل أكبر على بعد المسؤولية الجماعية، حيث كان أعلى مستوى للمسؤولية في هذا البعد. وتفسر هذه النتائج بأن الإنسان بطبيعته يسعى للعيش مع الجماعة، ويحاول أن تكون تصرفاته متسقة ومقبولة ضمن قيم وسلوكيات جماعته. وبشكل عام تفسر نتائج هذا السؤال بأن طلبة الجامعة الهاشمية لديهم مستوى متوسط من المسؤولية الاجتماعية، وتعزى هذه النتائج إلى إحساس الطلبة بالمسؤولية الاجتماعية وهذا الوضع الطبيعي؛ كونهم من الفئة التي عليها الأنظار إلى تحمل مسؤولية أوطانهم، وأنهم قد خرجوا من طور الطفولة لطور تحمل المسؤوليات بكافة أشكالها. ولا ننسى الطبيعة الثقافية العشائرية التي يتميز بها المجتمع الأردني، التي تنشئ الفرد على الاهتمام بالجماعات من الأقارب وغيرهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة المومني (2013) التي وجدت أن طلبة الجامعة يمتلكون مستوى متوسطاً من المسؤولية

المراجع:

- رزق، حنان. (2002). دور بعض الوسائط التربوية في تنمية وتأسيس القيم الأخلاقية لدى الشباب في ظل النظام العالمي الجديد. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (48)، 79-156.
- الزبون، أحمد. (2012). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمنظومة القيم الممارسة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية- الجامعة الأردنية*، 5 (3)، 342-367.
- السهيلى، نوار. (2009). *المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالنسق القيمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للبنات - جامعة بغداد، العراق.
- عثمان، سيد. (1973). *المسؤولية الاجتماعية - دراسة نفسية اجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العمرى، منى بنت فالح. (2007). *الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للبنات-جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- القيسي، خولة ونجف، أفرح. (2011). *المسؤولية الاجتماعية لأطفال رياض الأطفال الأهلية*. *مجلة البحوث النفسية والتربوية-جامعة بغداد*، (30)، 1-21.
- مشرف، ميسون. (2009). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية-غزة*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية-غزة، غزة.
- المومني، فواز. (2013). *العوامل الديمغرافية والبيئية المؤثرة في المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الجامعيين*. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، 4، 79 - 92.
- Allahyani, M. H.A. (2012). The relationship between Cognitive Dissonance and Decision-Making Styles in a Sample of Female Students at the University of Umm Alqura. *The Education Journal*, 132(3), 641-663.
- Burris, C.; Harmon-James, E.; & Tarpley, W.R. (1997). By faith alone: Religious agitation and cognitive dissonance. *Basic and Applied Social Psychology Journal*, 19(1), 17-31.
- Cassel, R.; Chow, P. ; & Reiger, R. (2001). *The Cognitive Dissonance Test (DISS)*. Chula Vista, California, Project Innovation.
- Cough, H.; Meclosky, H.; & Meehl, P. (1952). A personality Scale for Social Responsibility. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 1(4), 73-80.
- التخصصات. وقد خالفت هذه النتيجة نتائج دراسة مشرف (2009) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية تعزى إلى متغير نوع الكلية، ولصالح الكليات الإنسانية.
- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما القدرة التنبؤية للتنافر المعرفي في المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية؟**
- بيّنت النتائج أن التنافر المعرفي فسّرَ (66%) من التباين في المسؤولية الاجتماعية، وبذلك يكون قد ساهم بشكل دال في المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه من كان لديه تنافر معرفي كان بالضرورة يفتقد للمسؤولية الاجتماعية، ومن يتمتع بحس عالٍ من المسؤولية الاجتماعية لا بد أن يقل عنده الشعور بالتنافر المعرفي، وهذا أمر منطقي؛ لأن من يتحمل مسؤولية شخصية أو اجتماعية لا بد أن يكون متسقاً في معتقداته وسلوكه؛ فالفرد الذي يخدم نفسه ومجتمعه لا بد أن يقوم بهذا السلوك من قيم ومنطلقات ومعتقدات راسخة لديه حول أهمية المجتمعات وضرورة المحافظة عليها. وهذا ما أكدته دراسة مشرف (2009) حين كشفت عن وجود علاقة موجبة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية، وتمتع أفراد العينة بمستوى عالٍ من المسؤولية الاجتماعية. وأكدت العمرى (2007) هذه الفكرة حين وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (المتروي والاندفاعي)، والمسؤولية الاجتماعية. وبهذا نستنتج أن من يتمتع بتفكير أخلاقي مرتفع وعمليات عقلية حسيمة سيتمتع بمسؤولية فردية واجتماعية.
- وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بالاك وآخرين (Pallak et al., 1974) التي أفادت بأن الأفراد الذين لديهم شعور بالمسؤولية تجاه أعمالهم التي يقومون بها خفف من حدة التنافر، وعليه فإن الاستمرار بالإحساس بالمسؤولية يقلل الشعور بالتنافر المعرفي.
- التوصيات والمقترحات:**
- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم بعض التوصيات والاقتراحات، وهي:
1. إجراء بحوث مماثلة تتناول التنافر المعرفي، في ضوء عدد من المتغيرات، مثل: المرحلة العمرية، والتفكير الأخلاقي، واتخاذ القرار، وتنظيم الذات.
 2. تنمية روح المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة، خاصة طلبة الجامعات من خلال إثراء المناهج الجامعية بموضوعات تهدف إلى زرع المسؤولية الاجتماعية.
 3. إجراء العديد من الدورات التدريبية الخاصة بأساليب الإتصال لبيان دور الاتساق المعرفي والفكري، وأثره في المسؤولية الفردية والاجتماعية.

- Eisenhardt, S.; Besnoy, K.; & Steele, E. (2011). Creating dissonance in pre-service teacher's Field experiences. *SRATE Journal*, 21 (1), 1-10.
- Festinger, L., & Carlsmith, J. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-211.
- Graham, R. (2007). Theory of Cognitive Dissonance as it Pertains to Morality. *Journal of Scientific Psychology*, 20-23.
- Kretchmar, J. (2014). Cognitive Theories: Research Starters Education. Edition, p1-6. 10p.
- Lester, D., & Yang, B. (2009). Two sources of human irrationality: cognitive dissonance and brain dysfunction. *Journal of Socio-Economics*, 38 (4), 658-662.
- Mao, W., & Oppewal, H. (2010). Did I choose the right university? How past-purchase information affects cognitive dissonance, satisfaction and perceived service quality. *Australian Marketing Journal*, 18 (1), 28-35.
- Mc Falls, E. and Cobb-Roberts, D. (2001). Reducing resistance to diversity through cognitive dissonance instruction. *Journal of teacher education*, 52 (2), 164-172.
- Moradi Sheykhjan, Tohid; Jabari, Kamran; K, Rajeswari (2014). Emotional Intelligence and Social Responsibility of Boy Students in Middle School. *Conflux Journal of Education*, 2 (4), 30-34
- Pallak, M.; Sogin, S.; & Van Zante, A. (1974). Bad decisions: Effect of volition, locus of causality, and negative consequences on attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30 (2), 217-227.
- Stanchi, K. (2013) What cognitive dissonance tells us about tone in persuasion. *Brooklyn Journal of Law and Policy*, 22(1), 93-133.
- Thompson, I.; Barnhart, R.; & Chow, P. (2010). Using DISS-R to Compare the Dissonance Scores of Four Groups: Incarcerated Adults, High School. *College Student Journal*. 42(1).

أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك

رائد خضير*

تاريخ قبوله 6/10/2015

تاريخ تسلم البحث 26/6/2015

The Effect of Using the Writing Processes Approach in Enhancing the Writing Skills of Essay and Thought among Female Class Teacher Students at Yarmouk University

Raed Khodair, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at investigating the effect of using the writing processes approach in enhancing the writing skills among the Female Class Teacher students at Yarmouk University. The subjects of the study consisted of (56) female students enrolled in "Expressive Writing Applications for First Grades" Course in the second semester of the academic year of 2013-2014, were selected by available method. In the beginning of the semester the students were pretested in writing essay and thought. Participants students were trained through group writing workshops on the writing processes approach, which entailed five stages namely: pre-writing, first draft writing, revision, editing, and publishing. The writing topics, which students received training on, were diverse and included essays, thoughts, short stories, and personal letters. The training went on for eight weeks with two sessions per week where each session was carried on for one hour at least. The posttest analysis results of the students' writings displayed overt qualitative and substantial improvement in their writing skills. Moreover, there were statistically significant difference in the writing skills of essay and thought due to the type of writing in the favor of the thought.

Keywords: Writing Processes Approach, Class Teacher.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك. تكون أفراد الدراسة من (56) طالبة في تخصص معلم الصف مسجلات في مساق "تطبيقات تعبيرية للصفوف الأولى" شعبة (2) في الفصل الدراسي الثاني 2013 / 2014. جرى اختيارهم بالطريقة المتيسرة. خضعت الطالبات في بداية الفصل الدراسي لاختبار قبلي في كتابة المقالة والخاطرة، بعدها دربن في ورش للكتابة الجماعية على استخدام مدخل عمليات الكتابة الذي تضمن خمس مراحل، هي: مرحلة ما قبل الكتابة، وكتابة المسودة الأولى، والمراجعة، والتحرير، والنشر. كانت موضوعات الكتابة التي دربت عليها الطالبات متنوعة وشملت: المقالة، والخاطرة، والقصة القصيرة، والرسالة الشخصية. استغرقت فترة التدريب (8) أسابيع بواقع جلستين في كل أسبوع، مدة كل جلسة ساعة على الأقل، بعدها خضعت الطالبات لاختبار بعدي. أظهرت نتائج التحليل البعدي لكتابات الطالبات تحسناً واضحاً في مستوى هذه الكتابات شكلاً ومضموناً، إضافة إلى وجود فرق دال إحصائياً في مهارات كتابة المقالة والخاطرة تعزى لنوع الكتابة، ولصالح الخاطرة.

(الكلمات المفتاحية: مدخل عمليات الكتابة، معلم الصف).

وتعد مهارة الكتابة وسيلة فاعلة تربط بين ما يتعلمه الفرد من جهة، خبراته ومعارفه السابقة في عملية بنائية بغية إنتاج معرفة جديدة من جهة ثانية. كما تساعد الكتابة في تنمية التفكير بمناقشة القضايا والمشكلات اليومية، إذ إن التفكير يكشف عن نفسه بوضوح في رموز الكلمات المكتوبة، فالإنسان يفكر بقلمه؛ لأنه يفكر وهو يكتب، ولكي يستمر في الكتابة متدفق الأفكار، متلاحق الرؤى، تتوالد أفكاره وتنمو وتتفرع وتسمو وتعمق، ومن ثم تصبح الكتابة أسلوباً للتفكير. وهي في حد ذاتها عملية تفاعلية اجتماعية، باعتبارها قناة من قنوات التواصل المهمة في هذا العصر الذي يوصف بعصر الانفجار المعرفي (الخليف، 2010؛ الناقة، 2002).

وتعد المقالة والخاطرة من فنون الكتابة الإبداعية الأكثر انتشاراً في العصر الحاضر؛ لذا فإن تعليمهما للطلبة في المراحل الدراسية العليا، وبشكل خاص المرحلة الجامعية على قدر كبير من الأهمية. وتعرف المقالة بأنها: "قطعة نثرية متوسطة الطول، تتناول موضوعاً محدداً من مجالات الحياة، يعبر فيها الكاتب عن حالة انفعالية من حالاته الوجدانية، ويتعرض لنقد الموضوع، وتحليله

مقدمة: تحتل الكتابة أهمية كبيرة بين مهارات اللغة الأربع، وتتبع هذه الأهمية من كونها مهارة إنتاجية تمثل انعكاساً لثقافة الكاتب وفكره، حيث توصف الكتابة بأنها أفكار على الورق. فالكتابة وفق هذا المنظور عملية عقلية معقدة للغاية، وتحّد يواجه الكاتب عندما ينجز أي عمل كتابي، وليست عملاً ارتجالياً؛ حيث تتطلب منه هذه العملية قبل الشروع فيها أن يحدد الموضوع الذي سيكتب فيه، ويحدد كذلك أهدافه من كتابة هذا الموضوع، كما يحدد أهم أفكاره، وفقراته، وعباراته، والجمهور الذي سيتوجه إليه بالكتابة، ومدى معرفته وخبرته بهذا الجمهور، وكذلك ألفته بالموضوع الذي سيكتب فيه.

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

يجب أن تتسم بالوحدة والتماسك، والترتيب المنطقي، بحيث تؤدي الفكرة إلى الفكرة الأخرى، وتختتم الفقرة عادة بجملة استنتاجية. وتختلف الخاطرة عن المقالة في هذا الجزء بأنها لا تحتاج من الكاتب أن يجهد ذهنه في سرد الأدلة والبراهين لإقناع القارئ، أو مناقشة آراء الآخرين بعمق مقارنة مع المقالة.

4- **الخاتمة:** ويقوم الكاتب فيها بتكثيف رأيه، وقد يقدم ملخصاً لرأيه واستنتاجاته؛ ولذلك فإن الخاتمة تمثل خلاصة ما يريد الكاتب قوله، فقد يكون ذلك تقييماً أو دعوة للمشاركة، أو اتخاذ موقف ما، أو استخلاص عبرة؛ مما يؤيد هدفه، ويوصله إلى الغاية التي كتب من أجلها المقالة أو الخاطرة. ويعتمد الكاتب على استخدام بعض الصيغ اللغوية التي تشعر القارئ بفقرة الختام، مثل: وأخيراً، وختاماً، وفي النهاية، ومحصلة الأمر..... إلخ.

إضافة إلى هذه العناصر يضاف عنصر آخر ينبغي للكاتب مراعاته، وهو آليات الكتابة، أو ما يطلق عليه سطح الكتابة، ويقصد به جميع العناصر التي تتعلق بالبناء الخارجي للموضوع أو المنتج الكتابي، ويتطلب تنقيح الأخطاء المتعلقة بالقضايا الإملائية، والنحوية والصرفية، والتنظيم والتفكير، والترقيم، وجودة الخط، ويطلق عليها الأخطاء السطحية، التي بلا شك تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في درجة وضوح المعنى الذي يريد الكاتب بيانه وتقديمه (الخليف، 2010).

ويعدّ بعضهم الكتابة التعبيرية بما فيها كتابة المقالة والخطابة مهارة لغوية صعبة بالنسبة للطلبة في مختلف المراحل الدراسية. وترجع بعض أسباب هذه الصعوبة إلى أن معظم أنشطة الكتابة التي يمارسها الطلبة تكون موجهة بشكل أساسي إلى الجوانب الشكلية أو السطحية من هذه العملية، في حين أن الأولوية ينبغي أن تعطى إلى الجوانب ذات الصلة بخصائص المحتوى المختلفة، وكيفية تنظيم عناصر الموضوع وتسلسلها بشكل منطقي (Bayat, 2014).

في ضوء هذه الأهمية التي تحتلها مهارة الكتابة، أخذت الاتجاهات الحديثة تنادي بضرورة أن يكون تعليم هذه المهارة منظماً ومقصوداً؛ من أجل تشكيل مهاراتها، وتمكين الطلبة منها، بحيث تكون ممتعة وسلسة، وتجري وفق مراحل بنائية متكاملة تستند إلى المعاودة؛ انطلاقاً من فكرة أن الكتابة الفعالة هي التي لا يتم إنتاجها من محاولة واحدة، أو خطوة واحدة، بل تحتاج إلى مراحل متتالية (نصر ومناصرة، 2009؛ Routman, 2005).

ويرى كل من رانسدل وليفى وكيلوج (Ransdell, Levy & Kellogg, 2002) أن الكتاب الناجحين يقضون أكثر من (40%) من الوقت في أثناء الكتابة في عمليات المراجعة، والتنقيح، والتحرير، ويتنقلون بسلاسة، وبشكل نشط وفعال باستمرار عبر النص المكتوب، فالكتابة بالنسبة لهم عملية بنائية دائرية متكاملة، وليست عملية خطية تسير في اتجاه واحد.

بأسلوبه الخاص، ويفسر الأشياء برؤيته، وكما تتجلى له، ثم يطوّر هذه الحالة، أو ذلك المجال، أو تلك الشريحة بخياله لتبدو للآخرين جميلة ومقنعة" (قاسم، 2004: 181).

ويعرفها أبو إصبع وعبيدالله (2001: 12) بأنها: "نوع من الأنواع الأدبية النثرية، يدور حول فكرة واحدة، تناقش موضوعاً محدداً، أو تعبر عن وجهة نظر ما، أو تهدف إلى إقناع القارئ بفكرة معينة، وإثارة عاطفة عندهم، ويمتاز طولها بالاقتصاد، ولغتها بالسلاسة والوضوح، وأسلوبها بالاجازية والتشويق".

أما الخاطرة فيعرفها البكور والنعانة وصالح (2010: 109) بأنها: "فن نثري يتمحور حول لمحة دالة، أو فكرة عارضة وطارئة، وتعبير عن هواجس الكاتب تجاه موقف أو حادثة. ولا تحتاج الخاطرة إلى معالجة الفكرة بعمق أو من زوايا مختلفة، أو إلى مناقشة أفكار الآخرين، أو سرد الأدلة والبراهين، وتتميز بالقصر مقارنة مع فن المقالة، وأما عنوانها فلا يشترط فيه الانسجام مع المضمون، وتهدف إلى إثارة المتلقي لما يدور في حياته المعيشة من جزئيات صغيرة لها دلالاتها وقيمتها".

وتتطلب كتابة كل من المقالة والخطابة تنظيم أقسامهما تنظيمًا خاصاً بحيث تخرجان بقالب فني يضع فيه الكاتب أفكاره بشكل مقبول، وقد أصبح معروفاً أن بناء المقالة والخطابة يتكون من الأقسام الآتية (أبو إصبع وعبيدالله، 2001؛ عطية، 2015):

1- **العنوان:** وينهض العنوان بدور كبير في جذب القارئ، وإثارة اهتمامه لقراءة المقالة أو الخاطرة؛ ولذلك يجب أن يتسم بالتركيز، والإيجاز، والتعبير عن الموضوع، والقدرة على جذب القارئ وتشويقه للاطلاع على النص. كما يجب أن يكون واضحاً بعيداً عن الغموض، ودالاً شاملاً بحيث يشير إلى القضية التي يناقشها، أو يعالجها الكاتب.

2- **المقدمة:** ويجب أن تشتمل المقدمة على جملة محورية Topic sentence تحتوي الفكرة الرئيسة التي سوف يجري مناقشتها، وقد تكون هذه الجملة الشاملة والمكثفة هي الجملة الأولى في المقالة غالباً، وقد ترد في منتصف المقدمة، ويجوز تأخيرها بحيث تختتم بها فقرة المقدمة. وغاية هذا التقسيم تهيئة القارئ للموضوع، وإعطاؤه فكرة عامة، ويستحسن أن تشتمل على إثارة اهتمام أو استغراب لدى القارئ حتى يجذب للقراءة؛ لذا فقد تبدأ المقدمة ببعض التساؤلات التي تثير الاستفهام الضمني لدى القارئ.

3- **العرض أو المناقشة:** ويشكل هذا القسم الجزء الأساسي في المقالة، حيث يجري فيه عرض البيانات والأدلة التي تؤيد ما جاء في المقدمة، وخصوصاً جملة الفكرة الرئيسة. ويعدّ هذا الجزء المجال الحيوي الذي يحاول فيه الكاتب إقناع القارئ بوجهة نظره، بأسلوب يعتمد على التسلسل في عرض الأفكار، وتقديم المعلومات الضرورية، وتحليل وتفسير ما هو بصدده عرضه من أفكار. ويتكون عادة من عدة فقرات، وكل فقرة

ومراقبتها؛ لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها. وتتضمن مدى واسعاً من الاستراتيجيات، مثل: التخطيط للكتابة، وإعداد مجموعة من الخطوط والمخططات الإرشادية قبل الكتابة، وتحديد الغرض من الكتابة، وتحديد الجمهور، واستخدام مصادر متنوعة غير الكتاب المدرسي، وكتابة أكثر من مسودة للموضوع الكتابي".

في حين عرف تافرن (2004: 12) عمليات الكتابة بأنها: "عملية تتضمن باستمرار تعاون الطلبة في أثناء الكتابة مع بعضهم، وتيسير من معلمهم. أما عن المراحل الكاملة فإنها تتضمن توليد الأفكار، وكتابة المسودة الأولى، والتنظيم، وتنمية الأفكار وتطويرها وتوسيعها، وتصحيح المسودات، وانتهاء بمرحلة النشر على الزملاء في المدرسة، كل ذلك في إطار التعاون مع الأقران".

أما سافاج (2002: Savage) فيعرف عمليات الكتابة بأنها: سلسلة من الاستراتيجيات التي تساعد الطلبة على تطوير قدراتهم الكتابية. وتعرف عوض (2002: 46) مدخل عمليات الكتابة بأنه: "نسق فكري يتبنى مجموعة من الرؤى والمبادئ والقوانين التي تعتمد عليها إجراءات تدريس الكتابة بصورة تؤكد تعليم الطلاب العمليات الفعلية التي تجري في أثناء الكتابة، وتؤدي إلى إنشاء البناء اللغوي منذ بزوغ الفكرة، واختيار الموضوع، وإنتاج الأفكار، وإعداد خطة الكتابة، وكتابة المسودة، وإجراء عمليات المراجعة والتعديل إلى الصورة النهائية لهذا المنتج اللغوي".

ويعرفها الباحث بأنها: مجموعة من العمليات الذهنية والكتابية التي يمارسها الكاتب عن قصد وتخطيط قبل الشروع بالكتابة، وفي أثنائها، وبعدها، وهذه المراحل لا تنفصل عن بعضها، بل هي متداخلة وبنائية وهرمية، وتهدف إلى تحسين مستوى العمل الكتابي، وتطويره شكلاً ومضموناً ليصبح أكثر تأثيراً في القارئ.

وقد اعتاد بعض الباحثين تقسيم مراحل عملية الكتابة على النحو الآتي (نصر ومناصرة، 2009: Routman):

أولاً: مرحلة ما قبل الكتابة Prewriting، أو مرحلة التخطيط: ويتم فيها تحديد الأهداف والجمهور، وتحديد موضوع الكتابة، وإعداد قائمة بالعناصر الرئيسة، وجمع شتات الأفكار بطريقة العصف الذهني، وتبادل الأفكار، ورسم المخططات، وأخذ الملاحظات، والمشاركة الحرة.

ثانياً: مرحلة التأليف وكتابة المسودة الأولى Composing and Drafting: وهي محاولة مبكرة لتنظيم الأفكار وصياغتها في شكل عمل كتابي، ويجري فيها حذف أجزاء من المسودة، والتغيير والإضافة على الأجزاء المكتوبة، وتنقية الأفكار غير المرتبطة، وهي مرحلة استطلاعية لما سيحدث.

ثالثاً: مرحلة المراجعة والتحرير Revising and Editing: وفي هذه العملية يراجع الكاتب الموضوع المكتوب، ويعيد النظر فيه مرات ومرات من ناحيتي الشكل والمضمون. ويتم

وفي السياق ذاته يؤكد بعض الباحثين أن الطلبة ينبغي أن يتعلموا عمليات الكتابة التي يستخدمها الكتاب المتخصصون الذين يكتبون لجمهورهم، وضرورة تذكر أن عمليات الكتابة تتضمن جهود ما قبل الكتابة لتحديد الموضوع والأهداف والجمهور. ثم جهود مرحلة الكتابة المبدئية، وبناء الموضوع، وفيها يمكن أن يصوغ الكاتب مسودة أولية. ثم مرحلة المراجعة والتعديل، وتهدف إلى تحسين الأفكار وصياغتها بشكل أفضل، وتصويب الأخطاء، والتأكد من علامات الترقيم، وتحسين الخط، وكل ذلك لا يمكن أن يصل إليه كاتب بصورة نهائية في جلسة واحدة، ومنذ المحاولة الأولى، فالمسودة الأولى لا ينبغي أن تكون هي النسخة النهائية في أي عمل كتابي (Covelyn & King, 2009).

وبناء على هذا التصور لعملية الكتابة فقد انتقل الاهتمام في مجال تعليمها من كونها منتجاً نهائياً (Product) ذا فروع، مثل: الإملاء، والخط، والنحو، والترقيم، إلى كونها عملية عقلية إبداعية (Process) ذات مراحل تتضمن إنتاجاً.

ولعل السبب في تغيير هذه النظرة إلى الكتابة يرجع إلى التطور الذي طرأ على نظريات التعلم، ونخص بالذكر نظرية معالجة المعلومات، حيث فسرت عملية التعلم بأنها: عبارة عن مجموعة من المدخلات، ثم العمليات، فالمرجات، وبين هذه المكونات تغذية راجعة، وقد نظرت إلى عمل العقل الإنساني بالكيفية نفسها التي يعمل بها الحاسوب في معالجة المعلومات (عبد الباري، 2010).

إن هذه المماثلة الأخيرة بين نموذج معالجة المعلومات وعمليات الكتابة لا تقتصر فقط على الجانب الشكلي، وهي مدخل العملية التي تؤدي إلى منتج، بل تشتمل عملية المماثلة كذلك عمليات التفكير المتضمنة في هذه العمليات، معنى ذلك أن محصلة المنتج النهائي من هذه العمليات ليس عبارة عن مجموع الأجزاء المتمثلة في المدخلات، بل هو أكثر من ذلك، حيث ظهر في شكل منتج جديد قد يكون مغايراً في بعض الأحيان مدخلات هذا النظام.

ولعل أبرز ما يتميز به النموذج السابق هو وعي الفرد وقدرته على التحكم الإجرائي أو التنفيذي بالمعلومات، ويعتمد هذا التحكم الإجرائي على أحد المكونات المعرفية المهمة، وهو مكون ما وراء المعرفة (Metacognition)، الذي يتميز في بعدين أو مظهرين، ولكنهما مرتبطان، هما: وعي الفرد بتكوينه أو بنائه المعرفي، وطبيعة وخصائص المعرفة لديه، وقدرته على تنظيم المعرفة وضبطها (الزيات، 1999).

ويعد مدخل عمليات الكتابة من المداخل الحديثة في تعليم مهارات الكتابة، وهو نتاج لنموذج معالجة المعلومات، وتأثر في الوقت نفسه بطروحات ما وراء المعرفة. وقد وردت تعريفات عدة لمصطلح عمليات الكتابة، حيث عرفها أرنولد وييجي المشار إليه في (عبد الباري، 2010: 159) بأنها: "مجموعة من الإجراءات الذهنية التي يؤديها الطلبة في أثناء قيامهم بأية مهمة لغوية، ويكونون على وعي تام بهذه العمليات، ولديهم القدرة على التحكم فيها وتوجيهها،

وهدفت دراسة مناصرة وعلبان (2014) إلى تقصي أثر مراجعة طلبة الصف الأول الثانوي في المدارس الأردنية لمسودة التعبير في مرحلة الكتابة الأولية في تعديل كتاباتهم في مرحلة الكتابة النهائية، وفيما إذا كان ذلك الأثر مرتبطاً بالجنس، أو بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية (علمي، أدبي). وذلك بالاعتماد على مجموعة من المعايير التي جرى إعدادها وتحكيمها لهذه الغاية. تكونت عينة الدراسة من (103) طلبة. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تحسناً واضحاً في النسخ النهائية من كتابات الطلبة بنسبة (69%)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وأجرى ديليدوزجون (Dilidüzgün, 2013) دراسة في تركيا هدفت إلى الكشف عن أثر أنشطة عملية الكتابة في تحسين مهارات الكتابة لدى مجموعة من طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (34) طالباً من كلية التربية في جامعة اسطنبول، طبق عليهم اختبار قبلي في كتابة المقال، بعدها تلقت المجموعة تدريباً على استخدام عمليات الكتابة استغرق (24) حصّة، ومن ثم خضعت المجموعة لاختبار بعدي، وطرح على الطلبة أسئلة مفتوحة حول الاستراتيجية المستخدمة في تعليم الكتابة لإثراء الدراسة ببيانات نوعية. أظهرت نتائج الاختبار البعدي تحسناً ذا دلالة إحصائية في مهارات الكتابة المعنية لدى الطلبة، ووجود اتجاهات إيجابية نحو الكتابة ترجع إلى استخدام هذا المدخل.

وهدفت دراسة أجراها كل من هاشمنزاد وهاشمزاد (Hashemnezhad & Hashemnezhad, 2012) في إيران إلى المقارنة بين ثلاثة أساليب في تعليم الكتابة للطلبة الإيرانيين باللغة الإنجليزية كلفة أجنبية. تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً في مستوى السنة الثانية يدرسون مساق كتابة (1) في جامعة آزاد الإسلامية، ولديهم خلفيات ثقافية متشابهة اختيروا بطريقة قصدية، وتراوحت أعمارهم بين (19-26) سنة. قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات متساوية تعرضت كل منها لأسلوب مختلف في تعليم الكتابة، حيث دربت الأولى بأسلوب الكتابة القائم على الناتج، بينما دربت الثانية بأسلوب الكتابة القائم على العملية، في حين دربت الثالثة بأسلوب العملية البعدي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في أداء المجموعات الثلاث في اختبار الكتابة لصالح المجموعتين الثانية والثالثة اللتين دربتا على الكتابة بأسلوب العملية وأسلوب العملية البعدي، مقارنة بالمجموعة الأولى التي دربت بأسلوب الناتج، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الثانية والثالثة.

وأجرى جراهام وساندمل (Graham & Sandmel, 2011) دراسة تقويمية بعنوان "مدخل عملية الكتابة: ما وراء التحليل"، هدفت إلى تحليل نتائج (29) دراسة تجريبية وشبه تجريبية للكشف عن أثر استخدام مدخل عملية الكتابة في تحسين نوعية كتابات الطلبة ودافعتهم نحو الكتابة. أظهرت نتائج ما وراء التحليل لهذه الدراسات أن استخدام مدخل عملية الكتابة كان فعالاً في تحسين

فيها التحقق من القواعد النحوية، ومن المحتوى، ومن التنظيم، والترقيم، وسلامة الأسلوب، كما يمارس فيها عمليات الإضافة، والحذف، والاستبدال، وإعادة ترتيب النص.

رابعاً: مرحلة النشر Publishing: وتتضمن إشراك جمهور مختلف في قراءة النص المكتوب، حيث يتبادل فيها الطلبة الكتاب نسخهم النهائية مع بعضهم بعضاً، ويمارسون القراءة الناقدة لكتاباتهم؛ من أجل التحقق من أن الكتابة تمت في ضوء المعايير الخاصة بالنوعية.

ويهدف مدخل عمليات الكتابة إلى تنمية وعي المتعلم (الكاتب) بكيفية إنتاج الأفكار، ومراجعة بنيته المعرفية ومعلوماته وأفكاره، وترجمتها إلى كلام داخلي، ثم إلى كلام مكتوب، وإعادة النظر في الموضوع ككل في ضوء الإطار المعرفي، وفي ضوء متطلبات الجمهور وتوقعاته، وأهداف الكاتب.

وبناءً عليه، فإن تدريب الطلبة على توظيف مدخل عمليات الكتابة في أثناء ممارستهم وتنفيذهم لأي عمل كتابي، ينبغي أن يكون توجهاً مقصوداً في مناهج تعليم الكتابة في المراحل الدراسية المختلفة، وذلك بتنمية وعي الطلبة بالآثار الإيجابية المترتبة على توظيف مثل هذا المدخل في تحسين العمل الكتابي كماً ونوعاً، حيث يمكن أن نلفت انتباه هؤلاء الطلبة إلى ضرورة ملاحظة الفرق بين المسودة الأولية والنسخة النهائية لأي عمل كتابي يقومون بإنجازه على مستويي الشكل والمضمون.

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن معلمي ومعلمات اللغة العربية لا يولون مدخل عمليات الكتابة الاهتمام الكافي في دروس تعليم الكتابة، الذي يتطلب تدريب الطلبة على ممارسة عمليات التخطيط، والبناء، والمراجعة، والتحرير، والنشر باعتبارها عمليات أساسية ومتداخلة وبنائية لإنتاج أي عمل كتابي، وإخراجه بصورة جيدة (الدهماني، 2007).

وقد أجريت بعض الدراسات التي سعت إلى الكشف عن فاعلية هذا المدخل في تحسين مهارات الكتابة، حيث أجرى بايات (Bayat, 2014) دراسة في تركيا هدفت إلى الكشف عن أثر مدخل عمليات الكتابة على النجاح في الكتابة، وخفض مستوى قلق الكتابة. تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية في السنة الأخيرة موزعين على مجموعتين: تجريبية بواقع (38) طالباً وطالبة، وضابطة بواقع (36) طالباً وطالبة. خضع أفراد المجموعتين لقياسين قبلي وبعدي لتحديد مستوياتهم في الكتابة وقلق الكتابة. استغرقت الدراسة عشرة أسابيع تلقى فيها أفراد المجموعة التجريبية تدريباً على كتابة المقالات باستخدام مدخل عمليات الكتابة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام مدخل عمليات الكتابة كان له أثر إيجابي على النجاح في الكتابة، وخفض مستوى قلق الكتابة لدى طلبة المجموعة التجريبية.

والمراجعة، والتحرير، وأخيرًا النشر. وأظهر الطلبة اتجاهات مختلفة نحو الكتابة، حيث أبدى أربعة منهم تقديرهم للغة الإنجليزية، بينما اعتبرها الخامس لغة صعبة ومربكة.

وفي دراسة أجراها النصار والروضان (2007) في السعودية هدفت إلى معرفة أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على الكتابة لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وذلك بتطبيق برنامج تدريبي قائم على مراحل الكتابة الخمس، هي: مرحلة ما قبل الكتابة، ومرحلة الكتابة الأولية، ومرحلة المراجعة، ومرحلة التصحيح، ومرحلة النشر. إضافة إلى استخدام استراتيجية التقويم الذاتي عن طريق قوائم التصحيح المصاحبة لكل مرحلة من مراحل الكتابة. تكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط جرى تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. خضعت كلتا المجموعتين لاختبار قبلي، وآخر بعدي لقياس مهارات الكتابة. استغرق تطبيق الدراسة (7) أسابيع. أظهرت نتائج الدراسة أن تدريس الكتابة عن طريق استخدام المراحل الخمس للكتابة كان ذا أثر مقارنة بالطريقة التقليدية، حيث كشفت نتائج اختبار (ت) عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت هو (Ho, 2006) دراسة في هونج كونج بهدف الكشف عن فاعلية استخدام مدخل العمليات في تحسين مهارات الكتابة لدى طلبة الصفوف الابتدائية الستة الأولى واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من هذه الصفوف موزعين في مجموعتين، الأولى تشمل الصفوف الثلاثة الدنيا، والثانية تشمل الصفوف الثلاثة العليا. استخدم في هذه الدراسة أربع أدوات جرى تطبيقها قبل الدراسة وبعدها، هي: الملاحظة، والمقابلة، واستبانة الاتجاهات، واختبار الكتابة. طبقت هذه الدراسة بشكل مكثف خلال شهرين. أظهرت نتائج التطبيق البعدي وجود آثار إيجابية في كتابات الطلبة نتيجة لتطبيق مدخل العمليات في جميع الصفوف، مع وجود فروق طفيفة بين هذه الصفوف. كما كشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية نحو الكتابة وخاصة لدى الطلبة الماهرين في الكتابة باللغة الإنجليزية، ولدى طلبة الصفوف الابتدائية الثلاثة العليا بشكل عام.

وهدف دراسة الخصاونة (2005) إلى الكشف عن أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من (133) طالبًا وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، اختيروا عشوائيًا، ووزعوا على أربع شعب، اثنتين تجريبيتين واثنين ضابطين. استخدم في الدراسة اختبار لقياس مستوى الكتابة الإبداعية تكون من ثماني عشرة فقرة من النوع الإنشائي في مجالات القصة، والمقالة، والوصف، والخطبة، وكتابة المذكرات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين

نوعية كتابات الطلبة، حيث بلغ متوسط حجم الأثر لهذه الدراسات (0.34)، كما كشفت النتائج عن فاعلية هذا المدخل في تحسين دافعية الطلبة نحو الكتابة.

وأجرت الخليف (2010) دراسة في السعودية هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على منحى عمليات الكتابة في عملية المراجعة، ونوعية الكتابة، ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة. تكونت عينة الدراسة من (55) طالبة في الصف الثالث المتوسط، قسمت إلى مجموعتين، الأولى تجريبية تكونت من (30) طالبة درست باستخدام البرنامج التدريبي، والثانية ضابطة تكونت من (25) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية، واستغرقت مدة التدريس (75) يومًا. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط أداء الطالبات على استخدام عمليات (الحذف، والاستبدال، والإضافة) في مراجعة سطح الكتابة ومضمونها، وعلى أبعاد (الشكل، والمضمون، والأسلوب)، ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى العبيدي (2010) دراسة في السعودية هدفت إلى التحقق من فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الأول المتوسط. استخدم المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم القبلي والبعدي لمجموعتين (تجريبية وضابطة)، وبواقع (40) طالبًا في كل مجموعة، خضع أفراد الدراسة لاختبار تحصيلي قبلي في كتابة القصة. استغرق تطبيق الدراسة ثمانية أسابيع، ومن ثم خضعت المجموعتان لاختبار بعدي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين في الاختبار البعدي على كل مهارة من المهارات الفرعية لكتابة القصة (فكرة القصة، بيئة القصة، شخصيات القصة، حبكة القصة، أسلوب القصة)، ومهارات كتابة القصة مجتمعة ولصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة الحوسني (Alhosani, 2008) إلى معرفة أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين كتابات الطلبة باللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من أربع طالبات وطالب واحد في الصف الخامس قام بتدريسهم أربعة معلمين على مدار خمسة أشهر، وجرى جمع البيانات من أربعة مصادر، هي: الملاحظات الصفية، والمقابلات مع المعلمين والطلبة، وجلسات التفكير بصوت مسموع، وعينات من كتابات الطلبة. أظهرت نتائج تحليل المقابلات مع المعلمين تأييدًا قويًا من قبلهم لاستخدام مدخل عمليات الكتابة كأسلوب فعال في تحسين قدرات الطلبة الكتابية. وكشفت الملاحظات الصفية عن نجاح المعلمين في استخدام هذا المدخل بتوظيفهم لبعض الاستراتيجيات الكتابية، مثل: أنشطة الكتابة التشاركية، والألعاب، وتنوع نبرة الصوت وسرعته، والاهتمام بثقافات الطلبة، والتفاعل الاجتماعي معهم. بينت نتائج تحليل عينات من كتابات الطلبة أن الكتابة لم تكن تنجز في عملية أو خطوة واحدة، بل هي عملية دائرية متكاملة تبدأ بخطوة ما قبل الكتابة، فالنخطيط، وكتابة المسودة، والتوقف عن الكتابة، ثم القراءة،

بعد مراجعة الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أن هذه الدراسات هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات الكتابة لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، بدءاً من المراحل الأولى، وانتهاءً بمرحلة الدراسة الجامعية، زيادة على أن بعض هذه الدراسات هدف أيضاً إلى الكشف عن أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين اتجاهات الطلبة ودافعتهم نحو الكتابة. أظهرت نتائج هذه الدراسات جميعها فاعلية هذا المدخل في تحسين مهارات الكتابة لدى الفئات المستهدفة، إضافة إلى تحسين اتجاهاتهم نحو الكتابة.

كما يلاحظ أيضاً ندرة الدراسات التي أجريت في البيئة الأردنية للكشف عن فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات الكتابة بشكل عام، ومهارات كتابة المقالة والخطابة بشكل خاص لدى طلبة الجامعة، حيث عثر الباحث على دراستين، هما: دراسة الخصاونة (2005)، ودراسة مناصرة وعليان (2014)، وكلاهما تناولتا مرحلة ما قبل الجامعة، مما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة التي تميزت بدراسة مهارات كتابة المقالة والخطابة بشكل خاص في مرحلة الدراسة الجامعية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد تعليم مهارات الكتابة إحدى الغايات النهائية من تعلم اللغة في مختلف المراحل التعليمية بشكل عام، ومرحلة الدراسة الجامعية بشكل خاص. وقد لاحظ الباحث خلال تدريسه لبعض مساقات الكتابة مثل مساق "تطبيقات تعبيرية في الصفوف الأولى" في فصول سابقة قصوراً واضحاً لدى الطلبة في ممارستهم الكتابية في أثناء تكليفهم بإنجاز أية مهمة كتابية سواء أكانت الكتابة وظيفية أم إبداعية، وبشكل خاص في كتابة المقالة أو الخطابة. وقد تجلت أوجه القصور في هذه الممارسات عندما يقوم الطلبة بإنجاز أي عمل كتابي في خطوة واحدة أو مرحلة واحدة، وفي أحسن الأحوال في خطوتين أو مرحلتين، وعدم توظيفهم لمراحل الكتابة كاملة، مما انعكس بصورة سلبية على هذه الكتابات شكلاً ومضموناً. وتهدف الدراسة الحالية إلى تحسين مهارات كتابة المقالة والخطابة لدى مجموعة من طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك؛ وذلك بتوظيف أحد المداخل الحديثة في تعليم مهارات الكتابة، وهو مدخل عمليات الكتابة. وبالتحديد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- 1- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$ بين أداء طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك على الاختبار القبلي لمهارات كتابة المقالة والخطابة، وأدائهن على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام مدخل عمليات الكتابة؟
- 2- هل يختلف أداء طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك على اختبار مهارات كتابة المقالة عن أدائهن على اختبار مهارات كتابة الخطابة؟

درجات الطلبة على اختبار الكتابة الإبداعية البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى ليم (Lim, 2002) دراسة في الولايات المتحدة بعنوان "رحلة الكتابة عند طلاب الكليات الناطقين بلغة أخرى من خلال مدخل عمليات الكتابة: دراسة حالة". تكونت عينة الدراسة من ثمانية طلاب تتراوح أعمارهم بين (19-37) عاماً، كانوا مقيمين في الولايات المتحدة فترة أدناها عشرة أشهر، وأقصاها سبع سنوات، ولكنهم تعلموا بلغتهم الأصلية. أجريت مقابلات مع الطلاب في بداية الفصل الدراسي؛ وذلك بهدف معرفة اتجاهاتهم نحو مدخل عمليات الكتابة، وحللت كتابات الطلبة لتحديد مستواهم الكتابي. بعد ذلك جرى تدريب الطلاب الثمانية على مدخل عمليات الكتابة لمدة فصل دراسي كامل، وملاحظتهم في أثناء ممارسة عمليات الكتابة، وتحليل مسوداتهم، وعمل مقابلات معهم لمعرفة مدى استجابتهم لمدخل العمليات، وسؤالهم عن أثر التغذية الراجعة من المدرب، أو الأقران على عملهم الكتابي. توصلت الدراسة إلى فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تعليم الكتابة بالإنجليزية لطلاب الجامعة الناطقين بلغات أخرى، وفاعلية هذا المدخل أيضاً في تلبية احتياجات الطلاب التعليمية، وزيادة تفاعلهم معه.

وأجرى ستور هولت (Storholt, 2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في كتابات طلبة الصف الأول واتجاهاتهم نحو الكتابة. تكونت عينة الدراسة من (21) طالباً تنوع مستواهم الكتابي، فشمّل طلبة مرتفعي، ومتوسطي، ومنخفضي المستوى، خضع الطلبة لاختبار قبلي لمعرفة مستواهم الكتابي، وأجريت معهم مقابلات لسؤالهم لماذا يكتبون. بعد ذلك جرى تدريبهم لمدة عام دراسي كامل على الكتابة باستخدام مدخل عمليات الكتابة، ثم خضعوا لاختبار بعدي أظهرت نتائجه فاعلية عمليات الكتابة في تحسين مهارات الكتابة والهجاء لدى أفراد الدراسة، زيادة على أن اتجاهاتهم نحو الكتابة أصبحت إيجابية.

وهدف دراسة هانسي (Hanci, 2000) إلى معرفة فاعلية ورشة الكتابة، ومدخل العمليات في تعليم الكتابة باللغة الإنجليزية للطلاب الناطقين بالصينية. تكونت عينة الدراسة من أربعة طلاب صينيين جامعيين في كندا. وطبقت الدراسة باستخدام ورشة الكتابة ومدخل العمليات عبر المنظور الثقافي على مدار الفصل الدراسي الأول، حيث جرى جمع وتحليل كتابات الطلاب بين فترة وأخرى، وعمل مقابلات متعددة مع الطلاب والمدرس. أظهرت نتائج التحليل تحسناً واضحاً في الأداء الكتابي للطلاب على مدار الفصل، وأكدت أيضاً أن الإلمام بالخلفية الثقافية الخاصة بالمعلم يعد أمراً مهماً جداً في إيجاد التفاهم المتبادل بين الطلاب والمدرسين في تعليم الكتابة لغير الناطقين باللغة. كما بينت النتائج ظهور اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو مهارة الكتابة بعد استخدام ورشة الكتابة ومدخل العمليات مع مراعاة خلفيتهم الثقافية.

أهمية الدراسة

في ضوء ما سبق يمكن القول إن واقع الممارسات التطبيقية لتدريس الكتابة في مختلف المراحل الدراسية قد يكون سبباً رئيساً في تفاقم ظاهرة ضعف الطلبة في مهارات الكتابة التعبيرية، وهي ممارسات تقليدية متوارثة يؤكد معظمها على الناتج النهائي من عملية الكتابة، ولا تأخذ بالتوجهات الحديثة التي تنظر إلى العمل الكتابي نظرة شاملة متكاملة، قائمة على ضرورة وعي الكاتب بكل مرحلة من مراحل إنتاج هذا العمل، منذ أن يكون مجرد فكرة وحتى إخراجها بصورته النهائية، ويعد هذا الوعي من أبرز السمات التي يتميز بها الكاتب الجيد.

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة بالآتي:

أولاً: الأهمية النظرية

- 1- إلقاء الضوء على فنيين مهمين من فنون الكتابة، هما: فنا كتابة المقالة والخطابة باعتبارهما من أكثر فنون الكتابة الإبداعية انتشاراً في وقتنا الحاضر، وتعريف القارئ بعناصر كل فن، ومعايير كتابة كل عنصر من هذه العناصر.
- 2- أهمية المتغير التابع، وهو مهارات الكتابة بشكل عام ومهارات كتابة المقالة والخطابة بشكل خاص، باعتبار مهارة الكتابة مهارة إنتاجية تكشف عن مدى فاعلية المتعلم، ودوره الإيجابي في إنتاج اللغة وفق معايير الجودة الخاصة بالعمل الكتابي شكلاً ومضموناً.
- 3- إحاطة القارئ بخلفية نظرية كافية عن مدخل عمليات الكتابة كونه أحد أبرز المداخل الحديثة في تعليم الكتابة.

ثانياً: الأهمية العملية

- 1- يعد مدخل عمليات الكتابة من المداخل الحديثة التي لم تلق القدر الذي تستحقه من الاهتمام والبحث والتطبيق للتحقق من مدى فاعليته.
- 2- إسهام نتائج الدراسة الحالية في تبصير القائمين على تأليف كتب اللغة العربية وتطويرها في الأردن بأهمية هذا المدخل في تدريس مهارة الكتابة، والارتقاء بمستواها، وضرورة تدريب معلمي ومعلمات اللغة العربية على كيفية توظيفه في دروس الكتابة.
- 3- زيادة وعي معلمي ومعلمات اللغة العربية بضرورة ترسيخ هذا المدخل لدى الكتاب المبتدئين، وتوظيفه بشكل مستمر من أجل الارتقاء بمستوى العمل الكتابي، وذلك بتوعية الطلبة بأن العمل الكتابي لا يجرى في خطوة أو مرحلة واحدة، بل يمر في عدة مراحل تتضمن كل واحدة منها عدداً من العمليات التي تهدف إلى تحسين هذا العمل شكلاً ومضموناً.
- 4- ندرة الدراسات في البيئة الأردنية حول أثر مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات الكتابة، وبشكل خاص لدى طلبة الجامعات.

حدود الدراسة ومحدداتها

يتحدد تعميم نتائج الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- 1- طبقت هذه الدراسة في جامعة اليرموك في الفصل الثاني من العام الجامعي 2013/2014م.
- 2- عدد أفراد الدراسة (56) طالبة في تخصص معلم الصف مسجلات في مساق "تطبيقات تعبيرية للصفوف الأولى" شعبة (2) جرى اختيارها بالطريقة المتيسرة.
- 3- مهارات كتابة المقالة والخطابة المعنية بالدراسة تتضمن المهارات أو المعايير الخاصة بكتابة كل عنصر من عناصر المقالة والخطابة، وهي: (كتابة عنوان مناسب وجاذب، وكتابة مقدمة مؤثرة وجاذبة، وكتابة عرض مناسب، وكتابة خاتمة مقنعة ومؤثرة، وسلامة آليات الكتابة).
- 4- أما عمليات الكتابة التي جرى التدرب عليها، فهي خمس عمليات أو خطوات أو مراحل وفقاً لترتيب تومبكنز (Tompkins, 1997)، هي: (مرحلة ما قبل الكتابة، وكتابة المسودة الأولى، والمراجعة، والتحرير، والنشر).
- 5- عدد الحصص (16) حصة، بواقع ساعة واحدة على الأقل لكل حصة مرتين في الأسبوع لمدة ثمانية أسابيع.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية:

- 1- **مدخل عمليات الكتابة:** أحد المداخل الحديثة في تعليم الكتابة، يقوم على تقسيم عملية الكتابة إلى عمليات أو مراحل متتالية ومتكاملة بشكل دائري، حيث تتضمن كل مرحلة أو عملية مجموعة من الإجراءات التي تتكامل مع بعضها، وتهدف بمجموعها إلى تحسين العمل الكتابي شكلاً ومضموناً. ويشتمل هذا المدخل في الدراسة الحالية على خمس مراحل، هي: ما قبل الكتابة، وكتابة المسودة الأولى، والمراجعة، والتحرير، والنشر.
- 2- **مهارات كتابة المقالة والخطابة:** مجموعة الأدوات والشروط والمعايير الكتابية الخاصة بكتابة كل عنصر من عناصر المقالة والخطابة، وتضمنت في هذه الدراسة خمس مهارات فرعية، هي: (كتابة عنوان مناسب وجاذب، وكتابة مقدمة مقنعة وجاذبة، وكتابة عرض مناسب، وكتابة خاتمة مقنعة ومؤثرة، وسلامة آليات الكتابة).
- 3- **تخصص معلم الصف:** أحد البرامج الدراسية لمرحلة البكالوريوس التي يطرحها قسم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك، ويختص بإعداد الطلبة بعد دراستهم (132) ساعة معتمدة ليصبحوا مؤهلين لتدريس طلبة الصفوف الثلاثة الأولى المواد الدراسية الآتية: (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والتربية الوطنية والاجتماعية، والرياضيات، والعلوم)،

انطلاقاً من مبادئ وطروحات المنحى التكاملي، التي تنادي بضرورة التكامل الأفقي بين المواد الدراسية المختلفة.

ب- اكتب خاطرة عن (أول يوم لك في الجامعة)، واختر لها عنواناً مناسباً وجاذباً.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار، فقد عرض بصورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في بعض الجامعات الأردنية؛ من أجل إبداء الرأي من حيث ملائمة الموضوعات الخمسة المقترحة لكتابة المقالة والخاطرة بالنسبة للفئة المستهدفة، وترتيب هذه الموضوعات حسب درجة الأهمية والملاءمة، وصياغتها، وإجراء التعديلات المناسبة، والتحقق من معايير كتابة كل عنصر من عناصر المقالة والخاطرة، واختيار موضوع واحد من الموضوعات المقترحة لكل فن. وقد جرى اعتماد الموضوع الذي اختاره (75%) من المحكمين، وهو الموضوع الذي حصل على الترتيب الأول من ستة محكمين من أصل ثمانية. وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين أصبح الاختبار في صورته النهائية.

ثبات الاختبار

للتأكد من ثبات الاختبار فقد طبق بصورته النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالبة من خارج عينة الدراسة، بعدها قام الباحث وزميل آخر بحمل المؤهلات نفسها بتصحيحه بشكل مستقل، وحسب معامل ثبات التوافق بين المصححين لكل مهارة من مهارات كتابة المقالة والخاطرة موضوع الدراسة وللمهارات مجتمعة وفق معادلة كوبر:

$$\text{معامل ثبات الاتفاق بين المصححين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

والجدول (1) يبين قيم معاملات ثبات التوافق بين المصححين.

الجدول (1): معاملات ثبات التوافق لكل مهارة من مهارات كتابة المقالة والخاطرة وللمهارات مجتمعة

المهارة	نوع الكتابة	عدد مرات الاتفاق	معامل ثبات التوافق
كتابة عنوان مناسب وجاذب	المقالة	12	0.80
	الخاطرة	14	0.93
كتابة مقدمة مقنعة وجاذبة	المقالة	13	0.87
	الخاطرة	13	0.87
كتابة عرض مناسب	المقالة	14	0.93
	الخاطرة	14	0.93
كتابة خاتمة مناسبة ومقنعة	المقالة	12	0.80
	الخاطرة	13	0.87
سلامة آليات الكتابة	المقالة	14	0.93
	الخاطرة	14	0.93
المهارات مجتمعة	المقالة	65	0.87
	الخاطرة	68	0.91

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

بلغ عدد أفراد الدراسة (56) طالبة في تخصص معلم الصف مسجلات في مساق "تطبيقات تعبيرية للصفوف الأولى" (شعبة 2) في الفصل الثاني من العام الجامعي 2013/2014م، جرى اختيارهم بالطريقة المتيسرة كون الباحث يقوم بتدريس هذا المساق لهذه الشعبة.

أداة الدراسة

اشتملت الدراسة على أداة واحدة، وهي اختبار مهارات كتابة المقالة والخاطرة، وهو عبارة عن اختبار يقيس مهارات كتابة المقالة ومهارات كتابة الخاطرة. وتضمنت خمس مهارات فرعية لكل منهما هي: (كتابة عنوان مناسب وجاذب، وكتابة مقدمة مقنعة وجاذبة، وكتابة عرض مناسب، وكتابة خاتمة مقنعة ومؤثرة، وسلامة آليات الكتابة). وقد أصبح الاختبار بصورته النهائية عبارة عن سؤال مقالي على النحو الآتي:

*أجب عما يأتي مراعيًا مواصفات الكتابة الجيدة، والعناصر والسمات الأسلوبية لكل فن.

أ- اكتب مقالة عن (الشباب وأوقات الفراغ)، واختر لها عنواناً مناسباً وجاذباً.

4- تزويد الطالبات بإطار نظري كافٍ عن مدخل عمليات الكتابة، وكيفية تنفيذ كل مرحلة من مراحله باعتبار ذلك من مقررات المساق، وقد استغرق توضيح ذلك جلسة واحدة مدتها (70) دقيقة.

5- تزويد الطالبات بخلفية نظرية كافية عن فني المقالة والخطورة، وعناصر كل منهما، ومعايير كتابة كل عنصر، ومناقشة نماذج لبعض المقالات والخواطر؛ للتحقق من توافر هذه المعايير، وجرى ذلك في جلسة واحدة مدتها (70) دقيقة.

6- تدريب الطالبات على توظيف مدخل عمليات الكتابة في كتابة المقالة والخطورة في موضوعات مختلفة في ورش الكتابة الجماعية، وقد استغرقت مدة التدريب (8) أسابيع، بواقع جلستين في الأسبوع، مدة كل جلسة ساعة على الأقل، حيث قام الباحث نفسه بعملية التدريب.

7- تطبيق الاختبار البعدي لمهارات كتابة المقالة والخطورة، وتصحيحه بالطريقة المذكورة سابقاً، ورصد نتائجه.

8- تحليل نتائج الاختبارين القبلي والبعدي للكشف عن مستوى التحسن في مهارات كتابة المقالة والخطورة لدى الطالبات عينة الدراسة، واستخراج نتائج الدراسة وتفسيرها.

عرض النتائج

أولاً: نتائج السؤال الأول: الذي ينص على "هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$) بين أداء طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك على الاختبار القبلي لمهارات كتابة المقالة والخطورة، وأدائهن على الاختبار البعدي يعزى لاستخدام مدخل عمليات الكتابة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لأداء أفراد عينة الدراسة على كل مهارة من مهارات كتابة المقالة والخطورة (كتابة عنوان مناسب وجاذب، وكتابة مقدمة مقنعة وجاذبة، وكتابة عرض مناسب، وكتابة خاتمة مناسبة ومقنعة، وسلامة آليات الكتابة)، وعليها مجمعة تبعاً لنوع القياس (قبلي، بعدي)، والجدول (2) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (1) أن جميع قيم معاملات ثبات التوافق أكبر من (0.80)، وهي نسب مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تصميم الدراسة ومعالجاتها الإحصائية

الدراسة الحالية دراسة شبه تجريبية اعتمدت التصميم (قبلي - بعدي) لمجموعة واحدة، ويرمز لهذا التصميم بالرموز الآتية:

$E_G \quad O_1 \quad X_1 \quad O_2$

حيث E_G هي المجموعة التجريبية، وهي نفسها الضابطة في هذا التصميم، و O_1 اختبار مهارات كتابة المقالة والخطورة القبلي، و X_1 المعالجة التجريبية، وهي مدخل عمليات الكتابة، و O_2 الاختبار البعدي لمهارات كتابة المقالة والخطورة. ولتحليل نتائج الدراسة حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) (t-test)، كما جرى حساب قيمة مؤشر كوهين (Cohen's d) (Cohen, 1988) لمعرفة حجم الأثر.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- 1- المتغير المستقل: وله مستوى واحد هو طريقة التدريس (مدخل عمليات الكتابة).
- 2- المتغير التابع: متوسط درجات أفراد الدراسة في اختبار مهارات كتابة المقالة والخطورة المعد لهذا الغرض.

إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

- 1- الرجوع إلى الأدب النظري المتصل بمدخل عمليات الكتابة من أجل الخروج بتصور واضح وشامل عن هذا المدخل.
- 2- بناء أداة الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها.
- 3- إجراء الاختبار القبلي لمهارات كتابة المقالة والخطورة، وتصحيحه بالطريقة المذكورة سابقاً، ورصد نتائجه.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأداء أفراد عينة الدراسة على كل مهارة من مهارات كتابة المقالة والخطرة وعليها مجتمعة تبعاً لنوع القياس (قبلي، بعدي)

نوع الكتابة	المهارة	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم الفاعلية
المقالة	كتابة عنوان مناسب وجاذب	قبلي	56	1.00	.30	*-13.274	55	0.000	2.53
		بعدي	56	1.56	.34				
	كتابة مقدمة جاذبة	قبلي	56	2.16	.71	*-13.643	55	0.000	2.60
		بعدي	56	3.33	.51				
	كتابة عرض مناسب	قبلي	56	2.43	.74	*-8.948	55	0.000	1.71
		بعدي	56	3.23	.30				
	كتابة خاتمة مناسبة ومقنعة	قبلي	56	2.36	.64	*-12.069	55	0.000	2.30
		بعدي	56	3.25	.46				
	سلامة آليات الكتابة	قبلي	56	2.39	.66	*-14.119	55	0.000	2.69
		بعدي	56	3.34	.39				
	المهارات مجتمعة	قبلي	56	10.3393	2.89	*-15.040	55	0.000	2.87
		بعدي	56	14.7143	1.72				
الخطرة	كتابة عنوان مناسب وجاذب	قبلي	56	.88	.21	*-16.993	55	0.000	3.24
		بعدي	56	1.63	.35				
	كتابة مقدمة جاذبة	قبلي	56	1.73	.45	*-39.426	55	0.000	7.52
		بعدي	56	3.56	.39				
	كتابة عرض مناسب	قبلي	56	2.02	.74	*-16.988	55	0.000	3.24
		بعدي	56	3.31	.29				
	كتابة خاتمة مناسبة ومقنعة	قبلي	56	1.82	.51	*-26.770	55	0.000	5.10
		بعدي	56	3.23	.34				
	سلامة آليات الكتابة	قبلي	56	1.92	.51	*-28.213	55	0.000	5.38
		بعدي	56	3.47	.42				
	المهارات مجتمعة	قبلي	56	8.3750	2.08	*-41.524	55	0.000	7.92
		بعدي	56	15.2143	1.61				

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

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لتحديد مقدار التحسن (الفرق بين الأداء القبلي والبعدي) في كل مهارة من المهارات (كتابة عنوان مناسب وجاذب، كتابة مقدمة مقنعة وجاذبة، كتابة عرض مناسب، كتابة خاتمة مناسبة ومقنعة، وسلامة آليات الكتابة)، وعليها مجتمعة تبعاً لنوع الكتابة (مقالة، خطرة)، والجدول (3) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (2) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية لكل مهارة من مهارات كتابة المقالة والخطرة وللمهارات مجتمعة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخطرة جميعها لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك في الاختبار البعدي.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني: الذي ينص على "هل يختلف أداء طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك على اختبار مهارات كتابة المقالة عن أدائهن على اختبار مهارات كتابة الخطرة؟

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمقدار التحسن (الفرق بين الأداء القبلي والبعدي) في كل مهارة من مهارات كتابة المقالة والخاطرة وعليها مجتمعة تبعاً لنوع الكتابة (مقالة، خاطرة)

المهارة	نوع الكتابة	مقدار التحسن		قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي				
كتابة عنوان مناسب وجاذب	مقالة	.32	.56	*-3.098	55	0.003	0.59
	خاطرة	.33	.75				
كتابة مقدمة جاذبة	مقالة	.64	1.17	*-6.378	55	0.000	1.22
	خاطرة	.35	1.83				
كتابة عرض مناسب	مقالة	.67	.80	*-5.174	55	0.000	0.99
	خاطرة	.57	1.29				
كتابة خاتمة مناسبة ومقنعة	مقالة	.55	.89	*-5.693	55	0.000	1.09
	خاطرة	.39	1.41				
سلامة آليات الكتابة	مقالة	.50	.95	*-7.048	55	0.000	1.34
	خاطرة	.41	1.55				
المهارات مجتمعة	مقالة	2.18	4.38	*-8.152	55	0.000	1.55
	خاطرة	1.23	6.84				

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

والأنشطة والعمليات التي يمارسها الكاتب في كل مرحلة من مراحل عمليات الكتابة موجهة مباشرة إلى تحسين شكل المنتج ونوعيته. وقد لاحظ الباحث في أثناء مرحلة التطبيق انخراط الطالبات في ورش الكتابة بقيامهن بكتابة أكثر من مسودة قبل إنجاز النسخة النهائية، وقد ترسخت هذه الممارسة حتى أصبحت أمراً اعتيادياً بالنسبة للطالبات حتى في أثناء الاختبار البعدي للكتابة، إذ لم تعد عملية الكتابة قائمة على خطوة أو محاولة واحدة، مما يعني انتقال أثر التدريب.

وقد تعزى فاعلية هذا المدخل إلى احتكام الطالبات لمجموعة من المعايير أو الخصائص أو الشروط الواجب توافرها في كل عنصر من عناصر المقالة والخاطرة (العنوان، والمقدمة، والعرض، والخاتمة، إضافة إلى سلامة آليات الكتابة) التي جرى مناقشتها في محاضرة مستقلة قبل بدء التدريب على مدخل عمليات الكتابة، حيث عرضت نماذج لبعض المقالات والخواطر، ونوقشت المعايير الخاصة بكل عنصر، ومدى توافرها في هذه النماذج، وفي أثناء عرض المسودات، حيث لوحظ أن وعي الطالبات بهذه المعايير والشروط زاد من سعيهن في التحسين من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن منها، حيث جرى التأكيد على الطالبات بضرورة التحقق من توافر هذه المعايير في أثناء إجراء عمليات المراجعة المستمرة، وإعادة القراءة للمسودات التي قمن بكتابتها.

وقد يكون للتغذية الراجعة التي قدمها كل من الباحث والطالبات على كل عنصر من عناصر العمل الكتابي دور في تحسين كتابات الطالبات، حيث كان يطلب إلى كل مجموعة بعد الانتهاء من الكتابة قراءة ما جرى كتابته، بعدها تقدم التعليقات والتغذية الراجعة المناسبة من الباحث ومن الطالبات حول كل عنصر،

يتبين من الجدول (3) أن جميع قيم الدلالة الإحصائية لجميع مهارات كتابة المقالة والخاطرة وللمهارات مجتمعة أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؛ مما يدل على اختلاف فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك، باختلاف نوع الكتابة (مقالة، خاطرة)، ولصالح الخاطرة.

ولإيجاد حجم الأثر، جرى حساب قيمة مؤشر كوهين (Cohen's d) (Cohen, 1988)، لكل مهارة من مهارات كتابة المقالة والخاطرة وللمهارات مجتمعة، حيث تبين أن أكبر حجم للأثر كان في المهارة الفرعية (سلامة آليات الكتابة)، حيث بلغ (1.34)، تليها مهارة (كتابة مقدمة جاذبة)، إذ بلغ حجم الأثر (1.22)، في حين كان أقل حجم للأثر في مهارة (كتابة عنوان مناسب وجاذب)، حيث بلغ (0.59).

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت نتائج هذا السؤال فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة جميعها لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك في الاختبار البعدي. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الفرص التي يتيحها هذا المدخل للطالبات في مراجعة إنتاجهن الكتابي بشكل مستمر، بدءاً من اختيار العنوان، ومروراً بتوليد الأفكار، وصياغتها في قوالب لغوية مناسبة، وتحديد عناصر الموضوع، زيادة على الاعتناء بآليات الكتابة؛ إذ إن العمل الكتابي وفق هذا المنظور لا يتم إنجازه في خطوة واحدة، فالنسخة الأولى ليست هي النسخة النهائية كما كان سائداً وفق مدخل الناتج،

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة جميعها التي أكدت فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات الكتابة؛ مما يدل على أهمية هذا المدخل في إكساب الطلبة مهارات الكتابة.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود اختلاف في فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك، باختلاف نوع الكتابة (مقالة، خاطرة)، ولصالح الخاطرة. ويمكن تفسير التحسن في مهارات كتابة الخاطرة أكثر من المقالة- على الرغم من التشابه بينهما في العناصر والمعايير- إلى مفهوم الخاطرة كفن أدبي نثري يتمحور حول لمحة دالة، أو فكرة عارضة وطارئة، ولا تحتاج الخاطرة إلى معالجة هذه الفكرة بعمق أو من زوايا مختلفة، أو إلى مناقشة أفكار الآخرين، أو سرد الأدلة والبراهين، وتتميز الخاطرة بالقصر مقارنة مع فن المقال، كما أن عنوانها لا يشترط فيه الانسجام مع المضمون.

فضلاً عن ذلك فإن الخاطرة لا قواعد محددة لها، بل تأتي كما تخطر بالبال، ولكن ينبغي أن تكتب بلغة سليمة رشيقة هي أقرب إلى الشعر المنثور، وأن تصطبغ بالعاطفة والخيال لتؤثر في المتلقي (أبو الرب، 2007).

ومن هنا يمكن القول إن متطلبات الإبداع في كتابة الخاطرة أقل صرامة منها في كتابة المقالة، رغم التشابه في عناصر كل منهما ومعاييرهما؛ وعليه فقد يكون من الطبيعي جداً أن تكون استفادة الطالبات من توظيف مدخل عمليات الكتابة في تحسين كتاباتهن للخاطرة أكثر من كتابة المقالة، فضلاً عن كون الخاطرة أكثر ارتباطاً بالجانب الوجداني والانفعالي للكاتب.

أما فيما يخص حصول المهارة الفرعية (سلامة آليات الكتابة) على المرتبة الأولى؛ فقد يعزى ذلك إلى الفكرة التقليدية الراسخة لدى الطلبة من أن عمليات المراجعة والتحرير والتنقيح تركز في معظمها لتصحيح الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والترقيم وتنظيم الفقرات، وتحسين الخط، أكثر من أي جانب آخر في العمل الكتابي، وفي كل مرحلة من مراحل عملية الكتابة، إذ إن الهاجس الذي يستحوذ على تفكير الطلبة هو خلو العمل الكتابي من الأخطاء الكتابية النحوية والإملائية والترقيم والتفكير، وغيرها من القضايا التي تتعلق بالجانب الشكلي للكتابة. وهذا الاعتقاد التقليدي السائد لدى الطلبة كرسته ممارسات المعلمين في دروس الكتابة على مدار المراحل الدراسية السابقة للمرحلة الجامعية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الخليف (2010) التي أظهرت وجود فروق دالة في أداء طالبات الصف الأول المتوسط، في مراجعة سطح الكتابة تعزى لمتغير طريقة التدريب ولصالح المجموعة التجريبية.

وملاحظة مدى مراعاة المعايير والشروط التي جرى تحديدها، والمقارنة بين النسخ الأولى والنسخ النهائية من كتاباتهن، وملاحظة التحسن الذي طرأ عليها شكلاً ومضموناً. ويتفق هذا التفسير مع ما يراه كندزليركي (2009) (Kindzlerki) في أن الطلبة يستجيبون للتغذية الراجعة الشفوية أكثر من المكتوبة؛ لأنها تعطيهم أمثلة حية على عمليات الحذف، والإضافة، والاستبدال، وأن الطلبة يقومون بهذه العمليات؛ بهدف المحافظة على انسياب الأفكار بشكل منطقي، وإخراج الموضوع بشكل لائق وأكثر تماسكاً وإتقاناً.

ويؤكد هذا التفسير ما ذكره مناع (2008) عن خصائص مدخل عمليات الكتابة وإيجابياته، حيث يستهدف هذا المدخل تنمية وعي المتعلمين بكيفية استنتاج الأفكار وتحويلها إلى بناء لغوي، ويراعي متطلبات المتلقي؛ مما يؤدي إلى تحسين مهارات الكتابة، ويدعم تكامل فنون اللغة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة خلال عمليات الكتابة، ويبرز دور المعلم في التيسير والإرشاد لتعليم الكتابة في أثناء العملية وليس بعدها، ويتيح فرصاً لممارسة أساليب تعليمية تعليمية مختلفة، كتعليم الأقران والتعلم التعاوني والفردية. وتبرز إيجابية المتعلم سمة واضحة في ضوء هذا المدخل، فهي محور عمليات الكتابة، ويركز على كيفية الأداء في المراحل المختلفة للكتابة، ويوفر الفرص أمام المعلم لتقويم الكتابة بصورة موضوعية، ويؤكد على الاهتمام بالعملية والمنتج معاً، أي بالكيفية التي تمت بها كتابة الرسالة كمنتج، ويركز على استراتيجيات الابتكار والاكتشاف بالتوجيه إلى كيفية إنشاء الموضوع، واكتشاف الهدف والأفكار والأساليب، ويراعي مبدأ كلية الكتابة كنشاط يجمع بين التلقائية والعقلانية. ويؤكد المدخل على التدريب ودافعية المتعلم، وتقديم التعزيز المناسب، والعناية بالتفكير وتنمية مهاراته، وتأكيد الأدبيات في مجال تعليم الكتابة على تبني مدخل عمليات الكتابة في تنمية المهارات المختلفة للكتابة التعبيرية.

ويعزز هذا التفسير أيضاً ما ذكره ميونسي (2002) (Muncie) في أن منحى العمليات يهدف بشكل أساسي إلى الانتقال بالطلبة من التركيز على الكتابة باعتبارها ممارسة للقواعد النحوية، إلى تمكينهم من ممارسة الكتابة الناجحة المعتمدة على توليد الأفكار وصياغتها في مسودة، ثم مراجعتها من أجل تجويدها وإخراجها في صورة متقنة.

ويتفق هذا التفسير أيضاً مع ما تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة في أن معرفة عمليات أية مهمة تعليمية تعدّ من المكونات الأساسية لما وراء المعرفة، التي تعدّ الخط الفاصل بين الخبير في عمل ما والأقل خبرة، حيث يفهم الخبير نفسه وتفكيره، ويعي مهمته ويخطط لها ويقومها؛ لذلك فإن من أسس مدخل عمليات الكتابة التعبيرية أن على الطلبة اتباع ما يفعله خبراء الكتابة من عمليات وإجراءات حتى يتقنوا مهارات الكتابة التعبيرية، ويدركوا أن العمليات الجيدة تؤدي إلى منتج كتابي جيد (عوض، 2002).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

- 1- عقد ورشات عمل لتدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها على تطبيق مثل هذه المداخل الحديثة في تعليم الكتابة.
- 2- تضمين كتب اللغة العربية أنشطة وتدريبات تتيح للطلبة ممارسة مراحل الكتابة المختلفة وفق مدخل العمليات.
- 3- إجراء دراسات مماثلة على عينات مختلفة وأنواع أدبية أخرى غير المقالة والخطبة.

المراجع:

- أبو إصبع، صالح وعبيدالله، محمد. (2001). *فن المقالة: أصول نظرية- تطبيقات- نماذج*. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع: عمان.
- أبو الرب، توفيق. (2007). *في النثر العربي: فنون الكتابة*. دار الأمل: إربد.
- البكور، حسن فالح والنعانة، إبراهيم عبد الرحمن وصالح، محمود عبد الرحيم. (2010). *فن الكتابة وأشكال التعبير*. دار جرير للنشر والتوزيع: عمان.
- الخصاونة، رعد مصطفى. (2005). *أثر برنامج تعليمي قائم على عمليات الإنشاء في تنمية الكتابة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهم نحوها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- الخليف، فلك ربيع. (2010). *بناء برنامج تدريبي قائم على منحى العمليات في الكتابة وقياس أثره في عملية المراجعة ونوعية الكتابة ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الدهماني، دخل الله بن محمد. (2007). *المدخل التكاملي لتعليم اللغة العربية لمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية*. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العالمي الأول في اللغة العربية وأدائها المنعقد في الفترة ما بين 28-30 نوفمبر.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1999). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2010). *المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس*. عمان: دار المسيرة.
- العبيدي، خالد خاطر. (1430 هـ). *فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
- عطية، سعد محمد. (2015). *فن المقالة عند بنت الشاطي: دراسة موضوعية ونقدية*. مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع: الاسكندرية.
- عوض، فايزة السيد. (2002). *مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الأول الثانوي*. مجلة *القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس، 16 (2).
- قاسم، رياض زكي. (2004). *تقنيات التعبير العربي*. دار المعرفة للطباعة والنشر: بيروت.
- مناصرة، يوسف عثمان وعليان، أيمن يوسف. (2014). *أثر مراجعة طلبة الصف الأول الثانوي لمسودة التعبير في مرحلة الكتابة الأولية في تعديل كتاباتهم في مرحلة الكتابة النهائية*. *دراسات العلوم التربوية*، 41 (1)، 362-370.
- مناع، محمد السيد. (2008). *فعالية برنامج مقترح باستخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكليات إعداد المعلمين بالمملكة العربية السعودية*. مجلة *كلية التربية*، جامعة المنصورة، 66 (3)، 109-77.
- الناقة، محمود كامل. (2002). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مدخله وفنائه*. الجزء الثاني، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- النصار، صالح والروضان، عبد الكريم. (2007). *أثر استخدام المراحل الخمس للكتابة في تنمية القدرة على التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط*. مجلة *رسالة الخليج العربي*، 104 (1)، 13-57.
- نصر، حمدان علي ومناصرة، يوسف عثمان. (2008). *أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارة التخطيط للكتابة لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن*. *المجلة العربية للتربية* 28 (2)، 84-110.
- Alhosani, N. (2008). Utilizing the writing process approach with English as a second language writers: A case study of five fifth grade ESL Arab students. Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University.
- Bayat, N. (2014). The Effect of the Process Writing Approach on Writing Success and Anxiety. *Educational Consultancy and Research Centre*. (3), 1133-1141.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Covelyn, Ch., & King, R. (2009). Differentiated Instructional Strategies for writing in the content (Areas). United states, corwin press, 2nd edn.

- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Egitim Arastirmalari -Eurasian Journal of Educational Research*, (52), 189-210.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process Writing Approach: A Meta-analysis. *The journal of Educational Research*, (104), 396-407.
- Hanci, p. (2000). Teaching Chinese ESL students in a writing workshop: Across-cultural perspective, PHD, Simon- Fraser- University, Canada, Volume 62-09A of Dissertation Abstracts international. 2955.
- Hashemnezhad, H., & Hashemnezhad, N.(2012). A comparative Study of Product, and Post- process Approachers in Iranian EFL Students Writing Skills. *Journal of Language Teaching and Research*. 3 (4), 722-729.
- Ho, B. (2006). Effectiveness of using the process approach to teach writing in six Hong Kong primary classrooms. *Perspectives: Working Papers in English and Communication*, 17(1) Spring 2006.
- Kindzlerki, V. (2009). Revising Composing Theory. *Research in the Teaching of English*, 25 (1), 45-66.
- Lim, J.(2002). College ESL writers journeys through the process approach to writing: Eight case studies, EdD, Columbia University Teachers College.
- Muncie, J. (2002). Process Writing and Vocabulary Development: Comparing Lexical Frequency Profiles Across Drafts. *System*, (30), 225-235.
- Ransdell, S., Levy, M & Kellogg, R.(2002). The Structure of Writing Processes As revealed by Secondary Task Demands. *Educational Studies in Language and Literature*, (2), 141-163.
- Routman, R.(2005). *Writing2' Essentials: Raising Expectations and Results While Simplifying Teaching*. Boston: Heinmann Press.
- Savage, J. (2002). *The Writing Process: Helping Students Make Decisions*. Boston College, www.epsbooks.com.
- Storholt, S. (2001). Implementing a process approach to writing with first grade students. MA, Volume 40-02 of Dissertation Abstracts International.
- Tavern, E. (2004). *Writers Workshop: Examining the Process Approach of Teaching Writing in A primary Classroom*. Unpublished MA, Pacific Luthern University.
- Tompkins, E. (1997). *Literacy for the 21st century: A balanced approach*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

فاعلية برنامجين إرشاديين في خفض أعراض اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك

أحمد غزو* و قاسم سمور**

تاريخ قبوله 19/11/2015

تاريخ تسلم البحث 17/2/2015

the Effectiveness of two Counseling Programs in Reducing the Symptoms of Social Phobia Disorder among Freshmen Students at Yarmouk University

Ahmad Gazo, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences, Hashemite University, Zarqa, Jordan.

Qassim Samour, Department of Counseling and Educational Psychology, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed to measure the effectiveness of two counseling programs in reducing the symptoms of social phobia disorder among freshmen students at Yarmouk University. Population of the study consisted of all enrolled freshmen at the first semester of the academic year 2013/2014 students totaling (9510) freshmen (5346 female and 4164 male). To achieve the objective of the study, the researcher used Lipbowitz Social Phobia Scale consisting of (18) items. Based on the means scores of a convenient sample (523) (318 females and 205 males) selected from the population and their willingness to participate in the study, the final sample of the study consisting of (36) students (22 female and 14 male) was selected and randomly assigned into three study groups, each consisting of (12) students. The first study group was given a social skills training program, the second experimental group was given a gradual sensitivity reduction training program, while the third program represented the control group. Results of the study indicated that both training programs (social skills training program and gradual sensitivity reduction) were more effective at significance level ($\alpha = 0, 05$) in reducing social phobia among the sampled students. No significant differences were found in the effectiveness of both training programs due to the interaction between gender and experimental group. Three weeks after the programs follow up data indicated that the sampled students in the experimental group retained their gains due to the participation in the counseling programs.

Keywords: Social phobia, Social skills training, Gradual sensitivity reduction, Freshmen.

وقد شهدت السنوات العشر الأخيرة نمواً مضطرباً في عدد الدراسات المنهجية للرهاب الاجتماعي (Social Phobia)، وهو ما يعرف أيضاً باضطراب القلق الاجتماعي، نتيجة لتزايد حدة المتطلبات الاجتماعية، وارتباط هذه المتطلبات بمواقف تقييم الفرد وكفاءته. وقد أظهرت الدراسات عبر العقود الماضية أن هذا الاضطراب أكثر خطورة مما كان متوقعا (Debora & Turner, 1998). ويعد الرهاب الاجتماعي ثالث أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً في الولايات المتحدة الأمريكية (Antony & Rowa, 2007).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامجين إرشاديين في خفض أعراض اضطراب الرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك. تكونت عينة الدراسة من (523) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس ليبowitz (Lipbowitz) للرهاب الاجتماعي المكون من (18) فقرة. وبناء على درجات الطلبة على هذا المقياس، ورغبتهم في المشاركة في البرامج الإرشادية، تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من (36) طالبا (22 إناثا، 14 ذكورا) تم تقسيمهم عشوائيا إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، تكونت كل مجموعة من (12) طالبا، تلقت المجموعة التجريبية الأولى برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، في حين تلقت المجموعة التجريبية الثانية برنامج تقليل الحساسية التدريجي. أظهرت نتائج الدراسة أن كلا من التدريب على المهارات الاجتماعية، وتقليل الحساسية التدريجي، كانا أكثر فعالية من عدم المعالجة في خفض أعراض الرهاب الاجتماعي، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$). ولم تختلف فاعلية أي من البرنامجين الإرشاديين باختلاف الجنس، والتفاعل بين الجنس والمجموعة، ولم يوجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية. كما أظهرت النتائج استمرار فعالية كل من البرنامجين الإرشاديين على قياس المتابعة، الذي قام الباحثان بتطبيقه بعد ثلاثة أسابيع من انتهاء البرامج وبشكل دال إحصائيا. الكلمات المفتاحية: الرهاب الاجتماعي، التدريب على المهارات الاجتماعية، تقليل الحساسية التدريجي، طلبة السنة الأولى.

مقدمة: تعد مرحلة الدراسة الجامعية من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان المعاصر ضمن أطوار حياته المختلفة؛ ونظراً لما يتمتع به طلبة السنة الأولى من خصوصية؛ إذ يمرون بمرحلة انتقالية من المدرسة إلى الجامعة، وما تتضمنه هذه الفترة من تغييرات وصعوبات تعيق تفاعل الفرد وتكيفه، ينعكس أثرها على الطالب الجامعي. ويترافق ظهور اضطراب الرهاب الاجتماعي مع نهاية مرحلة المراهقة، حيث يكون الفرد حريصاً على ظهور اجتماعي ملائم أثناء التفاعلات الاجتماعية المختلفة، يمكنه من تقديم انطباع إيجابي عن الذات للآخرين، الأمر الذي يجعل الطلبة الجامعيين أكثر عرضة للإصابة بهذا الاضطراب.

* قسم علم النفس التربوي- كلية التربية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

** قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الأعراض المعرفية

يدرك الفرد المصاب بالرهاب الاجتماعي أن ما يشعر به من انزعاج غير منطقي، ولكن مع ذلك لا يستطيع أن يتجاهله، وتكون اللاعقلانية واضحة للفرد المصاب بالرهاب الاجتماعي وللأفراد من حوله أيضاً. ولذلك، فإن مواجهة المواقف الاجتماعية ستكون مخيفة بالنسبة لهم، ويميلون إلى تفسير الأشياء بحوار ذاتي سلبي، ويضعون لأنفسهم معايير عالية الأداء (Costin & Juris, 1989). وتتضمن الأعراض المعرفية أفكار الفرد وتقييماته لذاته، والوعي المفرط، والاستغراق في الذات، وتوقع الظهور بشكل لبق أمام الآخرين مع توقع استهجانهم، والانزعاج من النقد والملاحظات السلبية، والانشغال المتكرر بالمواقف الاجتماعية الصعبة والمثيرة للقلق (Baron, 1989).

الأعراض السلوكية

يتبنى الأفراد المصابون بالرهاب الاجتماعي سلوكيات تتميز في مجملها بتحقيق هدف مشترك، وهو محاولة التحكم في الموقف، وخفض مستوى القلق، مثل: الهدوء وقلة الحديث، والهروب من المواقف الصعبة وتجنبها. وتعد السلوكيات الآمنة إحدى المكونات السلوكية للرهاب الاجتماعي، وهي أساليب متنوعة ومرتبطة بالتقييم السلبي، تهدف إلى تجنب حدوث نتائج سلبية، مثل: تقليل التواصل البصري أثناء الموقف الاجتماعي، وإمسك الأشياء بإحكام لإخفاء ارتجاف اليدين، وارتداء ملابس خفيفة حتى لا يحدث التعرق (Davey, 1999).

الأعراض الفسيولوجية

عند مواجهة المواقف الاجتماعية تظهر على الفرد بعض الأعراض الجسمية، منها: احمرار الوجه، وارتعاش اليدين، والغثيان، وتصبب العرق، وسرعة ضربات القلب، وضيق التنفس. ويولي مرضى الرهاب الاجتماعي الأعراض الجسمية أهمية خاصة: لاعتقادهم أن الآخرين يلاحظون هذه الأعراض، ويفسرونها كمؤشرات على فشلهم في تحقيق المعايير أو المستويات المرغوبة من الأداء الاجتماعي. وعلى الرغم من أن هذه الأعراض قد تظهر لدى بعض الأفراد العاديين، إلا أن الفرق يكون في شدة هذه الأعراض، التي تكون أكثر شدة لدى الأفراد ذوي الرهاب الاجتماعي (حسين، 2009).

وقد أوضح الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-V) عام (2013)، نوع السياق الذي يخاف منه الفرد (الخوف من الأداء، والإذلال، والحر، والخزي والعار، وظهور أعراض القلق). وأشار إلى أن القلق قد يأخذ شكل نوبة هلع، وأن مواقف الأداء الاجتماعية إما أن يتجنبها الفرد، أو تستمر مع قلق شديد. كما وصف الخوف من عدد من المواقف الاجتماعية بالرهاب الاجتماعي العام (Generalized Social Phobia)، بدلاً من اضطراب الشخصية التجنبية.

ويعد الشعور بالقلق في المواقف الاجتماعية أمراً شائعاً حين يكون الشخص محور الانتباه، ولكن القلق لا يكون شديداً إلى الدرجة التي تعيق القدرة على أداء المهمة المطلوبة في ذلك الموقف، بل يعزز هذا القلق أداء الفرد بحيث يزيد اليقظة والتركيز لديه، ولكن من يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي يشعرون بقلق شديد عند مواجهة هذه المواقف، وقد يقومون بتجنبها؛ لأن التعرض لها قد يكون أمراً مؤلماً (Stein, 1995).

ويعد اضطراب الرهاب الاجتماعي أحد الاضطرابات النفسية المصنفة ضمن اضطرابات القلق التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V)، وفي الدليل العاشر لتصنيف الأمراض النفسية والعقلية (ICD-10) الصادر عن منظمة الصحة العالمية (American Psychiatric Association APA) (دباش، 2011).

وهناك العديد من التعريفات للرهاب الاجتماعي، فقد عرفته منظمة الصحة العالمية (WHO, 1992, p.136) بأنه: "اضطراب قلق عام غالباً ما يبدأ لدى الأفراد في مرحلة المراهقة، إذ يتركز خوفهم حول إمعان الآخرين بالنظر فيهم، ويحدث أثناء تواجدهم في المجتمعات الكبيرة، مما يؤدي بالفرد إلى تجنب المواقف الاجتماعية، ويكون شائعاً لدى الرجال والنساء".

ويعرفه الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-V) بأنه: "الخوف المستمر من المواقف الاجتماعية أو مواقف الأداء، التي قد يتعرض فيها الفرد لتفحص من الآخرين، ويجعله يتصرف بطريقة تسبب له شعوراً بالخزي والعار أو الارتباك، أو يبدي أعراضاً للقلق، تتسبب كذلك في معاناته من الخزي والعار أو الارتباك" (American Psychiatric Association, 2013, p.202).

وبناءً على ما سبق، يعرف الباحثان اضطراب الرهاب الاجتماعي بأنه: أحد اضطرابات القلق يتمثل بوجود حساسية مفرطة لدى الفرد للانتقاد؛ مما يخلق لديه خوفاً غير منطقي من الظهور أمام الآخرين في موقف اجتماعي محدد أو مواقف اجتماعية متعددة؛ مما يؤدي في أغلب الأوقات إلى ابتعاد المصاب عن الناس، واقتصار علاقاته الاجتماعية على حلقة ضيقة من الأشخاص.

وهناك مجموعة من الأعراض التي تظهر على المصابين بالرهاب الاجتماعي عند التعرض للمواقف الاجتماعية التي تثير قلقهم، وهذه الأعراض تختلف من شخص إلى آخر، فلا يعاني جميع المصابين من نفس الأعراض الفسيولوجية أو السلوكية (Debra & Turner, 1998). وفيما يلي بعض هذه الأعراض المصاحبة للفرد المصاب بالرهاب الاجتماعي:

الاسترخاء: ويقصد به التدريب على التوقف الكامل لكل الانقباضات العضلية المصاحبة للتوتر. وتطبيق عملية تقليل الحساسية التدريجي، وذلك من خلال إقران المثيرات التي تبعث على القلق لدى الفرد بالاستجابة البديلة للقلق (الاسترخاء). ويتم ذلك بالطلب من الفرد أن يتخيل تلك المواقف أو المثيرات تدريجياً بدءاً بأقلها وانتهاءً بأكثرها إثارة للقلق، وهو في حالة الاسترخاء، وأخيراً اختبار أثر التعلم في الحياة الواقعية.

ثانياً: التدريب على المهارات الاجتماعية

يقوم هذا الأسلوب على فكرة أن الأشخاص ذوي القلق الاجتماعي يكون لديهم قصور ونقص في المهارات والسلوك الاجتماعي، مثل: ضعف الاتصال البصري، وضعف مهارات المحادثة، وهذا يستثير استجابات سلبية من الآخرين نحوهم، ويجعلهم يشعرون بالقلق في المواقف الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية (حسين، 2009).

ويمكن تعريف المهارات الاجتماعية بأنها: السلوكيات الاجتماعية الإيجابية التي تسهم في بناء واستمرار التفاعل الاجتماعي الإيجابي للفرد مع الآخرين، وهذه المهارات الاجتماعية بمثابة سلوكيات متعلمة يتعلمها الأفراد بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها المهارات الأكاديمية، كالقراءة والكتابة، وغير ذلك من المهارات الأخرى، وتكون مقبولة اجتماعياً، بحيث تمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية، وتساعد على تجنب الاستجابات السلبية (كرويزر، 2009).

وبمراجعة الأدب التربوي، وجد الباحثان بعض الدراسات التي بحثت في فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي القائم على أسلوب تقليل الحساسية التدريجي، والتدريب على المهارات الاجتماعية. فهدفت دراسة جرادات وشاهين (2012) إلى المقارنة بين العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، والتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي، لدى عينة من الطلبة المراهقين في محافظة الكرك. تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين، وأخرى ضابطة، تكونت كل مجموعة من (15) طالباً وطالبة، تلقت إحدى المجموعتين التجريبيتين برنامجاً عقلانياً انفعالياً سلوكياً، في حين تلقت المجموعة الأخرى برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية. أشارت النتائج إلى أن كلا البرنامجين كانا أكثر فعالية من عدم المعالجة في خفض الرهاب الاجتماعي. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية الأسلوبين العلاجيين تعزى لمتغير الجنس.

وقام هوفارت وبورج وسكسون وكلاارك وومبلد (Hoffaart, Borge, Sexton, Clark & Wampold, 2012) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج إرشادي في تخفيض مستوى القلق الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (80) شخصاً ممن يعانون من قلق اجتماعي، تم اختيارهم عشوائياً من أحد مراكز الإرشاد النفسي

ويعد العديد من العلماء الرهاب الاجتماعي ظاهرة شديدة الانتشار في كل المجتمعات، وإن كانت تتباين نسبتها من مجتمع إلى آخر. وتشير إحصائية منظمة الصحة العالمية (Wold Health Organization WHO) في دراسة أجرتها على (2857) شخصاً تراوحت أعمارهم بين (18-65) عاماً من المجتمع اللبناني أن نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي بلغت (1.1%) من العينة الكلية (Karam, Mneimneh, Karam, Fayyed, Nasser, Chatterji & Kessler, 2006).

وأشار شلبي ورسلان (Shalabey & Raslan, 1991) المشار إليه في (عبد الرحمن، 2000) إلى أن أحد تقارير العيادة الجامعية في الرياض، أفاد بأن الطلبة الجامعيين الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي يشكلون (25%) من مجموع المراجعين. وأشار ماركس (1987) المشار إليه في (عبد الرحمن، 2000) إلى أن ما بين (9-10%) من طلبة السنة الجامعية الأولى في بريطانيا يعانون من الرهاب الاجتماعي.

أما في المجتمع الأردني فقد قامت ملص (2007) بدراسة هدفت التعرف إلى نسبة انتشار الرهاب الاجتماعي بين طلبة الجامعة الأردنية التي بلغت (9.3%)، وكانت النسبة لدى الإناث (10.1) % أعلى منها لدى الذكور (8) %.

وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على برنامجين إرشاديين يستندان إلى أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية، وأسلوب تقليل الحساسية التدريجي في التقليل من أعراض الرهاب الاجتماعي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك، وفيما يلي توضيح لكلا الأسلوبين.

أولاً: تقليل الحساسية التدريجي

شهدت السنوات الماضية اهتماماً متزايداً بهذا الإجراء الذي طوّره جوزيف وولبي (Joseph Wolpe) عام 1958م. وقد وصف "وولبي" الأسس النظرية التي استمد منها هذا الإجراء في كتابه "العلاج النفسي بالكف المتبادل"، واقترح أن أسلوب تقليل الحساسية التدريجي هو أحد أشكال الإشراف المضاد، وقد استند في تطوير هذا الإجراء على الفرضية القائلة: إنه بالإمكان محو الاستجابة الانفعالية غير المرغوب بها، كالخوف مثلاً إذا استطعنا إحداث استجابة مضادة لها بوجود المثير الذي يستجربها، وهذا ما يطلق عليه اسم الكف المتبادل "Reciprocal Inhibition" (الخطيب، 2003).

ويشير أبو أسعد (2011) إلى أن إستراتيجية تقليل الحساسية التدريجي تسير في أربع مراحل أساسية: بناء هرم القلق، وهو عبارة عن المواقف أو المشاهد التي تبعث على القلق لدى الفرد، الذي سيقوم بتخيلها، وهو في حالة من الاسترخاء التام، وتقع مسؤولية إعداد هرم القلق على عاتق الفرد، فهو الذي يعاني من القلق أو الخوف، ويساعده المعالج على تحديدها وترتيبها بالتسلسل بدءاً بأقلها، وانتهاءً بأكثرها إثارة للقلق. والتدريب على

مقياس القلق الاجتماعي، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، بحيث تكونت كل مجموعة من (25) طالباً، وقد خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج العقلاني الانفعالي، المكون من عشر جلسات، مدة كل جلسة (60-90) دقيقة، وتم إجراء قياس للمتابعة بعد أسبوعين من انتهاء البرنامج. كشفت النتائج عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج الإرشادي في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى طلبة المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي والمتابعة.

وقامت محمود (1994) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية العلاج بفنية التحصين التدريجي، وفنية التدريب التوكيدي في علاج بعض حالات المخاوف الاجتماعية لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي، الذين تراوحت أعمارهم ما بين (17-25) عاماً من الذكور من مراجعي وحدة الخدمات النفسية بجامعة الملك سعود. تكونت عينة الدراسة من (45) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: اثنتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وتم تطبيق برنامجين إرشاديين سلوكيين يعتمدان على فنيتي التحصين التدريجي والتدريب التوكيدي. استخدمت الباحثة مقياس القلق النفسي، ومقياس المخاوف الاجتماعية لتحقيق أغراض الدراسة. أظهرت النتائج فاعلية كل من البرنامجين على مقياس القلق النفسي والمخاوف الاجتماعية، إلا أن مجموعة العلاج بالتدريب التوكيدي حققت معدلات تحسن عالية، مقارنة بمجموعة العلاج بالتحصين التدريجي، وبشكل دال إحصائياً.

وتتشابه الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في تركيزها على خفض مستوى الرهاب الاجتماعي، إلا أنها تختلف عنها من حيث إنها هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامجين إرشاديين يستندان إلى نظرية واحدة، وهي النظرية السلوكية. وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أيضاً، أنها تناولت برنامجين إرشاديين قائمين على التدريب على المهارات الاجتماعية، وتقليل الحساسية التدريجي في خفض مستوى الرهاب الاجتماعي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك، والمقارنة بين فاعلية هذين البرنامجين، وهذا ما التفت إليه قليل من الباحثين، ولذا تعد هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد اضطراب الرهاب الاجتماعي من أكثر الاضطرابات خطورة على حياة الفرد، فهو يؤدي إلى الشعور بالعجز بشكل واضح، فالشخص غير القادر على التفاعل مع الآخرين، أو التحدث أمامهم، قد يفشل في أداء مسؤولياته الدراسية والمهنية، ويتجنب التفاعل في المواقف الاجتماعية، وهذا يؤثر على أداء الفرد لوظائفه في الحياة العامة، كالانعزال والتغيب عن الدراسة والعمل.

في مدينة لندن البريطانية. تم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة خضعت إلى برنامج إرشادي معرفي، ومجموعة أخرى خضعت لبرنامج إرشادي اجتماعي. استمرت البرامج الإرشادية عشرة أسابيع، حيث تم قياس مستوى القلق الاجتماعي أسبوعياً؛ من أجل الكشف عن فاعلية البرنامجين الإرشاديين. أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية كلا البرنامجين في خفض مستوى القلق الاجتماعي بشكل دال إحصائياً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البرنامج الإرشادي المعرفي والبرنامج الإرشادي الاجتماعي، ولصالح البرنامج الإرشادي المعرفي في خفض مستويات القلق الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة.

وقام دباش (2011) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي؛ للتحفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأثره على تقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من (24) طالباً حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس القلق الاجتماعي في مدرسة خالد الحسن الثانوية في مدينة خان يونس، قام الباحث بتوزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تم تطبيق مقياس القلق الاجتماعي، ومقياس تقدير الذات قبل تطبيق البرنامج العلاجي وبعده. تكون البرنامج من (14) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، وركز محتوى البرنامج العلاجي على مفهوم القلق الاجتماعي وأسبابه، وإعادة البناء المعرفي، وتقليل الحساسية التدريجي، بالإضافة إلى التدريب على المهارات الاجتماعية. توصلت الدراسة إلى أن البرنامج العلاجي كان فعالاً في خفض القلق الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، وبشكل دال إحصائياً.

وقامت شمسان (2004) بدراسة هدفت إلى خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة المستوى الأول في كلية الآداب في جامعة صنعاء. تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة ممن حصلن على أعلى الدرجات على مقياس القلق الاجتماعي الذي قامت الباحثة بإعداده. تم توزيع الطالبات إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتم مراعاة التجانس في بعض الخصائص لدى المجموعتين. استخدمت الباحثة مقياس القلق الاجتماعي، وبرنامجاً علاجياً تكون من (11) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً تضمن أنشطة عديدة، منها: إعادة البناء المعرفي، ومناقشة الأفكار اللاعقلانية، بالإضافة إلى الاسترخاء، ولعب الأدوار، والتعريض، وواجبات منزلية، وكانت فترة المتابعة شهرين ونصف. تبين بعد تطبيق البرنامج العلاجي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات القلق الاجتماعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وقام اللانقاني (1995) بدراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على التدريب على المهارات الاجتماعية، والعلاج العقلاني الانفعالي في علاج القلق الاجتماعي لدى عينة من طلبة مركز التدريب المهني في لواء القويسمة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً ممن حصلوا على أعلى الدرجات على

محددات الدراسة

- 1- اقتصرت هذه الدراسة على طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك للعام الدراسي 2013-2014م.
- 2- تحدت نتائج هذه الدراسة بأدوات الدراسة، والبرامج الإرشادية، وما تضمنته من مهارات وأنشطة، ودلالات صدقها وثباتها، ومدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة.

التعريفات الإجرائية والنظرية للمصطلحات

1. **الرهاب الاجتماعي:** وهو خوف ملاحظ ومتواصل من موقف اجتماعي أو أكثر، حيث يتعرض الشخص فيه للتعامل مع أشخاص لا يعرفهم، ويشعر الفرد بالخوف من أنه يتصرف بشكل معين قد يكون مسبباً للارتباك (شتاين ووكير، 2002). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الرهاب الاجتماعي المعتمد لأغراض هذه الدراسة.
2. **تقليل الحساسية التدريجي:** يقصد به إزالة الاستجابة المرضية (الخوف والقلق) تدريجياً من خلال استبدالها بسلوك آخر معارض للسلوك المرضي عند ظهور الموضوعات المرتبطة به (عبد الستار، 1994). ويعرف إجرائياً بالتدخل العلاجي المراد قياس أثره، الذي يجمع بين إعداد هرم القلق، والتدريب على الاسترخاء، وتطبيق تقليل الحساسية التدريجي، ونقل أثر التعلم إلى الحياة الواقعية.
3. **المهارات الاجتماعية:** ويقصد بها السلوكيات الاجتماعية الإيجابية التي تسهم في بناء واستمرار التفاعل الاجتماعي الإيجابي للفرد مع الآخرين (كرويزر، 2009). ويعرف إجرائياً بالتدخل العلاجي المراد قياس أثره، الذي يجمع بين التدريب على مهارات التواصل اللفظي، ومهارة المواجهة، ومهارة كشف الذات، ومهارة الاستئذان... إلخ.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأولى المقبولين والمسجلين في الفصل الدراسي الأول في جامعة اليرموك، من العام الدراسي 2013/2014، والبالغ عددهم (9510) طلبة (5346 إناثاً، 4164 ذكوراً).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (36) طالباً وطالبة (22 إناثاً، 14 ذكوراً) من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك، الذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الرهاب الاجتماعي، ولديهم الرغبة في المشاركة في الدراسة، بعد أن قام الباحث بتوزيع مقياس ليونز للرهاب الاجتماعي على عينة ممتسرة مكونة من (523) طالباً وطالبة (318 إناثاً، 205 ذكوراً)، من خلال الرجوع إلى المساقات

وانطلاقاً من هذا الواقع الذي يعاني منه الطلبة الجامعيون في مختلف مراحلهم الدراسية، وخصوصاً طلبة السنة الأولى الذين يجتازون مرحلة انتقالية من المدرسة إلى الجامعة، ومحاولة المهمتين والباحثين في المساعدة والتخفيف من هذه الظاهرة تأثيرها السلبي على حياة الأفراد، فقد انبثقت الحاجة لمثل هذه الدراسة التي تتعامل مع الرهاب الاجتماعي لدى طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك، الذي يعد من أبرز العوامل التي تؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي، وتوافقهم النفسي، وعلاقاتهم الاجتماعية.

وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرهاب الاجتماعي تعزى للمجموعة (مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية، ومجموعة تقليل الحساسية التدريجي، والمجموعة الضابطة) والجنس (ذكر، أنثى)، والتفاعل بينهما؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى على القياسين البعدي والمتابعة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية على القياسين البعدي والمتابعة؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، ونظراً لما لاضطراب الرهاب الاجتماعي من تأثير سلبي على تحصيل الطلبة الجامعيين، وتوافقهم النفسي وعلاقاتهم الاجتماعية. كما تنبع أهمية الدراسة من خلال العينة المستهدفة التي تتكون من طلبة السنة الأولى في جامعة اليرموك، الذين يعدون ثروة المجتمع المستقبلية، الأمر الذي يستدعي رعاية وعناية من قبل الباحثين والأخصائيين، لدراسة مشكلاتهم وأساليب علاجها، بما يتيح لهذه الفئة حياة فاعلة، وخالية من القلق والتوتر غير المسوغ، فيساعدتهم ذلك على تحقيق مستويات نمو أفضل اجتماعياً وانفعالياً وأكاديمياً.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في ما يأتي:

1. التعرف إلى فاعلية برنامجين إرشاديين يعتمدان على التدريب على المهارات الاجتماعية، وتقليل الحساسية التدريجي في خفض أعراض اضطراب الرهاب الاجتماعي.
2. يؤمل أن تكون هذه الدراسة منطلقاً لبناء برامج علاجية لاضطراب الرهاب الاجتماعي في المستقبل.
3. تزود هذه الدراسة المرشدين النفسيين ببرنامجين إرشاديين يمكن الاستفادة منهما في مساعدة المرشدين الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي.

التي وضع لأجلها، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين التي كانت في الغالب تنظم وتثري الإستراتيجيات والأهداف التي استخدمت في البرنامج، وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف والاندماج بين المرشد والأعضاء، وبين الأعضاء أنفسهم، والتعريف بطبيعة الإرشاد الجماعي، وأهداف البرنامج، والاتفاق على معايير وأخلاقيات الإرشاد الجماعي، وتحديد توقعات الأعضاء ومناقشتها، والاتفاق على مكان ومواعيد الجلسات.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء بمفهوم الرهاب الاجتماعي: مفهومه، وأعراضه، وأسبابه، والآثار المترتبة عليه.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء على مهارات التواصل اللفظي، وبالتحديد تدريب الأعضاء على مجموعة من هذه المهارات، وهي (مهارات بداية واستمرار المحادثة، ومهارة الإصغاء للآخرين، ومهارة إنهاء المحادثة)، والعمل على تطبيقها.

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء على مهارة السلوك الحضورى، ومهارة التواصل البصري، بالإضافة إلى تدريبهم عليها، والعمل على تطبيقها.

الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء على مهارة كشف الذات، وتدريبهم عليها، والعمل على تطبيقها.

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء بمهارة حديث الذات الإيجابي، وتدريبهم عليها.

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء بمهارة طلب المساعدة، ورفض الطلبات غير المنطقية، وتدريبهم على تطبيقها.

الجلسة الثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء بمهارة تأكيد الذات، وتدريبهم عليها، والعمل على تطبيقها.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء بمهارة المواجهة، وتدريبهم عليها، والعمل على تطبيقها.

الجلسة العاشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تلخيص المهارات الاجتماعية الواردة في البرنامج الإرشادي، ومناقشة الأعضاء بإيجابيات وسلبيات البرنامج، بالإضافة إلى تطبيق المقياس البعدي.

ثالثاً: البرنامج الذي يعتمد على تقليل الحساسية التدريبية

تم إعداد البرنامج المعتمد على إستراتيجية تقليل الحساسية التدريبية، بالاستفادة من الأدب السابق والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية (Beck, Emery & Greenberg

التي كان التسجيل فيها حكرًا على طلبة السنة الأولى، وذلك من خلال الرجوع إلى وحدة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك، وهذه العينة تشكل (5.5%) من مجتمع الدراسة الكلي. وقد وُزِعَ المشاركون في الدراسة عشوائياً إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، بواقع (12) طالباً في كل مجموعة.

أدوات الدراسة

اشتملت الدراسة على ثلاث أدوات، هي:

أولاً: مقياس ليبونز للرهاب الاجتماعي، حيث تم تطوير هذا المقياس من قبل ليبونز (Liebowitz) في عام (1996)، وقام أبو جدي (2004) بترجمة المقياس، وتعريبه، واستخراج دلالات الصدق والثبات للمقياس.

صدق المحتوى للمقياس

تم استخدام المقياس بصورته النهائية بعد أن قام أبو جدي (2004) بتعريبه، واستخراج دلالات الصدق والثبات. وتم التأكد من دلالات الصدق مرة أخرى، حيث تم عرض المقياس بصورته النهائية والمكون من (18) فقرة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والإرشاد النفسي، طلب إليهم الإدلاء بآرائهم العلمية في فقرات المقياس من حيث الصياغة ووضوح المعنى، إضافة إلى تقديم أي تعديلات قد تكون مناسبة حسب معرفتهم وخبرتهم. وبناءً على ملحوظات المحكمين وآرائهم، تم إجراء التعديلات اللازمة، التي تمثلت في إعادة صياغة فقرتين من فقرات المقياس.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا، حيث تم تطبيق المقياس على (50) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.91).

ثانياً: برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية

تم إعداد برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية بالاستفادة من الأدب السابق والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع (Rowan Ears, 1987؛ Spielberg, 1972؛ جردات وشاهين، 2012؛ خليل، 2004؛ اللازقاني، 1995). تكون البرنامج من (10) جلسات، بلغت مدة كل جلسة (90) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعياً. ومن المعروف أن التدريب على المهارات الاجتماعية يعتمد بشكل مباشر على النظرية السلوكية التي تولي اهتماماً كبيراً لعملية التعلم (خليل، 2004).

وتم عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة البرنامج للأهداف

للقلق لدى الأعضاء، والتأكيد على تطبيق هذه الإستراتيجية في مواقف الحياة العادية.

الجلسة العاشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تلخيص جلسات البرنامج، ومناقشة الأعضاء بإيجابيات وسلبيات البرنامج، بالإضافة إلى تطبيق القياس البعدي.

منهج الدراسة

تتبع الدراسة المنهج التجريبي، الذي يقسم العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة لا تخضع للمعالجة، ومجموعتين تجريبيتين: إحداهما تستخدم معها فنيات التدريب على المهارات الاجتماعية، والأخرى يستخدم معها فنية تقليل الحساسية التدريجي، وذلك لمعرفة فاعليتهما في التخفيف من أعراض اضطراب الرهاب الاجتماعي.

ويمكن تلخيص تصميم الدراسة على النحو التالي:

R	G1	O ₁	X	O ₂	O ₃
R	G2	O ₁	X	O ₂	O ₃
R	G3	O ₁	-	O ₂	-

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الثلاث (مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية، ومجموعة تقليل الحساسية التدريجي، المجموعة الضابطة) على مقياس الرهاب الاجتماعي في القياسات القبلية والبعدي والمتابعة، واستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب، لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في متوسطات درجات المجموعات الثلاث في القياسات الثلاثة تعزى للمجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما، كما استخدم الباحث اختبار (T-test) للبيانات المرتبطة لحساب المقارنات البعدية. وفيما يلي عرض للنتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرهاب الاجتماعي تعزى للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما؟". للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرهاب الاجتماعي، تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس، والجدول (1) يبين ذلك.

1985، عبود، 2013؛ دباش، 2011؛ محمود، 1994)، حيث تكون البرنامج من (10) جلسات، بلغت مدة كل جلسة (90) دقيقة، وبمعدل جلستين أسبوعياً.

وتم عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي في الجامعات الأردنية، لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة البرنامج للأهداف التي وضع لأجلها، وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى: هدفت هذه الجلسة إلى التعارف والاندماج بين المرشد والأعضاء، وبين الأعضاء أنفسهم، والتعريف بطبيعة الإرشاد الجماعي، والتعريف بأهداف البرنامج، والاتفاق على معايير وأخلاقيات الإرشاد الجماعي، وتحديد توقعات الأعضاء ومناقشتها، والاتفاق على مكان ومواعيد الجلسات.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء بمفهوم الرهاب الاجتماعي من حيث مفهومه، وأعراضه، وأسبابه، والآثار المترتبة عليه.

الجلسة الثالثة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء على مفهوم الاسترخاء العضلي وأهميته، بالإضافة إلى تدريبهم على تمارين التنفس العميق، وتمارين التصور الذهني.

الجلسة الرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأعضاء على تمارين وفنيات الاسترخاء العضلي، وتطبيقها عملياً.

الجلسة الخامسة: هدفت هذه الجلسة إلى تدريب الأعضاء على تمارين وفنيات الاسترخاء العضلي، وتطبيقها، والتأكد من إتقانها من قبل الأعضاء.

الجلسة السادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف الأعضاء بمفهوم هرم القلق، وأهميته في التخفيف من مستوى الرهاب الاجتماعي لدى الأعضاء، وتدريبهم على إعداده.

الجلسة السابعة: هدفت هذه الجلسة إلى إعداد هرم القلق الخاص بكل عضو، وتهيئة الأعضاء لتطبيق إستراتيجية تقليل الحساسية التدريجي.

الجلسة الثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى تطبيق إستراتيجية تقليل الحساسية التدريجي، باستخدام الاسترخاء العضلي، وهرم القلق الذي تم إعداده من قبل كل عضو من أعضاء المجموعة.

الجلسة التاسعة: هدفت هذه الجلسة إلى تطبيق إستراتيجية تقليل الحساسية التدريجي، وتكرار تطبيقها على أكثر المواقف إثارة

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرهاب الاجتماعي تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس

الطريقة	الجنس	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
تجريبية 1	ذكر	61.00	6.06	33.00	2.58	32.97	4
	أنثى	59.50	8.40	31.63	4.63	31.62	8
	المجموع	60.00	7.45	32.08	3.99	32.30	12
تجريبية 2	ذكر	60.75	2.75	38.50	3.87	38.48	4
	أنثى	58.13	7.95	37.63	5.60	37.64	8
	المجموع	59.00	6.63	37.92	4.93	38.06	12
ضابطة	ذكر	58.40	2.97	59.20	1.10	59.21	5
	أنثى	57.86	8.25	58.71	5.31	58.73	7
	المجموع	58.08	6.36	58.92	3.99	58.97	12
المجموع	ذكر	59.92	3.95	44.77	12.32	43.55	13
	أنثى	58.52	7.86	41.96	12.63	42.66	23
	المجموع	59.03	6.68	42.97	12.42	43.11	36

يبين الجدول (1) تبايناً ظاهرياً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لدرجات أفراد المجموعات الثلاث على مقياس الرهاب الاجتماعي. وبسبب اختلاف فئات متغيري المجموعة (التدريب على المهارات الاجتماعية، وتقليل الحساسية التدريجي، والمجموعة الضابطة) والجنس (ذكر، أنثى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): تحليل التباين الثنائي المصاحب لأثر المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرهاب الاجتماعي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
القبلي (المصاحب)	.256	1	.256	.012	.913	.000
المجموعة	4374.314	2	2187.157	104.198	.000	.878
الجنس	6.462	1	6.462	.308	.583	.011
المجموعة × الجنس	1.076	2	.538	.026	.975	.002
الخطأ	608.722	29	20.990			
الكل	5396.972	35				

وهذا انعكس إيجاباً على دافعية الأعضاء ذكوراً وإناثاً من خلال المواظبة على حضور الجلسات، وتأدية الواجبات البيتية التي كانوا يكلفون بها، وبالتالي فإن طبيعة الجنس لن تكون لها تأثير في نجاح وفعالية الأسلوب العلاجي المستخدم، وإنما الإجراءات المتبعة في كل أسلوب علاجي هي التي تحدد فعالية ذلك الأسلوب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جرادات وشاهين (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية، والعلاج العقلاني الانفعالي تعزى لمتغير الجنس في فاعلية الأسلوب العلاجي المستخدم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس حيث بلغت قيمة $F (0.26)$ ، وبدلالة إحصائية (975). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن

يتبين من الجدول (2) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفوية كما هو مبين في الجدول (2) حيث بلغت قيمة $F (104.198)$ ، وبدلالة إحصائية (000).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة $F (0.308)$ ، وبدلالة إحصائية (583). ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال آلية الاشتراك الاختيارية للأعضاء ومن كلا الجنسين في كلا البرنامجين الإرشاديين التي كانت نابعة من استشعار الأعضاء لمشكلة الرهاب الاجتماعي لديهم، ورغبتهم الحقيقية في التخفيف منها، من خلال الاشتراك في برنامج علاجي يساعدهم على ذلك،

ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية البرنامج التدريبي على درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الرهاب الاجتماعي، تم إيجاد مربع ايتا (η^2) لقياس حجم الأثر فكان (0.878)، وهذا يعني أن 87.8% من التباين في أداء عينة الدراسة يرجع للبرنامج التدريبي بينما (12.2%) يرجع لعوامل أخرى غير متحكم بها.

نجاح وفاعلية البرامج العلاجية يعتمدان بشكل رئيسي على طبيعة المشكلة، وتأثيرها على حياة الفرد، ورغبة الفرد الحقيقية في التخفيف من أثارها السلبية على حياته، بالإضافة إلى ما تتضمنه هذه البرامج العلاجية من نشاطات جاذبة للفرد، وأهداف قابلة للتحقيق.

جدول (3): المقارنات البعدية بطريقة شفوية لأثر المجموعة

ضابطة	تجريبية 2	تجريبية 1	المتوسط الحسابي
			32.30
		*5.8	38.06
	*20.9	*26.7	58.97

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

من جهة أخرى لصالح المجموعة الأولى، إلا أن الباحث يعتقد أن ما تضمنه البرنامج الأول من مهارات اجتماعية كان أكثر جاذبية لأفراد المجموعة الأولى؛ وذلك لما استشعروه من أهمية لهذه المهارات في حياتهم العملية؛ ونظراً لقرب هذه المهارات من واقع حياتهم اليومية، بحيث تضمن البرنامج اثنتي عشرة مهارة اجتماعية كمهارات التواصل اللفظي، ومهارة التواصل البصري، ومهارة المواجهة، ومهارة كشف الذات، ومهارة طرح الأسئلة، وغيرها من المهارات الاجتماعية التي تساعد الطلبة على التخلص من الكثير من الموروثات الاجتماعية، والسلبيات المرتبطة بالمواقف الاجتماعية، التي تعيق التفاعل الاجتماعي لدى الفرد، وتؤدي بالفرد إلى الرهاب الاجتماعي، مقارنة بما يتضمنه البرنامج الثاني (تقليل الحساسية التدريجي) من استراتيجيات وأنشطة قد تكون غير مألوفة بالنسبة للطلبة في حياتهم العملية، كمهارات التصور الذهني، ومهارات التنفس العميق، وتمارين الاسترخاء العضلي، ما تتطلبه هذه المهارات من وقت وجهد عند تطبيقها من أفراد المجموعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى على القياسين الفوري والمتابعة؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى في القياسين الفوري والمتابعة. ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية بين القياسين تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة، والجدول (4) أدناه يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية) من جهة، وبين كل من المجموعة التجريبية الثانية (مجموعة تقليل الحساسية التدريجي)، والمجموعة الضابطة من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة التجريبية الثانية، والمجموعة الضابطة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بفعالية كلا البرنامجين إلى ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، من فعالية كل من التدريب على المهارات الاجتماعية، وتقليل الحساسية التدريجي في التخفيف من أعراض الرهاب الاجتماعي لدى مختلف الفئات العمرية خاصة فئة المراهقين والشباب، من خلال مساهمة هاتين الإستراتيجيتين في تعزيز التفاعل الاجتماعي المطلوب، وتسهيل اندماج الفرد مع الآخرين، بحيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جرادات وشاهين (2012)، ودراسة (Hoffaart & et. al., 2002) اللتين توصلتا إلى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في التخفيف من أعراض الرهاب الاجتماعي. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (محمود، 1994؛ دباش، 2011) اللتين توصلتا إلى فعالية إستراتيجية تقليل الحساسية التدريجي في التخفيف من أعراض الرهاب الاجتماعي.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعة التجريبية الأولى (مجموعة التدريب على المهارات الاجتماعية) من جهة، وبين كل من التجريبية الثانية (مجموعة تقليل الحساسية التدريجي)، والمجموعة الضابطة

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" بين القياسين الفوري والمتابعة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفوري	12	32.08	3.99	.609	11	.555
المتابعة	12	31.58	3.70			

Whitman, 2012P ; Hoffaart & et. al., 2012؛ أبو هدوس، 2011؛ نظراً لما تتركه هذه البرامج من آثار حقيقة في سلوك الأفراد ومعتقداتهم. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة اللاذقي (1995) التي أشارت إلى استمرار فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في التخفيف من الرهاب الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية على القياسين الفوري والمتابعة؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية في القياسين الفوري والمتابعة. وليبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في القياسين تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المترابطة، والجدول (5) أدناه يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" بين القياسين الفوري والمتابعة لدرجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفوري	12	37.92	4.93	1.535	11	.153
المتابعة	12	36.92	4.23			

- 1- العمل على تدريب طلبة المرحلة الثانوية في المدارس على المهارات الاجتماعية اللازمة للتغلب على مشكلة الرهاب الاجتماعي، قبل دخولهم إلى الجامعات.
- 2- إنشاء نوافذ جامعية لمساندة الطلبة الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي، وفتح المراكز الإرشادية لتقديم الخدمة الإرشادية والعلاجية لهم.
- 3- إجراء المزيد من الدراسات القائمة على المزج بين التدريب على المهارات الاجتماعية، وتقليل الحساسية التدريجي في علاج الرهاب الاجتماعي، والتعرف إلى فعاليتها.
- 4- العمل على استصدار أدلة علاجية تستند إلى التدريب على المهارات الاجتماعية، بحيث يستخدمها الأفراد أنفسهم في إدارة مشكلاتهم الاجتماعية.

المراجع:

أبو أسعد، أحمد. (2011). *تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق* (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو جدي، أمجد. (2004). *أثر القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة وكشف الذات على إدمان الإنترنت*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين القياسين الفوري والمتابعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية، تضمن العديد من المهارات الاجتماعية اللازمة للتخفيف من أعراض الرهاب الاجتماعي، التي تمثلت في مهارات التواصل اللفظي، ومهارة الاستئذان، ومهارة كشف الذات، ومهارة المواجهة، وغيرها من المهارات الاجتماعية اللازمة لتحسين التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، ومع استمرار أفراد المجموعة بتطبيق هذه المهارات التي تعلموها أثناء الجلسات بعد انتهاء البرنامج حتى أصبحت جزءاً من سلوكهم اليومي، التي كان لها الأثر في مساعدتهم على التخفيف من أعراض الرهاب الاجتماعي لديهم، وشعورهم بالراحة والاطمئنان في المواقف الاجتماعية المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات التي طبقت قياساً لمتابعة أثر البرامج الإرشادية المختلفة في التخفيف من أعراض الرهاب الاجتماعي كما في دراسة (Bradly)

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين القياسين الفوري والمتابعة.

وربما ترجع هذه النتيجة إلى ما تضمنه برنامج تقليل الحساسية التدريجي من مهارات وأساليب فاعلة، للتعامل مع اضطرابات القلق بشكل عام، واضطراب الرهاب الاجتماعي بشكل خاص، كتمارين التنفس العميق، وتمارين الاسترخاء العضلي، التي بدورها تساعد الفرد على الاسترخاء، وإبعاده عن مشاعر القلق، وذلك بالاعتماد على الركيزة الأساسية التي تقوم عليها إستراتيجية تقليل الحساسية التدريجي، التي تتلخص بأنه بالإمكان محو الاستجابة الانفعالية غير المرغوب بها كالخوف مثلاً إذا استطعنا إحداث استجابة مضادة لها بوجود المثير الذي يستجربها، وما رافق هذه الإستراتيجيات من نقل لأثر التعلم إلى مواقف الحياة اليومية بعد انتهاء البرنامج. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات، التي حاولت اختبار استمرار فعالية البرامج المختلفة في التخفيف من أعراض الرهاب الاجتماعي بعد انتهاء هذه البرامج، كدراسة

(Botella & et. al., 2008). كما تتفق مع نتيجة كل من دراسة (شمسان، 2004؛ محمود، 1995) اللتين اعتمدتا في برامجهما على إستراتيجية تقليل الحساسية التدريجي.

الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقدم الباحثان بعض المقترحات والتوصيات، ومن أهمها ما يلي:

- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical Manual of mental Disorders. (5th ed.). Washington.
- Antony, M., & Rowa, K. (2007). Social phobia. Retrieved August 18, 2013, from <http://www.hhpublish.com/books/isbn/-88937-311-60html>.
- Antony, M., & Swinson, R. (2000). Phobic disorder and panic and adults: A guide to assessment and treatment. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baron, R. (1989). Psychology, The essential science. Allyn & Bacon, London.
- Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. (1985). Anxiety disorders and phobias. New York: Basic Books.
- Costin, F., & Juris, D. (1989). Abnormal psychology: Issues, intervariations. New York: John Wiley and Sons.
- Davey, G. (1999). Phobias: A handbook of theory, research and treatment. (3rd Ed.). Washington: Wiley.
- Debra, N., & Turner, R. (1998). Shy children phobic adults: Nature and treatment of social phobia. Washington. DC: American Psychiatric Association.
- Hoffaart, A., Borge, F., Sexton, H., Clark, D., & Wampold, B. (2012). Psychotherapy for social phobia: How do alliance and cognitive process interact to produce outcome?. *Psychotherapy Research Journal*, 22(1), 82-94.
- Karam, E., Mneimneh, N., Karam, A., Fayyad, J., Nasser, S., Chatterji, S., & Kessler, C. (2006). Prevalence and treatment of mental disorder in Lebanon: A national epidemiological survey. *World Health Organization*, 367, 1000-1006.
- Rowan & Ears. (1987). Fears and anxiety. Longman, N. Y.
- Stein, M. (1995). Social phobia: Clinical and research perspectives. Washington, DC: *American Psychiatric Press*.
- Steketee, G., Noppen, B., Cohen, I., Clary, L., & Williams, J. (1998). Mental health research: Implication for Practice. London: *NASW Press*.
- World Health Organization. (1992). *The international classification of mental and behavioral disorders. Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines (ICD-10)*. Geneva, Switzerland.
- جرادات، عبد الكريم وشاهين، فرنسيس. (2012). مقارنة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*, 26 (6)، 166-132.
- حسين، طه. (2009). استراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي (الطبعة الأولى). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الخطيب، جمال. (2003). تعديل السلوك الإنساني (الطبعة الأولى). الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- خليل، عبد الله. (2004). مدى فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي والتدريب التوكيدي في خفض القويبا الاجتماعية لدى الطلاب المعلمين بجامعة أسيوط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، مصر.
- دباش، علي. (2011). فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من القلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وأثره على تقدير الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة، فلسطين.
- شمسان، رضية. (2004). أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي في مرضى الرهاب الاجتماعي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.
- عبد الرحمن، محمد. (2000). علم الأمراض النفسية والعقلية: الأسباب، الأعراض، التشخيص، العلاج. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبود، محمد. (2013). أثر برنامجي إرشاد جمعي في تخفيض قلق الاختبار وتحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الصف العاشر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- كرويزر، راي. (2009). الخجل (معتز عبد الله، مترجم). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة، العدد 361.
- اللازقاني، محمد. (1995). أثر برنامج إرشاد جمعي قائم على المهارات الاجتماعية والعلاج العقلاني العاطفي في معالجة القلق الاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- محمود، آمال. (1994). فاعلية العلاج بالتحصين التدريجي والتدريب التوكيدي في علاج المخاوف الاجتماعية. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، 2(2)، 435-402.
- ملص، زينب. (2007). العلاقة بين الرهاب الاجتماعي وتقدير الذات لدى عينة من طلاب الجامعة الأردنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

القدرة التنبؤية لمعالم الفقرة بمؤشر مطابقتها باختلاف عدد فترات القدرة تبعا لنظرية استجابة الفقرة (IRT)

رنا المومني*

تاريخ قبوله 19/11/2015

تاريخ تسلم البحث 29/3/2015

The Ability of Item Parameters as Predictors of Item Fit Index According to Item Response Theory (IRT)

Rana Momani, Measurement & Evaluation Department, Qassim University, KSA.

Abstract: This study aimed at inspecting the ability of item parameters difficulty, discrimination, and guessing as predictors of item fit index (χ^2) according to item response theory (IRT). To achieve the goals of study the researcher used an achievement test in statistics consist of (29) four multiple choice items applied to sample consists of (507) female students from Faculty of Education. SPSS package used to verify assumptions of IRT models, then BILOG-MG used to extract item parameters and item fit index for three parameters model, and identify fitting items, then extract correlation coefficients for item parameters and item fit index, finally estimate the regression line for them. Results showed that the number of fitted items varied according to number of ability intervals and was the best in case of six intervals, also item discrimination had a significant relationship with item fit index, the regression model predicted item fit index using transformed discrimination and difficulty parameters with superiority for six intervals case. Finally results discussed in light of literature review and it was recommended to study item fit for different sample sizes, fit indices, statistical models and item types.

Keywords: item response theory, item difficulty, item discrimination, item guess ability, item fit index.

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لمعالم الفقرة الثلاثة الصعوبة، والتمييز، والتخمين بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) تبعا لنظرية استجابة الفقرة (IRT). ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار تحصيلي لمقرر المقدمة في الإحصاء النفسي تكون من (29) فقرة اختيار من متعدد بأربعة بدائل لعينة الدراسة المكونة من (507) طالبة من طالبات كلية التربية للعام الجامعي 2014/2015، ثم التحقق من الافتراضات الأساسية للنظرية باستخدام الحزمة (SPSS)، ثم تحليل البيانات باستخدام برنامج (Bilog-Mg) لاستخلاص معالم الفقرات ومؤشر مطابقة الفقرة باستخدام النموذج الثلاثي المعلمة وتحديد الفقرات المطابقة للنموذج، ثم استخدام الحزمة (SPSS) لاستخراج معاملات ارتباط مؤشر المطابقة ومعالم الفقرة ومن ثم استخراج معادلة انحدار مؤشر المطابقة على معالم الفقرة. أظهرت نتائج الدراسة اختلاف عدد الفقرات المطابقة للنموذج باختلاف عدد فترات القدرة وكانت الأفضل عند تقسيم متصل للقدرة لست فترات، كما أظهرت وجود دلالة إحصائية لارتباط معلم التمييز مع (χ^2) وتنبؤ معلم الصعوبة والتمييز المحولين بمؤشر مطابقة الفقرة وكان الأفضل عند ست فترات. وقد تمت مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء الأدب النظري، وأوصت الباحثة بدراسة المطابقة لعينات مختلفة الأحجام، ومؤشرات مطابقة ونماذج إحصائية مختلفة أنواع أخرى من الاختبارات.

الكلمات المفتاحية: نظرية استجابة الفقرة، صعوبة الفقرة، تمييز الفقرة، تخمين الفقرة، مؤشر مطابقة الفقرة.

مقدمة: احتلت الاختبارات وخصائصها مرتبة هامة على مر التاريخ؛ لما لها من أهمية بالغة في تصنيف الأفراد وانتقائهم، مما يحدد مصيرهم فيما بعد سواء أكان العلمي أم الوظيفي أو غير ذلك، مما أدى إلى ظهور نظريتي القياس المعرفيتين بنظرية الاختبار الكلاسيكية (Classical Test Theory (CTT))، ومن ثم ما سُمي بالنظرية الحديثة، أو نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory (IRT))، حيث اهتمت كلتا النظريتين بتحديد قواعد وضع الاختبارات، ودراسة خصائصها المختلفة سعياً للوصول إلى ما يعرف بـ "الاختبار الجيد". وتعد كلتا النظريتين غاية في الأهمية في تقديم تقييمات مختلفة حول كل من فقرات الاختبار والاختبار ككل. (Capalleri, Lundy & Hays, 2014)

وقد أظهرت نظرية الاستجابة للفقرة نجاحاً ملحوظاً في تحسين وتطوير جودة الاختبار؛ مما أدى إلى شيوع استخدامها من قبل عدد من الباحثين والدارسين. وتقوم نظرية الاستجابة للفقرة على عدة افتراضات أساسية، ويشترط نجاح استخدام تطبيقاتها النظرية، والحصول على الفوائد المتوخاة، منها: حسن مطابقة النموذج المختار للبيانات، حيث يصبح من المهم فهم الأسباب التي تؤدي إلى عدم التطابق كجزء من فاعلية ومشروعية استخدام نماذج نظرية استجابة الفقرة (Maydeu, 2005).

نظرية استجابة الفقرة

تقدم نظرية استجابة الفقرة طرقاً عدة للوصول إلى ما يدعى بالاختبار المثالي (Optimal Test) من خلال تقديم مؤشرات إضافية عن نظيرتها الكلاسيكية (Tay, Meade & Cao, 2015). وقد اتسع نطاق استخدامها في الآونة الأخيرة من قبل الباحثين في غير المجال التربوي لتطبيق بشكل واسع في المجال الطبي تحديداً بشكل ملحوظ (Reise & Revicki, 2015). وتفترض هذه النظرية إمكانية التنبؤ بأداء المفحوصين أثناء الاختبارات من خلال تحديد خصائص المفحوصين، أو ما يعرف بسماتهم أو قدراتهم، وتقدير

* قسم علم النفس، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

والنموذج ثلاثي المعالم من خلال المعادلة التالية:

$$P_i(\theta) = c_i + (1 - c_i) \frac{\exp[Da_i(\theta - b_i)]}{1 + \exp[Da_i(\theta - b_i)]} \quad (3)$$

حيث إن:

(θ) : قدرة المفحوص.

$P_i(\theta)$: احتمال أن المفحوص الذي يمتلك مستوى قدرة (θ) أجاب عن الفقرة (i) إجابة صحيحة.

b_i : النقطة التي تقابل $P_i(\theta) = 0.5(c+1)$ ، وهو عبارة عن معلم صعوبة الفقرة.

a_i : ميل الدالة عند النقطة b على متصل السمة، وهو عبارة عن معلم تمييز الفقرة، ويساوي قيمة ثابتة لجميع الفقرات في النموذج أحادي المعلمة وتساوي $(1,0)$.

c_i : المماس السفلي للدالة، وهو عبارة عن معلم التخمين (ويفترض النموذج أحادي وثنائي المعلمة أن قيمة هذا المعلم تساوي صفراً).

مطابقة الفقرة

تعد دراسة مطابقة الفقرة للنموذج من أهم الموضوعات فيما يتعلق ببناء وتطوير الاختبارات، ويتم تقدير مطابقة الفقرة باستخدام طرق عدة. وتعد الطريقة الإحصائية التي تم تقديمها من قبل رايت وبانشابكيسان (Wright & Panchapakesan, 1969) الطريقة الأكثر شيوعاً لاختبار مطابقة الفقرة لنموذج أحادي المعلمة (راش)، الذي يمكن استخدامه للنموذجين ثنائي وثلاثي المعلمة والمعطى بالمعادلة:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n-1} \sum_{j=1}^n y_{ij}^2 \quad (4)$$

والذي يمتلك توزيع مربع كاي (χ^2) بدرجات حرية تساوي $(n-2)$ ، حيث إن

$$Y_{ij} = \frac{[f_{ij} - E(f_{ij})]}{\sqrt{\text{var}(f_{ij})}} \quad (5)$$

f_{ij} : تكرار المفحوصين عند مستوى القدرة (i) والذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة (j) . ويتوزع المتغير (Y_{ij}) طبيعياً بمتوسط حسابي مقداره (0) ، وتباين مقداره (1) (Hambleton & Swaminathan, 1985).

ويتيح برنامج (BILOG-MG) إمكانية استخراج قيم (χ^2) ، وما يقابلها من قيم احتمالية (Prob.) للاختبارات التي تتكون من (20) فقرة على الأقل، بحيث يكون حجم العينة كافياً، إذ يمكن

ما يمتلكونه من قدرات من خلال ما يعرف بدرجات القدرة (Ability Scores)، ثم استخدام هذه الدرجات لتفسير أداء كل من الفقرة والاختبار. وتقدم نظرية استجابة الفقرة إمكانية قياس المتغيرات التي لا يمكن قياسها مباشرة التي تسمى بالسّمات أو القدرات الكامنة بطريقة غاية في الدقة (De Ayala, 2009). وتقوم نماذج استجابة الفقرة على تحديد العلاقة بين أداء المفحوصين الملاحظ (Observable) على الاختبار والسّمات غير الملاحظة (Unobservable) المتوقعة للأداء على الاختبار، حيث توصف هذه العلاقة بدوال رياضية تقوم على افتراضات محددة فيما يخص بيانات الاختبار (Hambleton & Swaminathan, 1985). وقد تم تطوير هذه النماذج كطرق لتحليل الاختبارات التربوية، وطُبقت بشكل واسع في المجالين النفسي والاجتماعي، إضافة إلى توافقها بشكل جيد مع نتائج مقاييس الاتجاهات (Fontanella, Villano & Donato, 2015).

وتقوم نظرية استجابة الفقرة على عدد من الافتراضات الأساسية، هي:

- أحادية البعد (Uni-Dimensionality): وهو أن يقيس الاختبار سمة واحدة تفسر أداء المفحوصين على ذلك الاختبار (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991)، إذ يحتوي الاختبار اتجاهها عاماً واسعاً يتضمن عوامل جزئية (Tay, Meade & Cao, 2015).
- الاستقلال الموضعي (Local Independence): وهو الاستقلال الإحصائي لأداء المفحوصين على فقرات الاختبار، فأداء المفحوص على فقرة لا يتأثر بأدائه على أي فقرة أخرى (Hambleton & Swaminathan, 1985).
- منحنى استجابة الفقرة (Item Response Curve): ضمن إطار نظرية استجابة الفقرة يجب أن يمتلك منحنى استجابة الفقرة شكلاً لوجستياً. وقد عرف كل من هامبلتون وسواميناثان وروجرز (Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991) دالة استجابة الفقرة على أنه: تعبير رياضي يربط كل من احتمالية الإجابة الصحيحة على الفقرة والقدرة التي يقيسها الاختبار وخصائص الفقرة. ويشير بيكر (Baker, 2001) إلى أن نماذج استجابة الفقرة البارامترية الثلاثة هي النماذج الأكثر شهرة وانتشاراً، التي يمكن التعبير عنها من خلال المعادلة التالية للنموذج أحادي المعلمة:

$$P_i(\theta) = \frac{\exp[D(\theta - b_i)]}{1 + \exp[D(\theta - b_i)]} \quad (1)$$

والنموذج ثنائي المعالم من خلال المعادلة التالية:

$$P_i(\theta) = \frac{\exp[Da_i(\theta - b_i)]}{1 + \exp[Da_i(\theta - b_i)]} \quad (2)$$

وقام سيول (Seol, 1999) بدراسة قوة خمسة مؤشرات لمطابقة الفقرة للكشف عن الأداء التفاضلي للأفراد (DIF) باستخدام النموذج الأحادي، حيث استخدم المؤشر المعياري الموزون (W2) والمؤشر المعياري غير الموزون (UW2) والمؤشر المعياري المرجح ومؤشري (EC12, EC14)، باستخدام بيانات مولدة لـ (1000) مفحوص و (100) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة خطية بين مؤشرات المطابقة ومعلم الصعوبة، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (-0,04 و -0,02).

كما قام دودين (Dodeen, 2004) بدراسة خطية العلاقة بين معالم الفقرات، ومؤشر مطابقتها باستخدام النموذج ثلاثي المعلمة لمؤشري البواقي المعيارية (SRs)، ومربع كاي (χ^2)، وقد قام بتوليد بيانات ذات توزيع طبيعي بطرق مختلفة لتسع مجموعات اختبارية تكون كل منها من (1000) مفحوص و (50) فقرة اختيار من متعدد بالاعتماد على النموذج المختار، وقد اختلفت المجموعات الاختبارية الثلاثة الأولى فقط في متوسط تمييزها، واختلفت المجموعات الاختبارية الثلاثة الثانية فقط في متوسط صعوبتها، بينما اختلفت الثلاثة الأخيرة فقط في متوسط تخمينها. بعد ذلك تم استخراج إحصاءات متوسط مطابقة الفقرة (Average item fit)، إضافة إلى كل من نسبة الفقرات المطابقة عند مستوى الدلالة (0,01) والارتباط بين معالم الفقرات المولدة ومؤشر مطابقة الفقرة، ثم تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) لتحديد أثر اختلاف مستوى المعلمة على متوسط مؤشر المطابقة. وقد أظهرت النتائج أن كلا من متوسط ونسبة الفقرات المطابقة للنموذج اختلفت لكلا المؤشرين (χ^2 , SR_s)، وقد تبين وجود علاقة موجبة بين كلا المؤشرين ومعلمي التخمين والتمييز، فكلما ارتفع مستوى التخمين والتمييز ازدادت قيم مؤشر المطابقة؛ مما يشير إلى فقرات غير مطابقة، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى الصعوبة ومؤشر المطابقة للفقرة.

ودرس كل من سينهاري ولو (Sinharay & Lu, 2008) العلاقة بين معالم الفقرة ومؤشرات مطابقة الفقرة (G^2 , χ^2 , $S - \chi^2$, $S - G^2$) للتحقق من النتائج التي خرج بها دودين سابقاً، حيث قام الباحثان بتوليد بيانات لتسع مجموعات اختبارية تكون كل منها من (1000) مفحوص و (50) فقرة اختيار من متعدد باستخدام النموذج ثلاثي المعالم، وقد اختلفت المجموعات الاختبارية الثلاثة الأولى فقط في متوسط تمييزها، واختلفت المجموعات الاختبارية الثلاثة الثانية فقط في متوسط صعوبتها، بينما اختلفت الثلاثة الأخيرة فقط في متوسط تخمينها كما في دراسة دودين. وقد تم توليد البيانات للمجموعات التي اختلفت في تمييزها، حيث توزعت توزيعاً لوغاريتمياً طبيعياً، بينما تم استخدام توزيع بيتا لباقي المجموعات الاختبارية، بينما استخدم التوزيع الطبيعي في دراسة دودين. أظهرت نتائج الدراسة اختلاف نتائج الدراسة للباحثين مع نتائج دراسة دودين؛ إذ تبين وجود علاقة عكسية بين مؤشري المطابقة (χ^2) و (G^{2*})، ومعلم

استخراج ثلاث فئات على الأقل لقدرات المفحوصين. وأشارت الكثير من الدراسات إلى قوة مؤشر (χ^2) المستخرج ضمن برنامج (BILOG-MG)، حيث أفادت هذه الدراسات تمتعه بمقايير منخفضة من الخطأ من النوع الأول، كما تمت الإشارة لمشكلتين أساسيتين مرتبطتين بمؤشر (χ^2)، وهما: عدد فقرات متصل القدرة، وحجم العينة. ويعد القرار المتخذ بشأن عدد الفقرات قراراً شخصياً من قبل الباحثين إذا لم يتم الاتفاق حول العدد الأنسب لها، بينما قدم بعض الباحثين مقترحات حول عدد الفقرات المناسب كما هو الحال في مؤشر (Yen's Q1) الذي استخدم عشر فئات تطبيقية؛ إذ تشابه في نتائجه وشكل توزيعه مع مؤشر (χ^2) الذي تم تبنيه من قبل بعض البرامج الإحصائية كبرنامج (RUMM) (Reise, 1990). ولتحديد الفقرات المطابقة للنموذج ضمن نظرية الاستجابة للفقرة فإن القيم الاحتمالية التي تقل عن (0,05) تمثل الفقرات غير المطابقة لذلك النموذج (Haley et. al, 2009). وقد لوحظ ازدياد اهتمام الباحثين بدراسة المطابقة ضمن إطار نظرية استجابة الفقرة في السنوات الأخيرة، إلا أن البحث لا يزال جارياً لفهم ماهية المطابقة، وأسباب تعذرها لبعض الفقرات، الأمر الذي يدعو إلى أهمية دراسة المطابقة بجميع حيثياتها.

وتعد الدراسة التي قام بها روجرز وهاتي (Rogers & Hattie, 1987) من أوائل الدراسات ضمن هذا المجال، حيث درسا أداء ثلاثة من مؤشرات مطابقة المفحوص وثلاثة لمطابقة الفقرة، وهي (mean square residual, between t, total t) لنموذج راش أحادي المعلمة لبيانات مولدة لـ (500) مفحوص و (15) فقرة، وقد خلصت الدراسة إلى أن مؤشر (between t) أظهر حساسية نحو التخمين، وعدم تجانس معلم التمييز، وأوصى الباحثان بإمكانية استخدام هذا المؤشر لبحث مطابقة النموذج.

وقام ريس (Reise, 1990) بدراسة مقارنة بين مؤشر مطابقة الفقرة (χ_B^2)، ومؤشر مطابقة الفرد (Z_B) لبيانات مولدة لـ (1000) مفحوص و (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، حيث تمت دراسة العلاقة بين مؤشري المطابقة ومعلم صعوبة الفقرة، حيث أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين أي منهما وصعوبة الفقرة.

ودرس كل من ماونت وشوماكر (Mount & Schumacker, 1998) تأثير التخمين على ثلاثة مؤشرات (الكلي الموزون، الكلي غير الموزون، المطابقة البيئية غير الموزونة)، حيث تم توليد بيانات لـ (100) مفحوص و (100) فقرة لمطابقة نموذج راش الأحادي، وقد تم استخدام ثلاثة مستويات من التخمين (0، 25، 50 %). ونوعين من أنواع التوزيع (normal & uniform). أظهرت النتائج عدم وجود تأثير لمستوى التخمين على متوسطات مؤشرات مطابقة الفقرات لنوعي التوزيع، كما أظهر المؤشر البيئي حساسية نحو مستوى التخمين؛ إذ ازداد عدد الفقرات غير المطابقة بازدياد التخمين، حيث أوصى الباحثان بالمؤشر البيئي كمؤشر جيد في بناء الاختبار.

الاختبار، وإمكانية التعامل مع البيانات بشكل أفضل، وبالتالي يقودنا إلى نتائج أكثر دقة وإمكانية الضبط والتحكم، وهو الهدف الأسمى فيما يخص مطابقة الفقرة. وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الفقرات المطابقة للنموذج البارامترى ثلاثي المعلمة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ؟
2. هل توجد علاقة ارتباطية خطية بين مؤشر المطابقة (χ^2) لفقرات الاختبار للنموذج الثلاثي ومعالمها عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) عند تغير عدد فقرات القدرة؟
3. هل يمكن التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) من خلال معالم الفقرة الثلاثة (التمييز (a)، والصعوبة (b)، والتخمين (c)) عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ؟

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى بحث طبيعة العلاقة وإمكانية التنبؤ بها بين مؤشر مطابقة الفقرة (χ^2)، ومعالم الفقرة الثلاث: الصعوبة، والتمييز، والتخمين باستخدام نظرية استجابة الفقرة بنموذجها الثلاثي المعلمة لبيانات تجريبية لاختبار تحصيلي، حيث تقدم هذه الدراسة طريقة لإمكانية فهم أسباب عدم المطابقة، وإمكانية التحكم بها؛ الأمر الذي يعود بالنفع في اختصار الوقت والجهد في عملية إنشاء الاختبارات، وبناء بنوك الفقرات، وبناء الاختبارات التكيفية المحوسبة وغيرها من التطبيقات التي تساهم في رفع سوية الاختبار.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تنبثق الأهمية النظرية للدراسة في محاولة التعرف إلى طبيعة العلاقة بين مؤشر مطابقة الفقرة ومعالمها، وإمكانية فهم أسباب عدم المطابقة، إضافة إلى إلقاء الضوء على طبيعة العلاقة الارتباطية بين مؤشر مطابقة الفقرة ومعالمها الثلاث لبيانات تجريبية؛ الأمر الذي قد يتيح التنبؤ بمطابقة الفقرة، أو عدمها من خلال خصائصها المختلفة، إضافة إلى ما توفره من معلومات قد تفيد باستخدام مؤشرات مطابقة أخرى أقل تأثراً بمعالم الفقرة، مما يوفر الوقت والجهد ويجعل من عملية تطوير وبناء الاختبارات وبنوك الفقرات عملية أكثر سهولة، إضافة إلى قلة الدراسات بشكل عام، وعدم وجود دراسات عربية بشكل خاص (في حدود اطلاع الباحثة)؛ مما قد يساهم في الإضافة للأدب النظري في هذا المجال عربياً.

الأهمية العملية: تنبثق الأهمية العملية للدراسة من خلال مساهمتها في بناء وتطوير الاختبارات المختلفة، وإنشاء بنوك الاختبارات، إضافة إلى إسهامها في بناء الاختبارات التكيفية المحوسبة (CAT)، فهي تتيح التنبؤ بالمطابقة للنموذج المختار من خلال خصائص الفقرة المختلفة.

التمييز للفقرة، إضافة لعدم وجود علاقة خطية بين مؤشر مطابقة الفقرة وتخمينها بعكس النتيجة التي خلص لها دودين، بينما توافقت الدراسات بعدم وجود علاقة لمؤشر المطابقة مع معلم الصعوبة؛ إذ إن النتائج لم تظهر نمطاً معيناً بهذا الخصوص. كما قام الباحثان ببحث العلاقة الخطية بين مؤشر مطابقة الفقرة ومعالمها على بيانات حقيقية مكونة من استجابات (8686) طالباً على اختبار للمهارات الأساسية مكون من (45) فقرة اختيار من متعدد. وقد أظهرت النتائج مطابقة (21) فقرة للنموذج، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مؤشر المطابقة (χ^2) ومعلم التمييز كما في دودين، وعلاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين معلم الصعوبة والتخمين ومؤشر المطابقة (χ^2) بعكس نتائج دراسة دودين، وعكس النتائج للدراسة نفسها على البيانات المولدة. وقد فسر الباحثان هذا التناقض بسبب شكل التوزيع المستخدم عند توليد البيانات، إضافة إلى أن البيانات المولدة تم وضعها بناء على النموذج المختار، وهو النموذج الثلاثي المعالم.

يتضح مما سبق وجود اختلاف وتضارب في نتائج بعض الدراسات السابقة، فبعضها أفاد بعدم وجود علاقة بين معالم الفقرة ومؤشر المطابقة كدراسة كل من ريس (Reise, 1990)، وماونت وشوماخر (Mount & Schumacker, 1998) وسيول (Seol, 1999)، كما أكد بعضها الآخر وجود علاقة دون تحديد نوعها وماهيتها كدراسة روجرز وهاتي (Rogers & Hattie, 1987)، بينما أفادت دراسات أخرى بوجود علاقة وتحديد شكلها على أنها خطية، إلا أن نتائجها تضاربت في اتجاه العلاقة عكسية أم طردية كدراستي دودين (Dodeen, 2004) وسينهاري ولو (Sinharay & Lu, 2008) على الرغم من أن كل منهما استخدم نفس عدد الفقرات والمفحوصين لكل مجموعة من مجموعات الدراسة، إضافة إلى تضارب نتائج دراسة سينهاري ولو (Sinharay & Lu, 2008) عند استخدام كل من البيانات المولدة والحقيقية.

مشكلة الدراسة

تعد دراسة المطابقة واحدة من أهم المشكلات التي يواجهها الباحثون ضمن إطار نظرية الاستجابة للفقرة (Item response theory (IRT))، حيث لا يزال الغموض قائماً حول أسباب عدم المطابقة، وكيفية التحكم والتنبؤ بها. وانطلاقاً من احتمالية وجود علاقة بين معالم الفقرة ومؤشرات مطابقتها، ونظراً لاختلاف وعدم اتفاق نتائج الدراسات السابقة حول طبيعة العلاقة بين مؤشرات مطابقة الفقرات ومعالمها، واعتمادها غالباً على بيانات غير تجريبية وبنى افتراضية (Simulation Data) تبلورت مشكلة هذه الدراسة كخطوة نحو اكتشاف طبيعة العلاقة بين معالم الفقرة ومؤشر مطابقتها، بل وإمكانية التنبؤ بمؤشر المطابقة للفقرة من خلال معالمها الثلاث: الصعوبة، والتمييز، والتخمين؛ الأمر الذي يساهم في إمكانية التنبؤ بمطابقة الفقرات لنماذج نظرية استجابة الفقرة، وتزويد الباحثين بمعلومات قد تفيد في استخدام مؤشرات مطابقة أخرى أقل تأثراً بمعالم الفقرات، مما يقود إلى تحسين نوعية

محددات الدراسة

محددات مكانية: جامعة القصيم في المملكة العربية السعودية.

محددات زمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2015/2014م.

محددات بشرية: طالبات كليات التربية في جامعة القصيم.

محددات موضوعية: متغيرات الدراسة - مؤشرات المطابقة للنموذج الثلاثي المعلمة، ومعالها الثلاث (الصعوبة، والتمييز، والتخمين).

مصطلحات الدراسة

- مطابقة الفقرة: وهي ملائمة الفقرة للنموذج المختار من خلال محكات للحكم خاصة بكل نموذج، فيما يخص شكل دالة استجابة تلك الفقرة ومعالها.
- النموذج ثلاثي المعلمة: وهو أحد نماذج استجابة الفقرة البارامترية، حيث تختلف الفقرات في قيم الصعوبة والتمييز والتخمين.
- معالم الفقرة: وهي خصائص الفقرة الثلاث تبعاً لنظرية استجابة الفقرة (الصعوبة، والتمييز، والتخمين).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: تم استخدام خطوات المنهج التجريبي للإجابة عن أسئلة الدراسة الذي يعد الأنسب لمثل هذه الدراسات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طالبات كليات التربية اللواتي يدرسن في جامعة القصيم للعام الجامعي 2015/2014م.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (507) طالبة من طالبات السنة الثانية في كليات التربية التابعة لجامعة القصيم للعام الجامعي 2015/2014م. وقد تم اختيار كلية التربية في الصفراء التي تضم قسمي علم النفس والتربية الخاصة باستخدام العينة العشوائية العنقودية، حيث كانت الكلية هي وحدة الاختيار، بعد ذلك تم اختيار أربع شعب من كل قسم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عدد طالبات قسم علم النفس (259) طالبة، وبلغ عدد طالبات قسم التربية الخاصة (248) طالبة.

أداة الدراسة: تم استخدام اختبار تحصيلي لمقرر المقدمة في الإحصاء التربوي والنفسي مكون من (30) فقرة، وهو عدد مناسب للاختبارات التحصيلية وفقاً لما أشار إليه نانالي (Nunnally, 1978)، ويولي كل فقرة من فقرات الاختبار أربعة بدائل أحدها صحيح، حيث تعطى الإجابة الصحيحة الدرجة (1) والخطئة الدرجة (0)، وبذلك تكون أدنى درجة على الاختبار هي الدرجة (0)، وأعلى درجة هي الدرجة (30).

وقد تم الالتزام بالشروط الفنية لكتابة الفقرة التي تمت الإشارة لها في عودة (2010) لتطوير الاختبارات التحصيلية.

صدق الأداة: قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاختبار بطريقتين، هما: الصدق المنطقي، وصدق المحكمين.

أولاً: الصدق المنطقي: تم التحقق من الصدق المنطقي من خلال وضع فقرات الاختبار بالاستعانة بنتائج جدول المواصفات الذي يضمن أن تتوزع فقرات الاختبار توزيعاً عادلاً بين موضوعات المقرر والمستويات المعرفية المختلفة.

ثانياً: صدق المحكمين: تم عرض الاختبار بصورته الأولية على خمسة عشر محكماً ممن يحملون درجة الدكتوراه في تخصصات علم النفس والقياس والتقويم والرياضيات والإحصاء، حيث حُدثت نسبة الاتفاق لقبول الفقرة بما مقداره (80%). وبناء على نتائج التحكيم تم التعديل في صياغة بعض الفقرات، كما تم حذف فقرة اتفق خمسة محكمين على ضرورة حذفها، وبذلك أصبح الاختبار بصورته المحكمة مكوناً من (29) فقرة.

ثبات الأداة: تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للاختبار بطريقتي كرونباخ - ألفا، والتجزئة النصفية كمؤشر على ثبات نتائج الاختبار.

أولاً: التجزئة النصفية: تم تقدير ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات جتمان لنصفي الاختبار، وقد ساوت قيمة معامل الثبات (0,86).

ثانياً: كرونباخ - ألفا: تم تقدير ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ - ألفا، وقد بلغت قيمته (0,9). وبناءً على ذلك يمكن اعتبار الاختبار مناسباً لجمع البيانات اللازمة للدراسة، حيث إن دلالات الثبات والصدق تفي لتلك الأغراض.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة

- صعوبة الفقرة (b_i).
- تمييز الفقرة (a_i).
- تخمين الفقرة (c_i).

ثانياً: المتغيرات التابعة

- مؤشر مطابقة الفقرة (χ^2)، الذي يُعامل كمتغير تابع فقط عند دراسة الانحدار.

- نسبة ما يفسره العامل الأول من التباين الكلي أكبر من (20%).
 - نسبة ما يفسره العامل الأول إلى العامل الثاني أكبر من (2).
- كما تم تمثيل الجذور الكامنة بيانياً من خلال ما يعرف بـ (Scree Plot)، حيث يمثل المحور الأفقي العوامل، ويمثل المحور العمودي مقدار الجذر الكامن الذي أكد أحادية البعد من خلال تميز العامل الأول عن باقي العوامل. كما تم التحقق من افتراض الاستقلال الموضوعي عن طريق الإحصائي (Q3)، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (R-Package)، إن يمثل (Q3) معامل الارتباط للبواقي لأزواج الفقرات، وقد بلغت قيمة متوسط (Q3) للبيانات (0,035)، وهي قيمة واقعة ضمن فترة الثقة الخاصة به تبعاً لعدد فقرات الاختبار، وقد قل مستوى الانتهاك عن (0,0007)؛ مما يدل على تحقق فرض الاستقلال الموضوعي لبيانات الاختبار.

ثانياً: الخصائص السيكومترية للاختبار تبعاً للنظرية الكلاسيكية في الاختبار: للتعرف إلى الخصائص الكلاسيكية لاختبار الإحصاء كأداة لهذه الدراسة، تم استخراج عدد الاستجابات الصحيحة على كل فقرة وصعوبة الفقرة، إضافةً إلى معاملات ارتباط الفقرة مع الاختبار، حيث إن ارتباط الفقرة بالسمة المقيسة يعد مؤشراً على تمييز الفقرة المستخرج باستخدام برنامج (biolog-mg). وقد أظهرت النتائج وجود بعض الفقرات السهلة كالفقرات (1، 2، 3، 4)، وبعض الفقرات متوسطة الصعوبة كالفقرات (16، 18، 21، 26)، كما يبين أن جميع الفقرات تمتعت بقيم مقبولة لمعامل ارتباط بيرسون، إذ لم تقل أي من قيم معامل ارتباط بيرسون عن (0,15) تبعاً لبراون (Brown, 1996)، كما يبين الجدول وجود بعض الفقرات عالية التمييز مثل الفقرات (10، 12، 16، 19)، والفقرات الأقل تمييزاً كالفقرات (1، 2، 3، 5).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على "ما الفقرات المطابقة للنموذج البارامتري ثلاثي المعلمة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد معالم الفقرات والأخطاء المعيارية لها وإحصائيات جودة الملاءمة للتعرف على عدد فقرات الاختبار المطابقة للنموذج البارامتري ثلاثي المعلمة، وذلك كما هو موضح في الجدول (2).

- المعالجات الإحصائية:** تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:
1. التحقق من مطابقة البيانات للافتراضات الأساسية لنظرية استجابة الفقرة (أحادية البعد، والاستقلال الموضوعي) باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS).
 2. المعالجات الإحصائية لاستخراج معالم الفقرات (الصعوبة، التمييز، التخمين) للنموذج البارامتري ثلاثي المعلمة باستخدام البرنامج الإحصائي (BILOG-MG).
 3. المعالجات الإحصائية لاستخراج مؤشرات مطابقة الفقرات (χ^2) للنموذج البارامتري ثلاثي المعلمة باستخدام البرنامج الإحصائي (BILOG-MG).
 4. استخراج معاملات ارتباط مؤشر المطابقة للفقرة مع معالمها (الصعوبة، التمييز، التخمين) واستخراج معادلة انحدار معالم الفقرة على مؤشر المطابقة للفقرة باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS).

نتائج الدراسة

أولاً: التحقق من الافتراضات الأساسية لنماذج نظرية استجابة الفقرة، تم التحقق من الافتراضات الأساسية التي تسوغ استخدام نماذج نظرية استجابة الفقرة المختلفة، وهما: أحادية البعد، والاستقلال الموضوعي، وقد تم فحص أحادية البعد للبيانات الناتجة من تطبيق الاختبار باستخدام برنامج (SPSS)، حيث أجري التحليل بطريقة المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، وملاحظة نسب قيمة الجذر الكامن (Eigen Value) للعامل الأول إلى الجذر الكامن للعامل الثاني، إضافةً إلى مقدار التباين الذي فسره العامل الأول والذي بلغ (28,78 %) من التباين الكلي، وذلك كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): العوامل الخمسة الأولى وجذورها الكامنة ونسب تباينها

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر للعامل
1	8.34	28.78 %
2	1.64	5.66 %
3	1.56	5.38 %
4	1.19	4.12 %
5	1.11	3.83 %

يلاحظ من الجدول (1) التأكيد على أحادية البعد من خلال:

جدول (2): قيم صعوبة وتمييز وتخمين فقرات الاختبار والأخطاء المعيارية وإحصائيات جودة الملاءمة ودرجات الحرية.

ITEM	SLOPE S.E.	THRESHOLD S.E.	SYMPTOTE S.E.	CHISQ (PROB)	Df
ITEM01	0.657 0.131*	-1.678 0.364*	0.298 0.105*	8.7 0.2757	7
ITEM02	0.66 0.123*	-1.85 0.359*	0.274 0.101*	11.4 0.1226	6
ITEM03	0.76 0.130*	-1.182 0.261*	0.246 0.091*	4.3 0.6411	6
ITEM04	1.087 0.163*	-1.156 0.171*	0.181 0.072*	6.8 0.3371	6
ITEM05	0.762 0.193*	-0.056 0.247*	0.311 0.086*	32.1 0	7
ITEM06	0.994 0.162*	-1.393 0.208*	0.183 0.075*	13.3 0.0389	6
ITEM07	1.164 0.210*	-0.864 0.147*	0.17 0.068*	10.2 0.1173	6
ITEM08	1.309 0.266*	-0.545 0.134*	0.22 0.071*	5 0.5396	6
ITEM09	1.493 0.357*	-0.062 0.103*	0.209 0.061*	18.6 0.005	6
ITEM10	3.094 0.870*	-0.019 0.060*	0.242 0.042*	5.8 0.4445	6
ITEM11	1.232 0.293*	0.296 0.125*	0.231 0.058*	15.3 0.018	6
ITEM12	1.873 0.352*	-0.567 0.092*	0.178 0.058*	3.3 0.7748	6
ITEM13	1.461 0.269*	-0.464 0.111*	0.204 0.064*	5.5 0.482	6
ITEM14	1.322 0.252*	-0.32 0.123*	0.226 0.065*	4.9 0.6695	7
ITEM15	0.866 0.145*	-0.877 0.194*	0.194 0.076*	9.4 0.1515	6
ITEM16	1.754 0.304*	0.097 0.065*	0.108 0.034*	11.3 0.0462	5
ITEM17	1.376 0.239*	-0.177 0.105*	0.189 0.056*	6.6 0.3552	6
ITEM18	2.154 0.599*	0.382 0.079*	0.248 0.039*	9.8 0.1978	7
ITEM19	1.57 0.243*	-0.394 0.089*	0.143 0.052*	8.3 0.2141	6
ITEM20	1.181 0.171*	-0.8 0.126*	0.14 0.057*	9.3 0.1588	6
ITEM21	1.672 0.267*	0.248 0.060*	0.06 0.025*	11 0.0513	5
ITEM22	1.156 0.183*	-0.939 0.140*	0.146 0.060*	15.8 0.0074	5
ITEM23	1.867 0.357*	-0.249 0.086*	0.212 0.054*	2.2 0.824	5
ITEM24	1.478 0.320*	0.042 0.100*	0.212 0.054*	1.8 0.8754	5

ITEM	SLOPE S.E.	THRESHOLD S.E.	SYMPTOTE S.E.	CHISQ (PROB)	Df
ITEM25	1.586 0.432*	0.201 0.102*	0.272 0.053*	2.2 0.8987	6
ITEM26	2.202 0.385*	0.132 0.054*	0.09 0.029*	4.9 0.4298	5
ITEM27	1.594 0.339*	-0.059 0.090*	0.193 0.053*	8 0.236	6
ITEM28	1.281 0.294*	-0.054 0.132*	0.27 0.065*	7.5 0.2756	6
ITEM29	1.146 0.184*	-0.267 0.113*	0.151 0.057*	7.1 0.4203	7

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على "هل توجد علاقة ارتباطية خطية بين مؤشر المطابقة (χ^2) لفقرات الاختبار للنموذج الثلاثي ومعالمها عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في حال تغير عدد فترات القدرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معالم الفقرات الثلاث: التمييز (a)، والصعوبة (b)، والتخمين (c)، ومؤشر المطابقة (χ^2) للفقرة في ثلاثة حالات: الأولى عندما كان عدد فترات القدرة تسع فترات، وهو الخيار المقترح (default) من قبل برنامج (Bilog-Mg)، وهو ما تمت الإجابة عنه في السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والحالة الثانية تم تحديد عدد فترات القدرة بست فترات، والحالة الثالثة تم تحديد عدد فترات القدرة باثنتي عشرة فترة؛ وذلك لدراسة أثر تغير عدد فترات القدرة على معالم الفقرة ومؤشر المطابقة والعلاقة بينها في حال كان عدد هذه الفترات أقل أو أكثر من العدد المقترح من قبل برنامج (Bilog-Mg)، وهو تسع فترات. أظهرت النتائج أن نسب عدم المطابقة اختلفت باختلاف عدد فترات القدرة، حيث بلغت نسبة الفقرات غير المطابقة عندما تم تقسيم متصل القدرة إلى ست فترات (14%)، بينما بلغت هذه النسبة (21%) عندما كان عدد الفترات مساوياً لتسع فترات، وهو الخيار المقترح من قبل برنامج (Bilog-Mg)، في حين بلغت هذه النسبة عند تقسيم متصل القدرة اثنتي عشرة فترة (31%). ويتضح مما سبق التأثير الواضح لمؤشر المطابقة (χ^2) بعدد فترات متصل القدرة؛ فقد أظهرت الفقرات ميلاً للمطابقة يزداد مع قلة عدد الفترات لمتصل القدرة، وهذا يتوافق مع ما ذكره موراكي (Muraki, 1997) بأن ازدياد عدد المجموعات الفرعية الممثلة لمتصل القدرة يعمل على تجزئة التكرارات المتوقعة بشكل كبير، مما يؤدي إلى تضخم قيمة مؤشر المطابقة (χ^2)، وبالتالي فشل الفقرة في مطابقة النموذج. ومن ثم تم حساب معامل الارتباط بين معالم الفقرة الثلاث، ومؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) تبعاً لتغير عدد الفترات (6، 9، 12) باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS).

ويوضح الجدول (3) العلاقة بين معالم الفقرات الثلاث: التمييز (a)، والصعوبة (b)، والتخمين (c)، ومؤشر المطابقة (χ^2) عندما كان عدد فترات القدرة (6) فترات.

يشير الجدول (2) إلى وجود بعض الفقرات السهلة كما هو الحال في الفقرات (1، 2، 3، 4، 6)، وبعض الفقرات متوسطة الصعوبة مثل الفقرات (9، 10، 16، 11، 18، 21، 25، 26، 24). كما يبين الجدول قيم تمييز فقرات الاختبار، إذ تمتعت بعض الفقرات بتمييز عال مثل الفقرات (10، 18، 26). كما يقدم هذا الجدول إحصاءات مطابقة الفقرة إذ تشير القيم الاحتمالية التي تقل عن (0,05) إلى الفقرات غير المطابقة للنموذج ثلاثي المعلمة (Haley et al., 2009). وتبعاً لذلك تعد الفقرات (1، 2، 3، 4، 7، 8، 10، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29) هي الفقرات المطابقة للنموذج الثلاثي المعلمة. وتعزى مطابقة هذا العدد من الفقرات (23) فقرة من أصل (29) فقرة؛ أي ما نسبته (79%) إلى النموذج المستخدم، وهو النموذج ثلاثي المعلمة الذي يأخذ اختلاف قيم صعوبة وتمييز وتخمين الفقرات بالاعتبار؛ مما يجعله نموذجاً ناجحاً من الناحية العملية والتطبيقية. كما يمكن عزو ذلك لمناسبة عدد الفترات المكونة لمتصل القدرة والبالغ عددها تسع فترات، وهي قيمة مقترحة من قبل برنامج (Bilog-Mg)؛ إذ إن مؤشر المطابقة يعتمد على عدة عوامل، أحدها عدد فترات متصل القدرة. ومن الجدير بالذكر إنه لا يوجد اتفاق حول عدد مثالي لعدد فترات متصل القدرة بمراجعة الأدبيات النظرية في هذا الخصوص إذ يتم اختيار عددها من قبل الباحثين اعتباطياً (Reise & Waller, 1990). كما يبين الجدول الفقرات التي لم تطابق النموذج ثلاثي المعلمة، وهي الفقرات (5، 6، 9، 11، 16، 22)، وتشكل الفقرات غير المطابقة للنموذج ما نسبته (21%) من فقرات الاختبار ككل.

وقد تم تقدير خصائص الاختبار بصورة عامة والمكون من (29) فقرة، حيث تمتع بصعوبة كلية مقدارها (-0,434)، وهو مستوى متوسط من الصعوبة، كما تمتع بتمييز كلي مقداره (1,405) وقد بلغ معامل تخمين الاختبار (0,2)، وهي قيم جيدة عملياً تبعاً لما تم ذكره من قبل بيكر (Baker, 2001).

يبين الجدول (5) وجود علاقة سالبة ضعيفة غير دالة إحصائياً بين مؤشر المطابقة (χ^2) ومعلم التمييز (a) على خلاف النتائج المستخرجة للعلاقة بينهما عندما كان عدد فترات القدرة (6) و(9) فترات، بينما كانت العلاقة بين مؤشر المطابقة (χ^2) وبين كل من معلمي الصعوبة (b) والتخمين (c) موجبة ولكنها ضعيفة، إلا أن جميعها غير دال إحصائياً، وهذا يتفق مع النتيجة السابقتين عندما كان عدد فترات القدرة (6) و(9) فترات. يتبين مما سبق أن العدد الأنسب للفترات كان ست فترات، وذلك ما بينته النسب المئوية للفترات غير المطابقة، إضافة إلى قيم معامل الارتباط بين معالم الفقرة الثلاث ومؤشر المطابقة (χ^2). وتعزى مثل هذه النتيجة إلى ما أشار إليه مورافي (Muraki, 1997) بتضخم قيمة مؤشر المطابقة في حال ازدياد عدد الفترات للقدرة، وبالتالي فشل الفقرة في المطابقة، وهذا قد يقود إلى تساؤلات بحثية جديدة فيما يخص دراسة عدد الفترات لمتصل القدرة، وأثر ذلك على مؤشر المطابقة للفقرة، وارتباط ذلك بقيمة الخطأ من النوعين الأول والثاني. كما يمكن عزو ذلك لحجم عينة الدراسة الذي لا يعد كبيراً جداً، مما أدى لمثل هذه النتيجة خاصة عند تقسيم المتصل لاثنتي عشرة فترة، مما يدعو لدراسة أثر اختلاف حجم العينة وعدد فترات القدرة على مؤشر المطابقة وعلاقته بمعالم الفقرة من قبل الباحثين.

وتبعاً لما أشار إليه كثير من الباحثين، مثل جارسون واوسبوم وواترز (Garson, 2012; Osborne & Waters, 2002) أنه ولإثبات افتراض الخطية أو دحضه فإن ما يسمى بطرق التحويل (Method of Transformations) تعد من أهم وأنجح الطرق لاختبار افتراض الخطية. وتقوم هذه الطريقة بعمل تحويلات غير خطية للمتغيرين المستقل أو التابع، أو كليهما لإثبات خطية العلاقة بينهما، مما يتيح الحصول على معادلة انحدار خطية فيما بعد التي يمكن اعتبارها كمقدر مقبول للعلاقة الحقيقية بين المتغيرات والتي تتكون من المتغيرات المحولة والتابعة. والتحويلات الأكثر شهرة هي التحويل اللوغاريتمي الطبيعي، والجذر التربيعي، والقوة التربيعية. وتقوم عملية اختيار نوع التحويل المناسب على أسلوب المحاولة والخطأ، إضافة إلى الاعتماد على معايير هامة للحكم على نجاحها، إذ يتم الأخذ بالاعتبار معاملات الارتباط، ودالاتها الإحصائية، والتمثيل البياني عند دراسة العلاقة، وقيمة معامل التحديد (R^2) الذي يعد معياراً أساسياً لنجاح عملية التحويل عند دراسة الانحدار الخطي في حال الزيادة في مقداره، بينما يتم الحكم على هذه العملية بعدم النجاح في حال عدم التغير أو النقصان في قيمة (R^2).

وقد تم اختبار عدة أشكال من التحويلات للمتغيرات المستقلة، إلا أن التحويل اللوغاريتمي الطبيعي للمتغيرات المستقلة أظهر علاقة خطية أكثر وضوحاً بين كل من المتغيرات المستقلة (معالم الفقرة)، والتابعة (مؤشر مطابقة الفقرة) عندما ساوى عدد فترات القدرة ست وتسع فترات، بينما لا يمكننا قول ذلك عندما كان عدد الفترات اثنتي عشرة فترة، وذلك باستخدام معامل ارتباط

جدول (3): مصفوفة معاملات ارتباط معالم الفقرة مع مؤشر المطابقة للفقرات عند تقسيم القدرة لست فترات.

	χ^2	a	b	c
χ^2	-	0.384*	0.044	0.184
a		-	0.638**	-0.284
b			-	-0.202
c				-

يبين الجدول (3) وجود علاقة سالبة ضعيفة دالة إحصائياً بين مؤشر المطابقة (χ^2)، ومعلم التمييز (a)، بينما كانت العلاقة بين مؤشر المطابقة (χ^2)، وبين كل من معلمي الصعوبة (b) والتخمين (c) موجبة ولكنها ضعيفة وغير دالة إحصائياً.

كما تم استخراج معاملات الارتباط بين معالم الفقرات الثلاث: التمييز (a)، والصعوبة (b)، والتخمين (c)، ومؤشر المطابقة (χ^2) عندما كان عدد فترات القدرة (9) فترات، وهو العدد المقترح (default) من قبل برنامج (Bilog-Mg)، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4): مصفوفة معاملات ارتباط معالم الفقرة مع مؤشر المطابقة للفقرة عند تقسيم القدرة لتسع فترات.

	χ^2	a	b	c
χ^2	-	-0.342*	0.001	0.148
a		-	0.637**	-0.269
b			-	-0.179
c				-

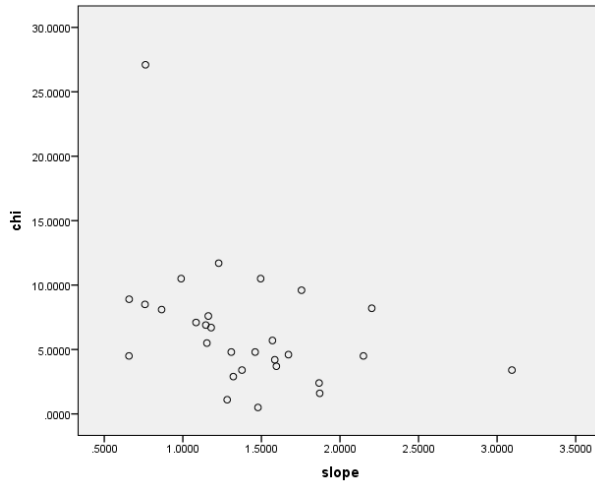
يبين الجدول (4) تقارب النتائج في الجدولين السابقين (3) و(4)، حيث يبين الجدول (4) وجود علاقة سالبة ضعيفة دالة إحصائياً بين مؤشر المطابقة (χ^2) ومعلم التمييز (a)، بينما كانت العلاقة بين مؤشر المطابقة (χ^2) وبين كل من معلمي الصعوبة (b) والتخمين (c) موجبة ولكنها ضعيفة وغير دالة إحصائياً، إلا أن العلاقة كانت أكبر بشكل طفيف عندما بلغ عدد فترات القدرة ست فترات.

كما تم استخراج معاملات الارتباط بين معالم الفقرات الثلاث: التمييز (a)، والصعوبة (b)، والتخمين (c) ومؤشر المطابقة (χ^2) عندما كان عدد فترات القدرة (12) فترة، وذلك ما يوضحه الجدول (5).

جدول (5): مصفوفة معاملات ارتباط معالم الفقرة مع مؤشر المطابقة للفقرات عند تقسيم القدرة لاثنتي عشرة فترة.

	χ^2	a	b	c
χ^2	-	-0.22	0.111	0.008
a		-	0.638**	-0.284
b			-	-0.202
c				-

يتضح من الجدول (6) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مؤشر مطابقة الفقرة (χ^2)، وكل من معلمي الصعوبة والتخمين المحولين، بينما وجدت علاقة دالة إحصائية بين مؤشر المطابقة (χ^2)، ومعلم التمييز المحول (loga) كما تبين سابقاً إلا أن هذه العلاقة ازدادت في قوتها، إضافة إلى أنها أصبحت دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0,01)، كما أن التمثيل البياني (graphical method) الذي يعد معياراً هاماً للحكم أظهر فعالية التحويل اللوغاريتمي في توضيح العلاقة بين معلم التمييز الذي امتلك دلالة إحصائية للعلاقة بينه وبين مؤشر مطابقة الفقرة، وهذا ما يوضحه الشكلان (1) و(2).



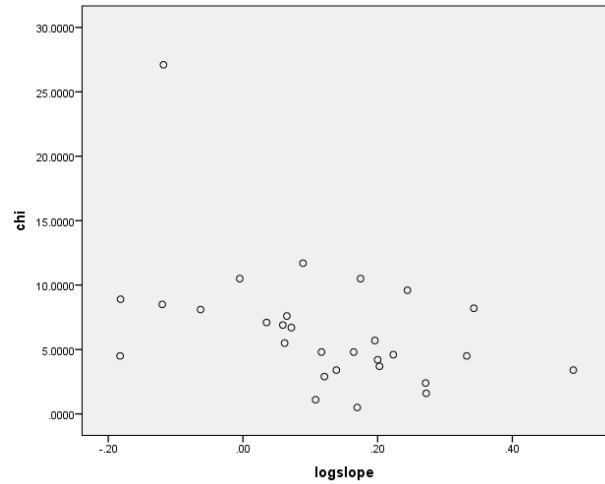
شكل (2): العلاقة بين مؤشر المطابقة والتمييز عند ست فترات

يتضح من الجدول (7) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) وكل من معلمي الصعوبة والتخمين المحولين، بينما وجدت علاقة دالة إحصائية بازدياد طفيف بين مؤشر المطابقة (χ^2) ومعلم التمييز المحول (loga) كما تبين سابقاً، إلا أن التمثيل البياني (graphical method) أظهر فعالية التحويل اللوغاريتمي في توضيح العلاقة بين معلم التمييز الذي امتلك دلالة إحصائية للعلاقة بينه وبين مؤشر مطابقة الفقرة، وهذا ما يوضحه الشكلان (3) و(4).

بيرسون. ويبين الجدول (6) مصفوفة معاملات الارتباط لمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) ومعالمها المحولة عند تقسيم متصل القدرة لست فترات.

جدول (6): مصفوفة معاملات ارتباط معالم الفقرة المحولة مع مؤشر المطابقة لل فقرات المطابقة لست فترات.

	χ^2	Loga	Logb	Logc
χ^2	-	-0.438**	0.051-	0.117
Loga		-	0.730**	-0.364*
Logb			-	-0.257
Logc				-

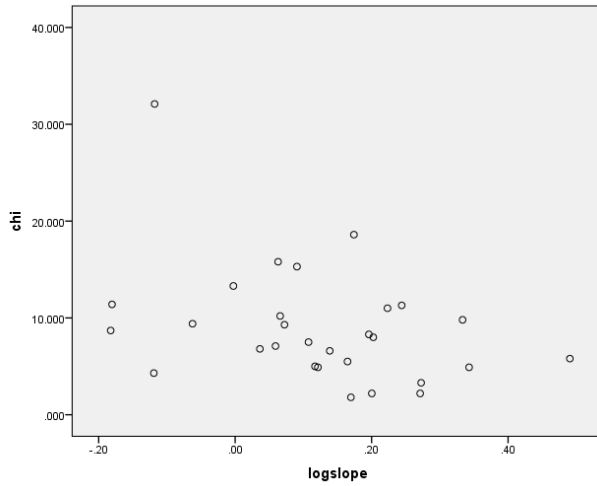


شكل (1): العلاقة بين مؤشر المطابقة ولوغاريتم التمييز عند ست فترات

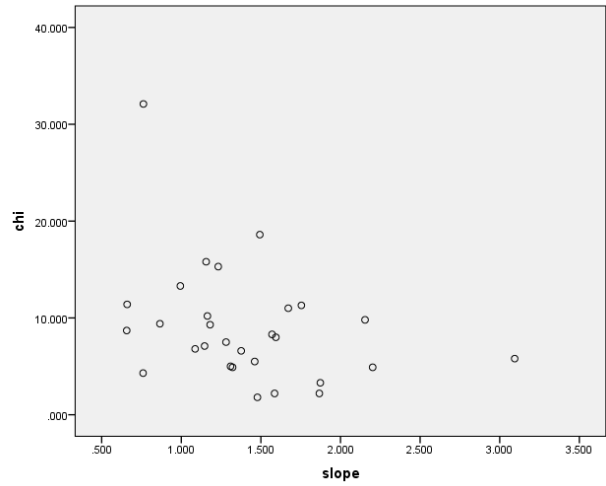
كما تم استخراج مصفوفة معاملات الارتباط لمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) ومعالمها المحولة عندما كان عدد فترات القدرة تسع فترات والموضحة في الجدول (7).

جدول (7): مصفوفة معاملات ارتباط معالم الفقرة المحولة مع مؤشر المطابقة لل فقرات المطابقة لتسع فترات.

	χ^2	Loga	Logb	Logc
χ^2	-	-0.372*	0.019-	0.079
Loga		-	0.671**	-0.201
Logb			-	-0.351
Logc				-



شكل (4): العلاقة بين مؤشر المطابقة ولوغاريتم التمييز لتسع فترات



شكل (3): العلاقة بين مؤشر المطابقة والتمييز لتسع فترات.

مطابقتها قد يرجع إلى أن نظرية استجابة الفقرة تهتم بتنوع صعوبة الفقرات وتظهر قوة بعكس التقليدية عند طرفي التوزيع؛ أي أن إحدى نقاط قوتها قدرتها على التعامل مع الفئتين العليا والدنيا من المفحوصين. وقد لوحظ أن الفقرات المطابقة كانت في الغالب تمتلك قوة تمييزية تزداد بازدياد الصعوبة نسبياً واقتربها من الصفر؛ أي مقدار متوسط من الصعوبة مع وجود قدر متدن ومقبول من التخمين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سينهاري ولو (Sinharay & Lu, 2008) للبيانات مولدة بوجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) ومعلم التمييز المقدر، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين معلمي الصعوبة والتخمين، إلا أن الدلالة الإحصائية للعلاقة الأخيرة اقتضت على معلم الصعوبة، وهذا يخالف نتيجة الدراسة الحالية، ولعل السبب في مثل هذه النتيجة اختلاف طبيعة البيانات، حيث استخدم الباحثان بيانات مولدة بتوزيع طبيعي لوغاريتمي، إضافة إلى اختلاف حجم العينة، وعدد الفقرات. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية جزئياً مع النتائج التي خلص لها كل من روجرز وهاتي (Rogers & Hattie, 1987) بعدم مطابقة الفقرات ذات التخمين المرتفع، كما اتفقت مع نتائج دراسة ريس (Reise, 1990) بعدم وجود علاقة بين مؤشر المطابقة ومعلم الصعوبة للفقرة، إلا أنها اختلفت مع النتائج التي خلصت لها دراسة دودين (Dodeen, 2004) بوجود علاقة طردية بين مؤشر المطابقة ومعلم التمييز، التي كانت موضع جدل؛ بسبب تعارضها مع أساسيات بناء الاختبار، حيث تفيد برفض الفقرات ذات التمييز المرتفع باعتبارها فقرات غير مطابقة. كما تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة كل من ماونت وشوماخر (Mount & Schumacker, 1998) اللذين اعتبرا أن لا علاقة بين التخمين وعدد الفقرات المطابقة، ونتيجة سيول (Seol, 1999) بعدم وجود علاقة خطية دالة إحصائياً بين معالم الفقرة ومؤشر مطابقتها، إضافة إلى تعارضها مع الجزء التجريبي من النتيجة التي خلص لها سينهاري ولو (Sinharay & Lu, 2008) بأن العلاقة بين مؤشر المطابقة وكل من معلمي الصعوبة والتخمين كانت سالبة، بينما

يوضح الشكلان (3) و(4) اتضاح العلاقة الخطية بين مؤشر المطابقة (χ^2) والتحويل لتمييز الفقرة ($\log a$) وهذا ما تؤكدته الزيادة في قيمة معامل ارتباط بيرسون والدالة إحصائية.

كما تم استخراج مصفوفة معاملات الارتباط لمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) ومعالمها المحولة عندما كان عدد فترات القدرة اثنتي عشرة فترة والموضحة في الجدول (8).

جدول (8): مصفوفة معاملات ارتباط معالم الفقرة المحولة مع مؤشر المطابقة للفقرات المطابقة لاثنتي عشرة فترة.

	χ^2	Loga	Logb	Logc
χ^2	-	-0.216	0.100	-0.048
Loga		-	0.730**	-0.364*
Logb			-	-0.257
Logc				-

يبين الجدول (8) أن العلاقة بين مؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) ومعالمها المحولة عند تقسيم متصل القدرة لاثنتي عشرة فترة قد قلت بشكل طفيف، وذلك يدل على عدم كفاءة التحويل في هذه الحالة. وقد تعزى النتائج السابقة لسبب منطقي، وهو أنه كلما ارتفعت القوة التمييزية للفقرة وكانت الفقرة ذات صعوبة متوسطة ازدادت نسبة قبولها ومطابقتها، وبذلك قلت قيمة مؤشر (χ^2)؛ الأمر الذي يرفع من قيمة الدلالة الإحصائية للفقرة فتكون بذلك الفقرة مطابقة ومقبولة. كما يمكن عزو ذلك أيضاً لمناسبة عدد فترات القدرة؛ إن تقل احتمالية فقدان الفقرات وفشلها في المطابقة نتيجة التضخم غير المبرر في قيم مؤشر المطابقة؛ مما يجعل من العلاقة أكثر وضوحاً. بينما كانت العلاقة بين مؤشر المطابقة (χ^2) ومعلم التخمين (c) موجبة ولكنها ضعيفة وغير دالة. وتعزى هذه النتيجة لأن الفقرة ذات التخمين المرتفع هي فقرة غير مقبولة، وبذلك تمتلك قيمة مرتفعة لمؤشر (χ^2)؛ أي تقل قيمة الدلالة الإحصائية لها؛ مما يجعلها فقرة غير مطابقة للنموذج المختار. كما يبين وجود علاقة موجبة ضعيفة وغير دالة إحصائياً بين صعوبة الفقرة ومؤشر

إحصائياً، بينما فشل معلما التخمين (c) والصعوبة (b) في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2)، ويعزى ذلك إلى ارتباط مؤشر المطابقة مع معلم التمييز، وهو الأمر الذي لم يتحقق لمعلمي الصعوبة والتخمين. وبذلك تكون معادلة الانحدار للتنبؤ بالمعالم بمؤشر المطابقة (χ^2) كالآتي:

$$\text{مؤشر مطابقة الفقرة } (\chi^2) = -3,637 + 11,625 (\text{تمييز الفقرة})$$

كما يمكن التعبير عنها باستخدام معادلة الانحدار المعيارية كالتالي:

$$\text{مؤشر مطابقة الفقرة } (\chi^2) = -0,384 + 0,000 (\text{تمييز الفقرة})$$

كما تم استخراج نموذج الانحدار المكون من المعالم المحولة باستخدام الاقتران اللوغاريتمي في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) الذي أثبت نجاح معالم الفقرة المحولة للصعوبة والتمييز في التنبؤ بمؤشر مطابقتها، وذلك عند تقسيم متصل القدرة لست فترات، حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.35$). ويعد ذلك دليلاً آخر على فعالية التحويل اللوغاريتمي في كشف العلاقة بين مؤشر مطابقة الفقرة ومعالمها، وهذا ما يبينه الجدول (11).

جدول (11): تحليل التباين (ANOVA) لنموذج انحدار معالم الفقرة المحولة على مؤشر المطابقة (χ^2) عند ست فترات.

Model	Sum of squares	DF	Mean Square	F
Regression	235.262	2	117.631	6.872*
Residual	445.04	26	17.117	
Total	680.301	28		

كما يبين الجدول (12) معاملات الانحدار لنموذج الانحدار المكون من معلمي التمييز والصعوبة المحولين كمتنبئات بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2).

جدول (12): قيم معاملات الانحدار الخام والمعيارية ودلالاتها لنموذج الانحدار لمعالم الفقرة (log b, log a) عند ست فترات

Model	B	β	T
Log a	-26.786	-0.858	-3.693**
Log b	24.075	0.575	2.476*
Constant	0.2		0.059

يبين الجدول (12) قدرة معلمي التمييز المحول (log a)، والصعوبة المحول (log b) في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2)، حيث كانت معاملات الانحدار الخاصة به دالة إحصائياً، بينما فشل معلم التخمين المحول (log c) في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2). مما سبق يلاحظ نجاح اللوغاريتم الطبيعي للصعوبة (log b) الذي لم ينجح كمتنبئ قبل عملية التحويل، كما أن معامل الارتباط بينه وبين مؤشر المطابقة لم يمتلك دالة إحصائية. وقد تعزى مثل هذه النتيجة للارتباط القوي الدال إحصائياً بينه وبين معلم التمييز الذي بلغ (0.73)؛ مما أدى إلى حدوث تفاعل بين المتغيرين أدى

كانت موجبة لمعلم التمييز، وقد يعزى ذلك لاختلاف حجم العينة بشكل كبير بين الدراستين إضافة إلى اختلاف متوسطات معالم الاختبار وخصائص الفقرات.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي ينص على

"هل يمكن استخدام معالم الفقرة الثلاث (الصعوبة، التمييز، التخمين) كمتنبئات لمطابقة الفقرة عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ "

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معادلة الانحدار المتعدد (Multiple Regression Equation) باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS) لمعرفة قدرة معالم الفقرة على التنبؤ بمؤشر مطابقتها (χ^2). ولتحقيق هذا الغرض تم إجراء تحليل الانحدار مرتين الأولى عندما بلغ عدد فترات متصل القدرة ست فترات والثانية تسع فترات، حيث أظهر مؤشر المطابقة (χ^2) دلالة إحصائية لارتباطه بمعلم التمييز سابقاً، وقد تم إجراء تحليل تباين للنموذج الكلي للانحدار لاستخراج الدلالة لنموذج الانحدار المكون من مؤشر المطابقة (χ^2) كمتغير تابع ومعالم الفقرات كمتغير مستقل باستخدام طريقة (Backward method) للخروج بمعادلة انحدار تضم فقط المتغيرات الأكثر قدرة على التنبؤ، إذ تقوم هذه الطريقة على إدخال المتغيرات كاملة لمعادلة التنبؤ في البداية، ثم إقصاء المتغيرات التي تحمل أقل قيمة (F-to- Remove)، والانتهاؤ بمعادلة انحدار تضم المتغيرات المتنبئة بالمتغير التابع بشكل مقبول (Flom & Cassell, 2007).

وقد أظهرت النتائج نجاح نموذج الانحدار المكون من معلم التمييز غير المحول في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2)، وذلك عند تقسيم متصل القدرة لست فترات، حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2=0.15$) وهذا ما يبينه الجدول (9).

جدول (9): تحليل التباين (ANOVA) لنموذج انحدار معالم الفقرة على مؤشر المطابقة (χ^2) عند ست فترات

Model	Sum of squares	DF	Mean Square	F
Regression	100.52	1	100.52	4.681*
Residual	579.781	27	21.473	
Total	680.301	28		

كما يبين الجدول (10) معاملات الانحدار لنموذج الانحدار المكون من معلم التمييز كمتنبئ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2).

جدول (10): قيم معاملات الانحدار الخام والمعيارية ودلالاتها لنموذج الانحدار لمعالم الفقرة (b, a)

Model	B	β	T
A	-3.637	-0.384	-2.164*
Constant	11.625		4.627*

يبين الجدول (10) قدرة معلم التمييز (a) في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2)، حيث كانت معاملات الانحدار الخاصة به دالة

يبين الجدول (14) قدرة كل من اللوغاريتم الطبيعي لمعلم الصعوبة ($\log b$) واللوغاريتم الطبيعي لمعلم التمييز ($\log a$) في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2)، حيث كانت معاملات الانحدار الخاصة بهما دالة إحصائية، بينما فشل معلم التخمين المحول ($\log c$) في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2). وكما لوحظ سابقاً فإن معلم الصعوبة المحول ($\log b$) لم يمتلك دالة إحصائية للعلاقة مع مؤشر المطابقة للفقرة (χ^2)، بينما نجح كمتنبئ عندما كان عدد الفترات ست وتسع فقرات، وعُزِي هذا لوجود تفاعل بين معلمي الصعوبة والتمييز كما ذكر سابقاً نتج عن الارتباط القوي الدال إحصائياً فيما بينهما، كما يمكن إرجاعه إلى وجود ما يسمى بالمتغيرات المشوشة (Suppressor Variables) التي تؤثر في قيمة معامل الارتباط بالزيادة أو النقصان. وفي هذه الحالة ترجح الباحثة أن التأثير كان سالباً، إذ وجد أن الفقرات ذات الصعوبة المتوسطة كانت أكثر ميلاً للقبول كفقرات مطابقة. ولمعرفة مثل هذه المتغيرات توصي الباحثة بعمل دراسات تحليلية سببية (Causal Analysis) للوقوف على المتغيرات التي قد تؤثر في مؤشر المطابقة وطبيعة علاقتها مع بعضها بعضاً.

وبذلك فإنه يمكن التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) من خلال معادلة الانحدار الخام كالتالي:

$$\text{مؤشر مطابقة الفقرة } (\chi^2) = 27,486 (\text{اللوغاريتم الطبيعي لصعوبة الفقرة}) - 29,544 (\text{اللوغاريتم الطبيعي لتمييز الفقرة}) + 1,673$$

كما يمكن التعبير عنها باستخدام معادلة الانحدار المعيارية كالتالي:

$$\text{مؤشر مطابقة الفقرة } (\chi^2) = 0,539 (\text{صعوبة الفقرة}) - 0,765 (\text{اللوغاريتم الطبيعي لتمييز الفقرة}).$$

يتضح من المعادلتين السابقتين أن معلم التمييز المحول ($\log a$) كان الأفضل في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2)، حيث امتلك معاملات انحدار خام ومعيارية أكبر؛ مما يعني إسهامه بشكل أكبر في التنبؤ بمؤشر المطابقة بالمقارنة مع صعوبة الفقرة، إلا أن التنبؤ يتم بشكل عكسي؛ وذلك لأن معامل الانحدار يحمل إشارة سالبة، وهذا يتواءم مع قيمة معامل الارتباط السالبة بين معلم التمييز ومؤشر مطابقة الفقرة.

يتضح مما سبق أنه عند تقسيم متصل القدرة إلى ست فترات كانت معالم الفقرة المحولة هي الأفضل في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2)، كما كان معلم التمييز المحول ($\log a$) الأكثر قدرة على التنبؤ، حيث بلغ معامل التحديد ($R^2=0.35$) وهي القيمة الأعلى بالمقارنة مع نماذج الانحدار الأخرى التي تمت دراستها.

لظهور مثل هذه النتيجة. وقد لوحظ ازدياد في قيم معامل الانحدار لمعلم التمييز المحول ($\log b$) كما أن دلالاته الإحصائية ازدادت قوة، ويعزى ذلك إلى ارتباط مؤشر المطابقة مع معلم التمييز المحول الذي ازداد وأصبح أكثر وضوحاً بعد إجراء التحويل اللوغاريتمي، وهو الأمر الذي لم يتحقق في معلمي الصعوبة والتخمين. وبذلك تكون معادلة الانحدار لتنبؤ المعالم بمؤشر المطابقة (χ^2) كالآتي:

$$\text{مؤشر مطابقة الفقرة } (\chi^2) = 24,075 (\text{اللوغاريتم الطبيعي لصعوبة الفقرة}) - 26,786 (\text{اللوغاريتم الطبيعي لتمييز الفقرة}) + 0,2$$

كما يمكن التعبير عنها باستخدام معادلة الانحدار المعيارية كالتالي:

$$\text{مؤشر مطابقة الفقرة } (\chi^2) = 0,575 (\text{صعوبة الفقرة}) - 0,858 (\text{اللوغاريتم الطبيعي لتمييز الفقرة})$$

ويتبين مما سبق أن القدرة التنبؤية لمعلم التمييز المحول أقوى منها لمعلم الصعوبة المحول.

كما أظهرت النتائج فشل نموذج الانحدار المكون من المعالم غير المحولة في التنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) عند تقسيم متصل القدرة إلى تسع فترات، حيث بلغت قيمة الاحصائي ($F=3.19$) التي لم تمتلك دلالة إحصائية لنموذج الانحدار الكلي. بينما نجحت المعالم المحولة لكل من معلمي الصعوبة والتمييز بالتنبؤ بمؤشر مطابقة الفقرة (χ^2) وهذا ما يبينه الجدول (13).

جدول (13): تحليل التباين (ANOVA) لنموذج انحدار معالم الفقرة المحولة على مؤشر المطابقة (χ^2) لتسع فترات.

Model	Sum of squares	DF	Mean Square	F
Regression	283.980	2	141.990	4.905*
Residual	752.628	26	28.947	
Total	1036.608	28		

يبين الجدول (13) نجاح نموذج الانحدار النهائي في التنبؤ بالمتغير التابع، وقد تكون هذا النموذج من اللوغاريتم الطبيعي لصعوبة الفقرة ($\log b$)، واللوغاريتم الطبيعي لتمييز الفقرة ($\log a$) كمتغيرات مستقلة مؤشر المطابقة (χ^2) كمتغير تابع، حيث بلغ مقدار التباين المفسر من قبلهما ($R^2=0.274$) ويبين الجدول (14) معاملات الانحدار للنموذج ودلالاتها الإحصائية.

جدول (14): قيم معاملات الانحدار الخام والمعيارية ودلالاتها لنموذج الانحدار لمعالم الفقرة ($\log b$, $\log a$).

Model	B	β	T
Log b	27.486	0.539	2.204*
Log a	-29.544	-0.765	-3.130*
Constant	1.673		0.390

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. دراسة أثر اختلاف حجم العينة وطول الاختبار في دراسة العلاقة بين مؤشر مطابقة الفقرة ومعالمتها للنموذج ثلاثي المعلمة.
2. دراسة العوامل المؤثرة في مطابقة الفقرة والبحث في مسببات عدم التطابق.
3. دراسة العلاقة بين مؤشر مطابقة الفقرة ومعالمتها باستخدام نماذج بارامترية ولابارامترية أخرى.
4. دراسة حسن المطابقة البيانات ومسبباتها باستخدام أنواع أخرى من الاختبارات، مثل مقاييس الاتجاهات ومقاييس الشخصية.
5. أهمية إجراء دراسات تحليلية سببية لمعرفة المتغيرات المؤثرة في مطابقة الفقرة إضافة إلى دراسة العلاقات البينية بين هذه المتغيرات.
6. دراسة أثر تغير عدد فترات متصل القدرة وأثر ذلك على مؤشرات مطابقة الفقرة، وأثر ذلك على الخطأ من النوعين الأول والثاني.

المراجع:

- عودة، أحمد. (2010) *القياس والتقويم في العملية التدريسية*، ط3، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- Baker, F. (2001). *The Basics of Item Response Theory*, 2nd ed USA: ERIC Clearinghouse on Assessment & Evaluation.
- Brown, J. D. (1996). *Testing in language programs*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Capalleri, JC.; Lundy, Jason & Hays, RD. (2014). Overview of classical test theory and item response theory for the quantitative assessment of items in developing patient-reported outcomes measures, *Clin Ther*, 36(5), 648-662.
- De Ayala, R.J. (2009). *The Theory and Practice of Item Response Theory*. The Guilford Press, New York.
- Dodeen, H. (2004). The relationship between item parameter and item fit. *Journal of Educational Measurement*, 14 (3), 261-270.
- Flom, P. & Cassell, D. (2007). Stopping stepwise: Why stepwise and similar selection methods are bad, and what you should use. *The NorthEast SAS Users Group (NESUG)*, 2007.
- Fontanella, L.; Villano, P.; Donato, M. (2015). Attitudes towards Roma people and migrants: a comparison through a Bayesian multidimensional IRT model. *Quality & Quantity*, 49(1), 1-20.
- Garson, D. (2012). *Testing Statistical Assumptions*. Statistical Associates Publishing: NC.
- Haley, S.; Pinkham, M.; Dumas, H.; Ni, P.; Gorton, G.; Watson, K.; Montpent, K.; Bilodeau, N.; Hambleton, R. & Tucker, C. (2009). Evaluation of Item Bank for a Computerized Adaptive Test of Activity in Children with Cerebral Palsy. *Physical Therapy*. 89, 6. 589-600.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: Principles and Applications*. Norwell, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Maydeu, A. (2005). Further empirical results on parametric versus nonparametric IRT modeling of Likert-type personality data. *Multivariate Behavioral Research*, 40, 261-279.
- Mount, R. E., & Schumacker, R. E. (1998). Identifying measurement disturbance effects using Rasch item fit statistic and the logit residual index. *Journal of Outcomes Measurement*, 2(4), 338-350.
- Muraki, E. (1997). A generalized partial credit model. In W. van der Linden & R. K. Hambleton (Eds.), *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer-Verlag
- Nunally, J. (1978). *Psychometric Theory*, USA: McGraw-Hill Book Company. P 256-300.
- Osborne, J. & Watera, E. (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(2).
- Reise, S. (1990). A comparison of item and person fit method of assessing model data fit. *Applied Psychological Measurement*, 14 (2), 127-137.
- Reise, S. & Rivicki, D. (2015). *Handbook of item response theory modeling*. Routeledge: New York.
- Reise, S. & Waller, N. (1990). Fitting the two parameter model to personality data. *Applied Psychological Measurement*, 14, 45-58.
- Rogers, H. J., & Hattie, J. A. (1987). A Monte-Carlo investigation of several person and item person fit statistics for item response models. *Applied Psychological Measurement*, 11, 47-57.
- Seol, H. (1999). Detecting differential item functioning with five standardized item-fit indices in the Rasch model. *Journal of Outcomes Measurement*, 3 (3), 233-247.
- Sinharay, S. & Lu, Y. (2008). A further look at the correlation between item parameters and item fit statistics. *Journal of Educational Measurement*, 45 (1), 1-15.
- Tay, L., Meade, M., & Smith, M. (2015). An overview and practical guide to IRT measurement equivalence analysis. *Organizational Research Methods*, 18, 3-46.
- Wright, B. & Panchapakesan, N. (1969). A procedure for sample-free item analysis. *Educational & Psychological Measurement*, 29 (1), 23-48.

الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات

حنان الشقران* و ياسمين الكركي**

تاريخ قبوله 1/12/2015

تاريخ تسلم البحث 16/9/2015

Perceived Social Support among Breast Cancer Patients in the light of some Variabels

Hanan Al-shagran, Yarmouk University, Irbid- Jordan.

Yasmin Al-karaki, Jordan University Hospital, Amman- Jordan.

Abstract: This study aimed to reveal the level of the perceived social support of breast cancer patients. The sample of the study consisted of (220) patients who attend antenatal clinics and who participate in psychological support program and under treatment at King Hussein Cancer Center in the capital Amman. To achieve the objectives of the study the researchers prepared a scale of perceived social support. The results of the study showed that statistically significant difference between the means of the perceived social support due to all of the following variables (marital status, duration of the disease) and level of perceived social support on the overall scale was high. Whereas, there were no statistical difference attributed to: (age, education level, and stage of therapy).

Keywords: Perceived social support, Breast cancer.

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات. تكون أفراد الدراسة من (220) مريضة ممن يراجعن العيادات الخارجية، واللاني يشاركن في برنامج الدعم النفسي واللاني تحت العلاج في مركز الحسين للسرطان في العاصمة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثتان مقياس الدعم الاجتماعي المدرك. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي كان مرتفعاً، ووجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي المدرك تعزى لكل من المتغيرين (الحالة الاجتماعية، ومدة الإصابة بالمرض). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي المدرك تعزى لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج).
الكلمات المفتاحية: سرطان الثدي، الدعم الاجتماعي المدرك.

ويهدد سرطان الثدي حياة المريضة؛ حيث يسبب لها حالة من الخوف والقلق والحزن، وبهذا يصعب رؤية مريضة سرطان الثدي مستقرة نفسياً، بل تبقى في حالة اضطراب نفسي مستمر جراء التفكير الدائم بالمرض والنتائج المتوقعة. كما يؤثر المرض عليها في إقامة علاقات تواصل اجتماعي مع المحيطين بها، نتيجة الحساسية الزائدة، وشعورها بالخجل والإحراج جراء استئصال أحد الثديين أو كليهما، وهذا الأمر لا ينعكس على المحيطين بها فقط، بل على العلاقة الزوجية أيضاً؛ لما يحدثه من فجوة بين الزوجين بسبب شعور المريضة بفقدان الثقة بالنفس، ورفض الذات (الكركي، 2014). ومن المحتمل أن تواجه المريضة أيضاً بعض المشكلات الاجتماعية التي قد تدخلها في حالة من عدم المقدرة على المواجهة، والهروب من نظرات الشفقة من الآخرين، فتسبب لها العزلة والشعور بالوحدة، لذا على الأسرة أن تظهر الدعم والمساندة للمريضة (Kleponis, 2006).

وحسب أحدث إحصائيات السجل الوطني الأردني للسرطان، فقد تم في الأردن تشخيص (765) حالة إصابة بسرطان الثدي في عام (2006)؛ إذ تشكل الإناث (749) حالة من المجموع الكلي؛ أي ما نسبته (18.2%) من إجمالي حالات السرطان المكتشفة. ويحتل سرطان الثدي المرتبة الأولى للإصابة بالمرض بين الإناث؛ أي ما نسبته (34.8%) من مجموع أنواع السرطان الذي يصيب الإناث (البرنامج الأردني لسرطان الثدي، 2014).

مقدمة: يواجه الإنسان في حياته العديد من المواقف التي قد تتضمن خبرات غير مرغوب بها، وربما تكون مواقف مهددة لحياته؛ فتتعرض رفاهيته وحياته للخطر نتيجة لذلك، فالأمراض المزمنة، كمرض السرطان- الذي يعد أبرز الأحداث الحياتية الضاغطة- التي لها علاقة بالإصابة بالاضطرابات النفسية والجسمية. ويصنف سرطان الثدي في مقدمة أمراض السرطان المتنوعة، التي تصيب النساء في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء. وعلى الرغم من وجود الأساليب الوقائية للحد من بعض مخاطر الإصابة بسرطان الثدي، إلا أن تلك الأساليب لا يمكنها التخلص من معظم الحالات؛ إذ توجد حالات لا يُجرى تشخيصها إلا في مراحل متأخرة (منظمة الصحة العالمية، 2014).

ويعد سرطان الثدي في المملكة الأردنية الهاشمية الأكثر انتشاراً لدى الإناث؛ حيث يتراوح معدل عمر إصابة الإناث به ما بين (45-50) عاماً، بينما يتراوح معدل عمر الإناث المصابات في الغرب بين (60-65) عاماً، ومن المحتمل انتشاره بين فئات عمرية أصغر (السجل الوطني الأردني، 2011).

* قسم علم النفس الإرشادي والتربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

** مستشفى الجامعة الأردنية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الورم فيها يكون حوالي (2 سم)، ونسبة الشفاء منه تكون ما بين (85%-90%)، ويكون العلاج في هذه المرحلة بالجراحة. والمرحلة الثانية (Second Stage): ويتراوح حجم الورم هنا ما بين (2-5 سم)، ولكن الورم يكون قد انتشر إلى العقد الليمفاوية الموجودة تحت إبط الثدي المصاب، ونسبة الشفاء في هذه المرحلة هي (66%)، ويتمثل العلاج بالجراحة، أو الجمع ما بين الجراحة والعلاج الإشعاعي، يليهما العلاج الكيميائي، أو العلاج الهرموني، أو الاثنان معاً. والمرحلة الثالثة (Third Stage): وتعد هذه المرحلة من المراحل المتقدمة للمرض، ويكون حجم الورم (أكبر من 5 سم)، والغدد الليمفاوية ملتصقة مع بعضها بعضاً وبالنسيج المحيط، ولكن الورم لم ينتشر بعد إلى أماكن بعيدة في الجسم، ونسبة الشفاء (50%). ويكون العلاج في هذه المرحلة من خلال الاستئصال الموضعي بالأشعة المناسبة، أو العلاج الكيميائي، أو العلاج الهرموني. والمرحلة الرابعة (Fourth Stage): وهي مرحلة متقدمة جداً من المرض؛ أي أن الورم قد انتشر إلى أنسجة أخرى كالعظام أو الكبد أو الرئتين أو الدماغ أو الثدي المقابل، ونسبة الشفاء لا تتجاوز (10%). أي لمدة خمس سنوات من الحياة. ويتمثل العلاج في هذه المرحلة في العلاج الكيميائي أو العلاج الهرموني أو الاثنان معاً؛ بهدف تحطيم الخلايا السرطانية، والسيطرة عليها، والحد من انتشارها.

ويكون علاج سرطان الثدي بالجراحة، أو بالأشعة، أو بالعلاج الكيميائي، أو جميعها معاً، ويعتمد ذلك على مرحلة اكتشاف المرض؛ إذ إن النسبة المئوية لنجاح العلاج من المرض تقاس للمريضات اللاتي يبقين خمس سنوات على قيد الحياة بعد بداية العلاج. ويمكن اعتبار أن أغلبهن قد تعافين من المرض ممن يبقين على قيد الحياة لتلك الفترة، وهي خمس سنوات (كوبر، 2004).

الدعم الاجتماعي المدرك ((Perceived Social Support))

يؤدي الدعم الاجتماعي دوراً هاماً في تحسين الصحة النفسية والعاطفية للفرد، وذلك في التغلب على الضغوط النفسية والاجتماعية التي تنتج عن ظروف ومشكلات ومصاعب الحياة، وكذلك يحقق الاستقرار النفسي، والرضا عن الحياة، بالإضافة إلى السعادة التي يحققها وما يقدمه من تأثيرات إيجابية على الفرد.

وفي الأونة الأخيرة اتخذ الإرشاد النفسي منحى آخر في دراسة البيئة الاجتماعية، ودورها في توفير الدعم والمساندة للفرد. وتعد الأسرة، والأهل، والزملاء، والأقارب، والجيران، وغيرهم من أعضاء المجتمع الذين لهم حيز مهم في حياة الفرد مصادر غير رسمية من البيئة الاجتماعية، يستطيع الفرد اللجوء إليها في أي وقت طلباً للمساعدة. ويتكون الدعم الاجتماعي من المساعدة، والمؤازرة المادية، والعاطفية، والمعنوية، والمعلوماتية، والمجتمعية التي يحصل عليها الفرد من خلال تعاملاته وعلاقاته الاجتماعية مع الأفراد المحيطين به، ومن المصادر المتاحة في بيئته الاجتماعية (Hadeed & El-Bassel, 2006).

وتعرف جمعية السرطان الأميركية (American Cancer Society, 2014) سرطان الثدي بأنه: ورم خبيث يسبب نمواً غير طبيعي لخلايا الثدي، وعادةً ما يظهر في القنوات والغدد الحليبية للثدي، ويمكن أن ينتشر إلى الأنسجة المحيطة به، أو إلى أي منطقة في الجسم، ويحدث سرطان الثدي غالباً لدى النساء، وقد يحدث أحياناً لدى الرجال.

وتعرفه منظمة سرطان الثدي (Breast Cancer Organization, 2013) بأنه: نمو غير منتظم لخلايا الثدي، ناتج عن طفرات أو تغيرات غير طبيعية في الجينات المسؤولة عن تنظيم نمو الخلايا، والحفاظ على صحتها.

ولغاية الآن، لم يتم الوصول إلى السبب الرئيس للإصابة بسرطان الثدي، إلا أن هناك بعض العوامل التي تزيد من فرصة الإصابة بالمرض، كالعامل الوراثي؛ فالنساء اللاتي لديهن تاريخ عائلي بالإصابة بالمرض قد تزيد فرصة الإصابة لديهن؛ إضافة إلى عوامل أخرى متعددة كالعمر؛ إذ تزيد فرصة الإصابة بالمرض لدى النساء فوق عمر (40) سنة، بالإضافة إلى التاريخ المرضي؛ حيث تزيد فرصة الإصابة لدى النساء اللاتي أصبن بأورام حميدة في الثدي، إضافة إلى عدم الإنجاب، أو إنجاب أول طفل في سن متأخرة (بعد سن 30)، وبدء الحيض لدى المرأة في سن مبكرة (قبل سن 12)، أو التأخر في انقطاع الحيض (بعد سن 55)، فهذه أيضاً من العوامل التي قد تزيد من فرصة الإصابة بالمرض، بالإضافة إلى التعرض لكميات مفرطة من الأشعة، وخصوصاً في مرحلة الطفولة المبكرة، ومرحلة المراهقة، وغيرها من العوامل الأخرى كالسمنة المفرطة، وتناول الهرمونات التعويضية، والتدخين، وشرب الكحول (Smeltzer, Bare, Hinkle & Cheever, 2008).

وينطوي تشخيص سرطان الثدي عادةً على اختبار ثلاثي، وهذا يشمل: الفحص السريري للثدي، وصورة إشعاعية بجهاز التصوير الإشعاعي الماموجرام (Mammogram)، أو التصوير بالموجات ما فوق الصوتية (Ultrasound)، يليها أخذ عينة من الأنسجة (Biopsy) من الثدي لفحصها تحت المايكروسكوب. وتجري اختبارات أخرى، مثل: اختبارات الدم، أو مسح العظام، حيث يجري في حال أشارت الأعراض إلى أن السرطان قد انتشر خارج الثدي. أما فيما يخص التصوير بالرنين المغناطيسي (Magnetic Resonance Image) فيقترح في حالة تقييم مدى انتشار المرض في بعض الحالات (Cancer Australia, 2013).

وترى روزنثال (Rosenthal, 2001) أن سرطان الثدي يقسم لعدة مراحل، وكل مرحلة منها تعطي فكرة عن مدى انتشار المرض، ونسبة الشفاء المرجوة في هذه المرحلة، بالإضافة إلى طرق العلاج الخاصة بها، وهذه المراحل هي:

المرحلة الصفيرية (Zero Stage): وتعني هذه المرحلة أن الورم في مرحلة مبكرة جداً؛ وتتراوح نسبة الشفاء من المرض ما بين (98%-99%). **والمرحلة الأولى (First Stage):** وحجم

والأصدقاء، والجيران، والأقرباء، وغيرهم من أعضاء المجتمع الذين لهم أهمية خاصة في حياة الفرد.

خامساً: تشجيع الآخرين: ويتضمن شعور الفرد بمديح الآخرين وتقديرهم واحترامهم، وتشجيعهم له، وأنه موضع محبتهم ومقبول لديهم.

ويمكن أن تؤدي البيئة الاجتماعية دوراً مهماً في تحديد قدرة مرضى السرطان للتعيش مع مرضهم، إذ يمكن أن تعزز البيئة الاجتماعية الصحة، وتعمل على حماية الأشخاص من الآثار الضارة لأحداث الحياة الضاغطة، مثل السرطان، بالإضافة إلى ذلك، فإن وجود مستويات عالية من الدعم الاجتماعي يعمل على حماية الشخص من الآثار السلبية لأحداث الحياة الضاغطة؛ فقد كشفت بعض الدراسات أن مرضى السرطان الذين كانوا قادرين على الحفاظ على علاقات وثيقة مع الآخرين، بدوا أكثر تكيفاً على نحو أفضل مع مرضهم وعلاجه من أولئك الذين ليس لديهم علاقات داعمة (Helgeson, & Cohens, 1996; Cutrona, Russel, & Rose, 1986; Revenson, Wollman & Felton, 1983).

ويعد الدعم الاجتماعي تدخلاً نفسياً واجتماعياً مهماً لمرضى سرطان الثدي فيما يتعلق بالتكيف النفسي، والعلاج الوظيفي، والأعراض المرتبطة بالمرض، مثل الغثيان والألم، بالإضافة إلى التأقلم مع الوضع الجديد والحفاظ على الثقة بالنفس وتعزيز التكيف مع المرض (Compas, & Luecken, 2002; Rendle, 1997). فقد أظهرت المريضات اللواتي قدّم إليهن دعم اجتماعي مستوى مرتفعاً في التكيف مع الحياة المرضية، وتحسناً في الحالة الصحية (Savetina & Nastran, 2012).

ويوفر الأدب النظري أدلة قوية على أن الدعم المقدم من العلاقات الاجتماعية مع الآخرين خاصة من الأسرة والأصدقاء المقربين يعمل على تعزيز الوضع النفسي لدى الفرد، والتقليل من حاجة الفرد للشعور بالتماسك والانتماء، وبالتالي مواجهة الشعور بالوحدة. ومن ناحية أخرى، فإن عدم وجود علاقات اجتماعية إيجابية تؤدي إلى حالة نفسية سلبية، مثل القلق أو الاكتئاب؛ أي أن الحالة النفسية تؤثر في نهاية المطاف على الصحة البدنية سواء من خلال التأثير المباشر على العمليات الفسيولوجية التي تؤثر على الاستعداد للإصابة بالأمراض، أم من خلال الأنماط السلوكية التي تزيد من خطر الإصابة بالمرض والتعرض للموت (Cohen & Wills, 1985; Bisschop, Kriegsman, Beekman, & Deeg, 2004). وقد أكدت النتائج التي توصل إليها سيك إيوم وزملاؤه (Sick- Eom et al., 2013) أن الدعم الاجتماعي كان مرتبطاً بمستوى الاكتئاب، ونوعية الحياة، والصحة العامة لدى عينة من مريضات سرطان الثدي.

ويمكن أن يساعد الدعم الاجتماعي النساء المصابات بسرطان الثدي في عدد من الطرق المختلفة، ومن هذه الطرق:

وقد تناول عدد من الباحثين والعلماء مفهوم الدعم الاجتماعي من حيث تعريفه، وعناصره، وقياسه، وإن كان هناك تباين في الآراء حول مفهوم الدعم الاجتماعي، إلا أن معظم هذه المفاهيم اتفقت على أن مضمون مفهوم الدعم الاجتماعي يشمل مكونين أساسيين: الأول أن يدرك الفرد وجود الأشخاص الكافين في شبكة علاقاته الاجتماعية، يمكنه الرجوع إليهم، والاستناد عليهم لدى الحاجة، والثاني أن يكون لدى الفرد درجة معقولة من الرضا والقناعة عن الدعم المتاح والمقدم له (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983).

وعرّف هاوس (House) المشار إليه في (Vaxus, 1988; pearson, 1990) الدعم الاجتماعي بأنه: مصدر أساسي يعمل على تخفيف الآثار النفسية والجسدية الضارة الناجمة من الأنواع المختلفة من الضغوطات البيئية خلال دوره في إزالة وتقليل العوامل السلبية، وتحسين الصحة النفسية، وتوفير مصادر تساعد في وقاية الفرد وعزله عن تلك التأثيرات السلبية.

وقد عرّفه كوب (Cobb, 1976) بأنه: تزويد الفرد بالمعلومة التي تمكنه من الاعتقاد بأنه يتمتع بالحب والقبول والتقدير والاحترام، وأنه جزء من شبكة اجتماعية تقدم لأفرادها التزامات متبادلة.

وتعرف الباحثان الدعم الاجتماعي المدرك في ضوء ما سبق من التعريفات بأنه: حصول الفرد على الرعاية، والاهتمام، والحب، والتقدير، والاحترام من شبكته الاجتماعية المحيطة به، كالأهل، والزوج، والأبناء، والأقارب، والأصدقاء، وزملاء العمل.

ويتضمن الدعم الاجتماعي عدداً من الأبعاد، وهذا ما أشار إليه ستاجس ولونج وماسون وكريشنان وريجر (Stages, Long, Mason, Krishnan, & Riger, 2007) ، وكوهين وولز المشار إليه في حداد (1989)؛ إذ إن الدعم الاجتماعي يتكون من الأبعاد الآتية:

أولاً: الدعم العاطفي: ويشمل تقديم المودة والطمأنينة للفرد، والحب، والاهتمام، والإحساس بمشاعره، والثقة به.

ثانياً: الدعم المادي: ويتضمن تقديم المساعدات المادية المباشرة، وغير المباشرة، والخدمات الضرورية للفرد، وغيرها من القروض والسلع.

ثالثاً: الدعم المعلوماتي: ويشير إلى تقديم المعلومات والنصائح التي تساعد الفرد على فهم مشكلاته، والقدرة على التعامل معها، ثم حلها، بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي يتم من خلالها تقييم الأعمال التي يقوم بها الفرد، وتقديم تغذية راجعة يستطيع الاستفادة منها في حياته المستقبلية عند مواجهته لضغوط وأزمات حياتية.

رابعاً: شبكة الدعم الاجتماعي: ويقصد بها الدعم المتنوع المقدم من الشبكة الاجتماعية غير الرسمية للفرد المتمثلة بالأهل،

والاجتماعي في تغيير ردود الفعل على السرطان. ونوعية الحياة. تكونت عينة الدراسة من (66) مريضة من مريضات سرطان الثدي المبكر، قسمن إلى مجموعة التدخل الخاصة، ومجموعة الدعم، ومجموعة التحكم التي تألفت من المرضى الذين رفضوا المشاركة في التدخل النفسي. وتم أخذ المتغيرات التالية: الدعم الاجتماعي، والتحكم المدرك وكبت العواطف، واستراتيجيات المواجهة، والاضطراب العاطفي، ونوعية الحياة لتقييمها قبل أسبوع واحد من التدخل النفسي. وعند نهاية التدخل النفسي، أظهرت النتائج أن مجموعة التدخل الخاصة لاحظت تعديلاً ملحوظاً لنوعية الحياة أو العلامات النفسية، في حين كان المرضى في مجموعة الدعم أكثر جودة للحياة العاطفية، واستخدام صفات السلبية الداخلية، والتقليل من مرضهم بعد التدخل النفسي والاجتماعي مقارنة مع المرضى في مجموعة التحكم.

وهدف دراسة سفيتينا وناستران (Savetina & Nastran, 2012) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف إلى جوانب العلاقات الأسرية، المرونة، والتماسك، والتواصل، والرضا عن الحياة لدى عينة من المصابات بسرطان الثدي. تكونت عينة الدراسة من (190) امرأة مصابة بسرطان الثدي بعمر يتراوح بين (31-38) سنة، وشملت العينة فئات من المستويات التعليمية المختلفة، وتم استخدام مقياس العلاقات الأسرية الذي طوره أولسون وآخرون (2006). أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المتغيرات الديموغرافية للمرأة والتكيف مع الحياة المرضية، كما بينت الدراسة أن التماسك الأسري الإيجابي والمرونة الأسرية يدعمان تكيف المرأة، ويحسنان من حالتها النفسية إذا ما تم توجيهها بطريقة صحيحة.

وأجرى دراجيست (Drageset, 2012) دراسة في النرويج بعنوان "الضيق النفسي، والتكيف والدعم الاجتماعي في مرحلة التشخيص وقبل الجراحة لسرطان الثدي". تكونت عينة الدراسة من (21) سيدة من النساء المصابات بسرطان الثدي تم تشخيصهن حديثاً قبل الجراحة. أظهرت النتائج أن الدعم الاجتماعي كان مرتبطاً بشكل إيجابي بالتكيف الموجه الفعال الذي يركز على العاطفة الموجهة، ولا علاقة له بآليات الدفاع المعرفية، وآليات الدفاع العدائية، وكانت مستويات التعليم العالي تتعلق بالتوسع باستخدام التكيف الموجه الفعال، وتشير إلى أن العاطلة عن العمل، وكونها (عزباء، أو مطلقة، أو أرملة) مرتبطة بزيادة استخدام آليات الدفاع المعرفية، وكان المستوى التعليمي المساهم الأكثر أهمية لتقديم الدعم الاجتماعي. وأظهرت النتائج أيضاً أن التواصل مع الدعم الاجتماعي كان متاحاً بتقديم الدعم والمعلومات والمشورة والرعاية ووجود المقربين، مع العلم أن كل من الأسرة والرعاية الصحية والمعلومات المهنية والاتصال المهني، زاد الشعور بالأمن، وأعطى الدعم الاجتماعي قوة.

في حين أجرى واترس وليو وسكوتمان وجيف (Waters, 2013) دراسة في الولايات المتحدة

1. المودة (شعور المريضة بالقرب العاطفي والأمن، وعادة ما تقدم من الزوج).
2. الاندماج الاجتماعي (شعور المريضة بالانتماء إلى مجموعة من الناس الذين يشتركون بالمصالح والاهتمامات، وعادة ما يتم الحصول عليه من الأصدقاء).
3. القيمة (تقدير الذات): تشير إلى اعتراف الآخرين بكفاءة ومهارة المريضة، وعادة ما يتم الحصول عليه من زملاء العمل.
4. التحالف الموثوق: اعتماد المريضة على الآخرين للحصول على المساعدة تحت أي ظرف من الظروف، وعادة ما يتم الحصول عليها من أفراد الأسرة.
5. التوجيه (المشورة والمعلومات): وعادةً ما يتم الحصول عليها من المعلمين والموجهين أو الوالدين.
6. الفرصة للتنشئة: شعور المريضة بالمسؤولية تجاه الآخرين، وعادة ما يتم الحصول عليها من أحد الأبناء، Cutrona, (Russell & Rose, 1986).

هذا وتؤدي كل من الأسرة والمجتمع دوراً كبيراً في مواجهة آثار سرطان الثدي، والتقليل من آثاره النفسية على المريضة؛ فإصابة الأم أو الزوجة أو الابنة أو الأخت بالمرض له الأثر الكبير على جميع أفراد الأسرة؛ إذ يمثل دور الأسرة في تقديم الدعم والمساندة والتشجيع لمواجهة المرض من خلال الاهتمام بالمريضة، وإبعادها عما تعانيه من قلق وتوتر، وإسهام الزوج في رفع معنويات الزوجة، واحتوائها، ودعمها يساهم في زيادة قدرتها على التغلب ومواجهة المرض (العزة، 2000؛ مديرية مكافحة السرطان، 2006). فالتماسك الأسري الإيجابي والمرونة الأسرية يدعمان تكيف المريضة، ويحسنان حالتها النفسية (Savetina & Nastran, 2012).

وعلى صعيد الجهد البحثي، فقد أجريت دراسات متعددة، تناولت الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي، حيث أجرى هيجر وآخرون (Heijer et al., 2011) دراسة في هولندا بعنوان "المعاناة النفسية لدى النساء المعرضات للخطر الوراثي للإصابة بسرطان الثدي: دور الأسرة والدعم الاجتماعي المدرك". تكونت عينة الدراسة من (222) امرأة معرضة لخطر الإصابة بسرطان الثدي وراثياً. أشارت النتائج من خلال الاتصالات المفتوحة مع الأسرة حول الخوف من وراثته السرطان بشكل عام، بأنها كانت عموماً أقل من سرطان الثدي بشكل خاص، بالإضافة إلى ذلك بينت النتائج أن الدعم الاجتماعي الذي تدركه النساء من قبل الأسرة والأصدقاء كان مرتبطاً بشكل غير مباشر بقلق أقل بوراثته الإصابة بالسرطان بشكل عام من وراثته الإصابة بسرطان الثدي بشكل خاص.

وأجرى كوسون جيلي وبروجون سجويتزر واتزني (Cousson-Gélie, Bruchon-Schweitzer, & Atzeni, 2011) دراسة في فرنسا هدفت التعرف إلى آثار التدخل النفسي

الدراسة من (90) مريضة من مريضات سرطان الثدي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين عمر المريضة والدعم الاجتماعي الكلي، كالدعم الأسري وأنواع الدعم الأخرى، وأن هناك علاقة ارتباطية بين العمر والاكتئاب، وأن المريضات المقدم لهن دعم من موظفي الرعاية الصحية فقط، ولديهن دعم أسري قليل، لديهن مستوى الاكتئاب مرتفع، أما المريضات اللائي يعتقدن أنهن سوف يتعافين من المرض مستقبلاً فلديهن مستوى متدن من الاكتئاب، كما أظهرت النتائج أن المريضات العازبات لديهن دعم أسري أقل، والدعم الاجتماعي الكلي لديهن قليل مقارنة بالمريضات المتزوجات.

كما هدفت دراسة سالونن وآخرين (Salonen et al., 2013) التي أجريت في فنلندا إلى معرفة الدعم الاجتماعي المقدم من الشبكة الاجتماعية، ومن الممرضين، ونوعية الحياة خلال ستة أشهر من اكتشاف المرض لدى مريضات سرطان الثدي. تكونت عينة الدراسة من (164) مريضة بسرطان الثدي، قسمت إلى مجموعة تجريبية (85) مريضة ومجموعة ضابطة (79) مريضة. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدعم الاجتماعي المقدم من قبل الممرضين لكلا المجموعتين، وأن الدعم الاجتماعي له تأثير على الوظيفة الجنسية، ونوعية الحياة، والصحة.

وأجرى سيك إيوم وآخرون (Sick- Eom et al., 2013) دراسة في كوريا الجنوبية، هدفت إلى معرفة كيفية ارتباط الدعم الاجتماعي المدرك بالاكتئاب، ونوعية الحياة لدى مرضى السرطان. تكونت عينة الدراسة من (1930) مريض سرطان. أظهرت نتائج الدراسة أن الدعم الاجتماعي المدرك المنخفض مرتبط بمستوى عال من الاكتئاب، وانخفاض في الوظائف العاطفية والجسدية والعقلية للمريض، وأن الأشخاص الذين لديهم دعم اجتماعي منخفض لديهم نوعية حياة منخفضة وصحة عامة منخفضة.

أما بخصوص الدراسات العربية التي تناولت الدعم الاجتماعي المدرك لدى مرضى السرطان، فقد جاءت دراسة خميسة (2013) التي أجرتها في ولاية باتنة في الجزائر؛ بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين الاستجابة المناعية ومتغيري الدعم الاجتماعي المدرك، والرضا عن الحياة لدى مرضى السرطان لدى عينة تكونت من (60) مريضاً. قامت الباحثة بتطبيق اختبار الدعم الاجتماعي المدرك لـ "Zimet"، واختبار الرضا عن الحياة، بالإضافة إلى اختبار الغلوبولينات المناعية. توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين معدل الغلوبولين المناعي ودرجة كل من الدعم الاجتماعي المدرك والرضا عن الحياة لدى مرضى السرطان. كما وجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجة الدعم الاجتماعي ودرجة الرضا عن الحياة لدى مرضى السرطان. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغيري الجنس، والحالة الاجتماعية، ودرجة كل من الدعم الاجتماعي المدرك والرضا عن الحياة لدى مرضى السرطان.

الأمريكية بعنوان "القلق حول تطور مرض السرطان والدعم الاجتماعي المتدني المدرك: الآثار المترتبة على نوعية الحياة بين مريضات المرحلة المبكرة من سرطان الثدي". تكونت عينة الدراسة من (480) مريضة ناجية من سرطان الثدي في مراحله المبكرة، تم اختبارهن على فترة (6) أشهر حول قلقهن من تطور السرطان، وطبيعة الدعم الاجتماعي المدرك، و(6-12) شهراً حول نوعية الحياة بعد إجرائهن العملية الجراحية النهائية و(24) شهراً من المتابعة. أظهرت نتائج الدراسة أنه بعد مرور (6) أشهر من إجراء الجراحة يكون القلق عالياً، ونوعية الحياة سيئة، بالإضافة إلى تدني الدعم الاجتماعي المدرك. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الناجيات من سرطان الثدي في مراحله المبكرة اللائي يقلقن حول تطور السرطان، أو لديهن انخفاض الدعم الاجتماعي قد يواجهن مستويات أقل من نوعية الحياة التي يمكن أن يستغرق عدة أشهر لحلها.

وقام يلديريم وباتماز (Yildirim & Batmaz, 2013) بدراسة في تركيا بعنوان "الحالة النفسية والدعم الاجتماعي المدرك للنساء اللائي خضعن لعملية جراحية للثدي". تكونت عينة الدراسة من (100) امرأة ممن شخصت إصابتهن بسرطان الثدي، وقد تم إجراء عمليات جراحية لهن، وإعطاهن علاجاً كيميائياً أو إشعاعياً. أظهرت نتائج الدراسة أن (63%) من النساء لم يسمعن الكثير من المعلومات عن سرطان الثدي، وثلاثة أرباعهن لم يقمن بالفحص الذاتي للثدي بشكل منتظم قبل أن يتم تشخيصه. ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استئصال الثدي الكلي والجراحة التجميلية للثدي من حيث الحالة النفسية والدعم الاجتماعي المدرك، وقد لوحظ أن الآثار الجانبية للعلاج الكيميائي والعلاج الإشعاعي تترافق مع تغيرات في الحالة النفسية والدعم الاجتماعي المدرك، والنساء اللائي تأثرن نفسياً من الجراحة شهدن تغيرات في حياتهن الجنسية، وتغييراً في شكل ملابسهن، وكذلك وضع سيليكون الثدي الاصطناعي في الملابس الداخلية لتقليل آثار الجراحة على مظهرهن.

وأجرى كرونك وآخرون (Kroenke et al., 2013) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى معرفة كيفية تأثير العلاقات الاجتماعية على نوعية الحياة لدى مريضات سرطان الثدي. تكونت عينة الدراسة من (3139) سيدة مصابة بسرطان الثدي. أظهرت نتائج الدراسة أن السيدات المنعزلات اجتماعياً لديهن تدن في نوعية الحياة، والصحة الجسدية، والحياة الاجتماعية، والحالة العاطفية، ووجود أعراض سرطان الثدي بشكل أكبر مقارنة بالسيدات المتكاملات اجتماعياً، وأشارت النتائج أيضاً أن الشبكات الاجتماعية الكبيرة والدعم الاجتماعي الكبير ترتبط بنوعية حياة عالية بعد مرحلة التشخيص بسرطان الثدي.

ومن جانب آخر أجرى تل وساري وأيدن (Tel, Aydin, & Sari, 2013) دراسة في تركيا هدفت إلى تحديد مدى الدعم الاجتماعي والاكتئاب على مريضات سرطان الثدي. تكونت عينة

مريضات سرطان الثدي (Drageset, 2012; Ozolat, et al, 2014; Savetina & Nastran, 2012).

وأظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين عمر المريضة، والدعم الاجتماعي الكلي، وأن المريضات العازبات لديهن دعم أسري أقل، والدعم الاجتماعي الكلي لديهن قليل كدراسة (Tel, et al., 2013).

ومن ناحية أخرى، أظهرت بعض الدراسات التي تناولت أثر الدعم الاجتماعي المدرك على مريضات سرطان الثدي؛ كدراسة دراجيست (Drageset, 2012) أن المستوى التعليمي لمريضات سرطان الثدي هو المساهم الأكبر لتقديم الدعم الاجتماعي لمرضى السرطان، كما أظهرت نتائج دراسة يليديريم وباتماز (Yildirim & Batmaz, 2013) وجود علاقة بين الآثار الجانبية للعلاج الإشعاعي والكيميائي والحالة النفسية والدعم الاجتماعي المدرك للنساء المصابات بسرطان الثدي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة؛ تتناول الدراسة الحالية متغيراً جديداً، وهو مرحلة العلاج، وهذا المتغير لم تتناوله أي من الدراسات السابقة في حدود اطلاع الباحثين. ويلاحظ مما تقدم أيضاً ندرة الدراسات العربية التي تناولت الدعم الاجتماعي المدرك، ومدى الدعم الاجتماعي المدرك المقدم لمريضات سرطان الثدي، فجاءت هذه الدراسة لسد النقص في هذا المجال، حيث تناولت دراسة بني مصطفى (2015) متغيرات مختلفة على العينة ذاتها، وهذا ما يميز الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن العلاقة بين الجسم والنفس علاقة متبادلة؛ فكلهما يؤثر في الآخر، فلا توجد صحة جسمية في معزل عن الصحة النفسية، وهذه العلاقة القوية تجعل من الصعب الفصل بينهما (مرسي، 2002). وهناك عدد من الأمراض العضوية يحتاج المصابون بها إلى ترافق الدعم الاجتماعي، والعلاج الدوائي معاً للشفاء، حيث تكون شبكة الدعم الاجتماعي المتمثلة بالشبكة الاجتماعية المحيطة بالمريض بمثابة جهاز نفسي تقوي مناعته الجسمية. ويعد الدعم الاجتماعي المقدم من الأسرة والأصدقاء والأقارب ذا أهمية بالغة للتخفيف من حدة قلقه ومعاناته وآلامه. والدعم الاجتماعي في حد ذاته ليس هو المهم، بل إدراك المريض لهذا الدعم هو الذي بإمكانه أن يخلق أثراً إيجابياً سواء على الجانب النفسي أم الجسدي (خميسة، 2013).

ومن دواعي اهتمام الباحثين لإجراء مثل هذه الدراسة، التجربة الشخصية التي عايشتها والددة إحداهما، حيث إن المرض لا يؤثر في المريض بمفرده، بل يتعداه إلى جميع أفراد العائلة، ويؤثر فيهم جميعاً، هذا في حال إن كان فرداً ليس له ذلك الدور التي تقوم به الأم التي هي الروح النابضة في الهيكل الأسري، وهي الركن الأساسي الذي يلجأ إليها الجميع. ومن خلال تجربة إحدى الباحثين وعملها في المستشفيات، والتعامل مع مريضات سرطان

وقام أوزلات وأياز وكوناغ وأوزكان (Ozolat, Ayaz, konag, 2014) بدراسة في تركيا هدفت التعرف إلى دور التكيف النفسي والاجتماعي، واستكشاف التعديلات الاجتماعية والنفسية والطبية، والالتزام لمرضى السرطان. تكونت عينة الدراسة من (68) مريضاً ومريضة، تتراوح أعمارهم بين (18-74) سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن الانطوائية ناتجة عن صعوبة في العلاقات الاجتماعية وزيادة في التوتر النفسي بعد تشخيص السرطان. وأظهرت النتائج كذلك أن الأشخاص المقدم لهم دعم اجتماعي كبير أكثر دراية بالعناية الصحية من الأشخاص المقدم لهم دعم اجتماعي قليل، وأن الدعم الاجتماعي الكبير له تأثير إيجابي في تعديل العلاقات الأسرية، وتقليل التوتر النفسي لمرضى السرطان مقارنة بالأشخاص المقدم لهم دعم اجتماعي أقل.

وأخيراً قامت بني مصطفى (2015) بدراسة حديثة على عينة من مريضات سرطان الثدي في الأردن كان هدفها الكشف عن قدرة صورة الجسد وبعض المتغيرات على التنبؤ بالاكتهاب لدى المريضات. وقد طبق مقياس صورة الجسد، ومقياس الأعراض الاكتئابية على أفراد الدراسة البالغ عددها (118) مريضة. أشارت النتائج إلى أن مستوى الاكتهاب لدى المريضات كان متوسطاً، وأن مستوى الرضا عن صورة الجسد كان منخفضاً. إضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى الاكتهاب ومستوى الرضا عن صورة الجسد ككل، ومجالاته لدى المريضات، وأن المتغيرات التي لها قدرة تنبؤية بمستوى الاكتهاب لدى مريضات سرطان الثدي، هي: صورة الجسد، والعمر، والحالة الاجتماعية، ومدة الإصابة بالمرض، ومرحلة العلاج، والعلاج النفسي، والعلاج الجراحي، والعلاج الكيماوي، والعلاج الإشعاعي، وإعادة ترميم الثدي.

يلاحظ من خلال مطالعة نتائج الدراسات السابقة والجوانب التي تناولتها أن هناك تبايناً واضحاً بين هذه الدراسات، سواء من حيث الأهداف، أم من حيث المتغيرات التي تناولتها، كما أن هناك تبايناً في النتائج التي توصلت إليها.

فقد تبيّن للباحثين وجود أثر إيجابي للدعم الاجتماعي على مرضى السرطان بشكل عام ومريضات سرطان الثدي بشكل خاص، كما جاء في دراسة (Heijer et al., 2011). كما أظهرت بعض الدراسات أن الدعم الاجتماعي الكبير له تأثير إيجابي على الصحة العامة لمريضات سرطان الثدي كدراسة (Salonen et al., 2013; Sick-Eom et al., 2013; Ozolat, et al, 2014).

وتبين أيضاً أن الشبكات الاجتماعية والدعم الاجتماعي الكبير لدى مريضات سرطان الثدي ترتبط بنوعية حياة ذات مستوى مرتفع (Kroenke et al., 2013; Cousson-Gélie, et al, 2011)، وخميسة (2013). وأظهرت بعض الدراسات أن الدعم الاجتماعي الكبير له أثر إيجابي في تعديل العلاقات الأسرية، وتقليل التوتر النفسي، وإعطاء الشعور بالأمن، وتحسين الحالة النفسية لدى

مجاله محدودة في حدود اطلاع الباحثين. وهذا ما يضيف أهمية لهذه الدراسة من خلال توفير معلومات للقائمين في هذا المجال في وزارة الصحة والمهتمين، وقد يفتح آفاقاً جديدة للبحث فيه، ووضع خطط وبرامج وطرق إرشادية لمساعدة المريضة تتجاوز هذه المحنة.

كما تظهر الأهمية العملية لهذه الدراسة فيما ترتب على نتائج هذه الدراسة من فوائد في هذا المجال من خلال العمل على توعية القائمين والعاملين في المستشفيات من كادر إرشادي وطبي وتمريضي في كيفية التعامل مع مريضات سرطان الثدي، وتوعية البيئة المحيطة بالمريضة المصابة بسرطان الثدي، كالزوج، والعائلة، والأصدقاء، والمعارف، والمجتمع بأكمله معاناة المصابة بسرطان الثدي وحاجتها للدعم والمساندة.

مصطلحات الدراسة

سرطان الثدي: هو انقسام غير طبيعي لخلايا أنسجة الثدي ونموها دون أن تخضع لأنظمة السيطرة الطبيعية في الجسم، وتغزو هذه الخلايا النسيج المحيط بالثدي لتنتقل لأجزاء الجسم الأخرى عن طريق الدم أو الجهاز الليمفاوي إذا لم يتم علاجها (البرنامج الأردني لسرطان الثدي، 2014).

مريضات سرطان الثدي: هن النساء اللاتي أصبن بسرطان الثدي خلال عام (2014)، ويخضعن للعلاج في مركز الحسين للسرطان.

الدعم الاجتماعي المدرك: حصول الفرد على المساندة والدعم من البيئة المحيطة به، المتمثلة بمصادر الشبكة الاجتماعية من الأسرة، والأقارب، والأصدقاء، والجيران، وغيرها من الأفراد المحيطين به لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة والتكيف معها (Cohen & Will, 1985). ويعرف إجرائياً في ضوء الدرجة التي حصلت عليها المستجيبة على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك المستخدم في الدراسة.

محددات الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على مريضات سرطان الثدي اللاتي يتلقين العلاج في مركز الحسين للسرطان في المملكة الأردنية الهاشمية لعام (2014). ولذا، لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة إلا على هذا المجتمع. كما تتحدد نتائج الدراسة بالخصائص السيكومترية لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تم اختيار أفراد الدراسة من مريضات سرطان الثدي بالطريقة المتيسرة، حيث بلغ عددهن (220) مريضة من مريضات سرطان الثدي اللاتي يتلقين العلاج في مركز الحسين للسرطان، ممن

الثدي، والتعايش معهن خلال فترة علاجهن؛ جمعت الكثير من المعرفة والإحساس بمشاعرهن ومعانتهن تجاه هذا المرض؛ إذ تعكس معاناتهن وخوفهن من المرض عادة فكرة السرطان والموت. ومن هنا، تنبثق مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات.

ومن خلال هذه الدراسة تم تسليط الضوء على الدعم الاجتماعي كما تدركه مريضات سرطان الثدي، هذا النوع من السرطان الذي أشارت منظمة الصحة العالمية (2014) إلى أنه يأتي في مقدمة الأنواع المتعددة للسرطان التي تصيب النساء في البلدان المتقدمة والنامية على حد سواء؛ إذ يعد سرطان الثدي أحد التحديات التي تواجه المرأة في هذا العصر، وأحد أبرز همومها؛ لكونه أكثر أنواع السرطان شيوعاً بين النساء في الأردن والعالم بأسره.

لذا جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لديهن، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي تعزى لمتغيرات (العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض)؟

أهمية الدراسة

من خلال اطلاع الباحثين على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي، لاحظنا أنه لم يتم العثور على دراسة تناولت هذه الظاهرة بالبحث والتحليل في المجتمعات العربية، ولذا؛ يتوقع أن تساهم هذه الدراسة إسهاماً علمياً يساعد واقع الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي.

وتنبثق أهمية هذه الدراسة في جانبين: الأهمية النظرية، والأهمية العملية.

فتكمن الأهمية النظرية للدراسة من خلال تسليطها الضوء على الدور الذي تلعبه العوامل النفسية في الصحة الجسمية، والعلاقة القائمة بين الجانب النفسي المتمثل بالدعم الاجتماعي المدرك، والجانب العضوي، وهو سرطان الثدي، وفي ضوء متغيرات طبية (مرحلة العلاج، ومدة الإصابة بالمرض)، ومتغيرات ديمغرافية (العمر، والحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي)، وذلك في إطار تخصص يعرف بعلم المناعة النفسية، وهو من أحدث التخصصات في الإرشاد وعلم النفس، وتعد الدراسات العربية في

دراسة (المومني والزرغول، 2009). تكون المقياس في صورته الأولية من (25) فقرة. وقام الباحثان باستخراج معاملات صدق المقياس وثباته بعرضه على المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، كما قاما بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وبلغ حسب معادلة كرونباخ ألفا (0.88).

مؤشرات صدق المقياس بصورته الحالية

الصدق الظاهري: للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الدعم الاجتماعي المدرك، قامت الباحثتان بعرضه على عشرة محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي في جامعة اليرموك، حيث طلب إليهم إبداء آرائهم حول دقة المقياس، وصحة محتواه من حيث: درجة انتماء الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه، ووضوح الفقرات والصياغة اللغوية لها، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسباً على الفقرات. وقد أبدى عدد من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات، منها مثلاً: تعديل الفقرة (أستطيع أن أفضض عن مخاوفي وآلامي لمن حولي أكثر من السابق)، بحيث أصبحت (أستطيع أن أبوح عن مخاوفي وآلامي لمن حولي أكثر من السابق)، وأيضاً (يشاركني أصدقائي في الضراء أكثر من السابق)، بحيث أصبحت (يشاركني أصدقائي في الشدائد أكثر من السابق)، وتم فصل فقرة (أصبح الأصدقاء أكثر صراحة حول مواطن القوة والضعف لدي)، بحيث أصبحت (أصبح أصدقائي أكثر صراحة حول مواطن القوة عندي) و(أصبح أصدقائي أكثر صراحة حول مواطن الضعف عندي). وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات، أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها.

صدق البناء: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) مريضة ممن يعانين من سرطان الثدي من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك لحساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المقياس والمقياس ككل، وذلك كما في الجدول (2).

يراجع العيادات الخارجية، واللاني يشارك في برنامج التأهيل النفسي في المركز واللاني تحت العلاج، وذلك خلال الفترة الزمنية الواقعة بين 2014/8/25 – 2014/9/31. والجدول (1) يبين توزيع أفراد الدراسة (النساء المصابات بسرطان الثدي) وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة الثدي وفقاً لمتغيراتها

المتغيرات	مستويات المتغيرات	التكرار	النسبة المئوية
العمر	من 25 إلى 39 سنة	98	44.5
	من 40 فما فوق	122	55.5
	الكل	220	100.0
الحالة الاجتماعية	عزباء	45	20.5
	متزوجة	129	58.6
	مطلقة + أرملة	46	20.9
المستوى التعليمي	دبلوم فأقل	89	40.5
	بكالوريوس	110	50.0
	دراسات عليا	21	9.5
مرحلة العلاج	جراحي	48	21.8
	كيميائي	99	45.0
	إشعاعي	42	19.1
مدة الإصابة بالمرض	هرموني	31	14.1
	الكل	220	100.0
مدة الإصابة بالمرض	من 8 أشهر فأقل	55	25.0
	من 8 أشهر إلى 36 شهراً	127	57.7
	أكثر من 36 شهراً	38	17.3
مرحلة العلاج	الكل	220	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة بمعرفة مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي، قامت الباحثتان ببناء مقياس الدعم الاجتماعي المدرك، بالرجوع إلى الأدب النظري، والاطلاع على مقياس الدعم الاجتماعي المدرك المستخدم في

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والمقياس ككل

رقم الفقرة	مضمون فقرات الدعم الاجتماعي المدرك	الارتباط مع المقياس
1	أصبح أصدقائي أكثر صراحة حول مواطن القوة عندي.	0.42
2	يساعدني أفراد أسرتي في تدبير أموري المنزلية.	0.58
3	هناك من أثق بهم في الحصول على المشورة المناسبة هذه الأيام.	0.52
4	أشعر بأن الناس يتفقون مع رأيي أكثر هذه الأيام.	0.56
5	أستطيع أن أبوح عن مخاوفي وآلامي لمن حولي أكثر من السابق.	0.68
6	يمتدحني الناس بكلمات طيبة أكثر مما كانوا يفعلون سابقاً.	0.72
7	يقدم لي أصدقائي المساعدة المادية كلما احتجت إليها أكثر مما كانوا يفعلون.	0.55
8	يهب أفراد أسرتي لمساعدتي عندما أواجه ظروفاً صعبة أو طارئة.	0.49
9	يساعدني أصدقائي كلما احتجت إلى المساعدة.	0.65

رقم الفقرة	مضمون فقرات الدعم الاجتماعي المدرك	الارتباط مع المقياس
10	أشعرُ بأنَّ الناسَ يشجعونني أكثرَ من السابق.	0.72
11	يُخفف عني أصدقائي الهمَّ والانتقايَ أكثرَ من السابق.	0.66
12	أشعرُ بأنَّ ثقةَ الناسَ لي زادت هذه الأيام.	0.61
13	أشعرُ أنَّ الناسَ حولي باستمرار.	0.69
14	يُساعدني الأصدقاء على تغيير نظرتي للمرض.	0.64
15	يُساعدني الأهل على تغيير نظرتي للمرض.	0.56
16	يُتفهمني أصدقائي أكثرَ من السابق.	0.66

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة الحالية وفق الإجراءات والخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى الجهات المسؤولة في مركز الحسين للسرطان.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى الجهات المسؤولة في مستشفى الملك المؤسس عبدالله الجامعي.

- الحصول على موافقة رسمية من مركز الحسين للسرطان (مكتب الأبحاث والدراسات) لإجراء الدراسة، وتنفيذ كافة الإجراءات البحثية والأخلاقية التي يتطلبها مكتب الأبحاث والدراسات.
- جمع أداة الدراسة من المريضات، حيث جمع ما يقارب (220) استبانة من أصل (260) استبانة تم توزيعها. وبعد ذلك تم التأكد من اكتمال الشروط فيها لأغراض التحليل الإحصائي، من حيث الإجابة عن جميع الفقرات، وتعبئة المعلومات العامة، وتم استبعاد (40) استبانة لم تكتمل الشروط فيها، وبذلك أصبحت عينة الدراسة الفعلية مكونة من (220) مريضة من مريضات سرطان الثدي.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة، وهي:

1. العمر، وله مستويان (25 - 39) سنة، (40 سنة فما فوق).
2. الحالة الاجتماعية، وله ثلاث فئات (عزباء، متزوجة، مطلقة أو أرملة).
3. المستوى التعليمي، وله ثلاثة مستويات (دبلوم فأقل، بكالوريوس، دراسات عليا).
4. مرحلة العلاج، وله أربعة مستويات (جراحي، كيميائي، إشعاعي، هرموني).
5. مدة الإصابة بالمرض، وله ثلاثة مستويات (من 8 أشهر فأقل، من 8 أشهر إلى 36 شهراً، أكثر من 36 شهراً).

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات ارتباط فقرات مستوى الدعم الاجتماعي المدرك تراوحت بين (0.42-0.72) مع الدرجة الكلية للمقياس.

وقد اعتمدت الباحثتان معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (0.20) (عودة، 2000). وبناءً على هذا المعيار، وفي ضوء هذه القيم فقد حذفت الفقرات التي كان معامل الارتباط أقل من (0.20)، وبالتالي أصبح مقياس الدعم الاجتماعي المدرك بصورته النهائية يتكون من (16) فقرة.

ثبات المقياس

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة؛ فقد تم حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات التطبيق الأولي للعينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته (0.88). ولأغراض التحقق من ثبات إعادة أداة الدراسة؛ فقد تم إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية بطريقة الاختبار وإعادة (Test-retest) بفواصل زمني مقداره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، حيث تم حسابه باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني على العينة الاستطلاعية، حيث بلغت قيمته (0.89).

تصحيح المقياس

تكون مقياس الدعم الاجتماعي المدرك بصورته النهائية من (16) فقرة، تستجيب المريضة عليها وفق تدرج خماسي يشمل البدائل الآتية: (موافق بشدة، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، موافق، وتعطى (4) درجات، محايد، وتعطى (3) درجات، وغير موافق، وتعطى درجتين، غير موافق بشدة، وتعطى درجة واحدة). وهذه الدرجات تنطبق على جميع فقرات المقياس كونها مصوغة باتجاه موجب، وبذلك تراوحت درجات المقياس ككل بين (16-80)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على زيادة مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي. وقد صنفت استجابات مريضات سرطان الثدي إلى ثلاث فئات على النحو الآتي: مستوى منخفض من الدعم الاجتماعي المدرك، ويعطى للحاصلين على درجة (2.49) فأقل، ومستوى دعم اجتماعي مدرك متوسط، وتعطى للحاصلين على درجة تتراوح بين (2.5-3.49)، ومستوى مرتفع من الدعم الاجتماعي المدرك، وتعطى للحاصلين على درجة (3.5) فأكثر.

ب. المتغير التابع
مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات، وذلك من خلال الإجابة عن كل من أسئلة الدراسة الآتية:

أولاً. للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي نصُّ على: "ما مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي؟"، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدعم الاجتماعي المدرك وفقراته لدى مريضات سرطان الثدي، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً، وذلك كما في الجدول (3).

الثدي.

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي؛ لمناسبته لهدف الدراسة، وهو التعرف إلى مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي.

المعالجات الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي.
- للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الدعم الاجتماعي المدرك وفقراته لدى مريضات سرطان الثدي مرتبة تنازلياً.

المرتبة	رقم الفقرة	الدعم الاجتماعي المدرك وفقراته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	15	يُساعدني الأهل على تغيير نظرتي للمرض.	4.81	0.47	مرتفع
2	8	يهبُ أفرادُ أسرتي لمساعدتي عندما أواجه ظروفاً صعبة أو طارئة.	4.75	0.55	مرتفع
3	14	يُساعدني الأصدقاء على تغيير نظرتي للمرض.	4.61	0.70	مرتفع
4	16	يُتفهمني أصدقائي أكثر من السابق.	4.55	0.69	مرتفع
5	10	أشعرُ بأن الناس يشجعونني أكثر من السابق.	4.50	0.85	مرتفع
6	11	يُخفّف عني أصدقائي الهمَّ والقلق أكثر من السابق.	4.45	0.90	مرتفع
7	2	يُساعدني أفرادُ أسرتي في تدبير أموري المنزلية.	4.43	0.85	مرتفع
8	5	أستطيعُ أن أبوحَ عن مخاوفي وألمي لمن حولي أكثر من السابق.	4.39	0.98	مرتفع
9	3	هناك من أثقُ بهم في الحصول على المشورة المناسبة هذه الأيام.	4.38	0.75	مرتفع
10	13	أشعرُ أنّ الناس حولي باستمرار.	4.35	0.75	مرتفع
11	1	أصبحُ أصدقائي أكثرُ صراحةً حول مواطن القوة عندي.	4.25	0.74	مرتفع
12	6	يُمتدّحني الناس بكلمات طيبة أكثر مما كانوا يفعلون سابقاً.	4.18	0.89	مرتفع
13	9	يُساعدني أصدقائي كلما احتجت إلى المساعدة.	4.17	1.14	مرتفع
14	4	أشعرُ بأنّ الناس يتفقون مع رأيي أكثر هذه الأيام.	4.10	1.15	مرتفع
15	12	أشعرُ بأنّ ثقة الناس لي زادت هذه الأيام.	3.98	1.19	مرتفع
16	7	يقدمُ لي أصدقائي المساعدة المادية كلما احتجت إليها أكثر مما كانوا يفعلون.	3.43	1.30	متوسط
		الكلّي للمقياس	4.35	0.53	مرتفع

($\alpha=0.05$) بين متوسطات الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي تعزى لمتغيراتها (العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، مرحلة العلاج، مدة الإصابة بالمرض)، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (4).

يلحظ من الجدول (3) أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي كان (مرتفعاً)، حيث صُنفت فقرات الدعم الاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي ضمن مستويين، هما: (مرتفع) للفقرات ذات الرتب (1-15)، و(متوسط) للفقرة ذات الرتبة (16).

ثانياً. للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي ينصُّ على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً للمتغيرات.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	من 25 إلى 39 سنة	4.49	0.41
	من 40 فما فوق	4.23	0.59
الحالة الاجتماعية	عزباء	4.51	0.40
	متزوجة	4.24	0.57
	أرملة + مطلقة	4.48	0.45
المستوى التعليمي	دبلوم فأقل	4.21	0.61
	بكالوريوس	4.42	0.47
	دراسات عليا	4.57	0.29
مرحلة العلاج	جراحي	4.37	0.42
	كيميائي	4.33	0.54
	إشعاعي	4.49	0.51
	هرموني	4.16	0.64
مدة الإصابة بالمرض	من 8 أشهر فأقل	4.49	0.42
	من 8 أشهر إلى 36 شهرا	4.38	0.49
	أكثر من 36 شهرا	4.02	0.66

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل)

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات. وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل)

جدول (5): نتائج تحليل التباين الخماسي (عديم التفاعل) للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً لمتغيرات الدراسة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
العمر	0.526	1	0.526	2.187	0.141
الحالة الاجتماعية	2.167	2	1.084	4.503	0.012
المستوى التعليمي	0.764	2	0.382	1.587	0.207
مرحلة العلاج	1.211	3	0.404	1.678	0.173
مدة الإصابة بالمرض	1.671	2	0.835	3.472	0.033
الخطأ	50.296	209	0.241		
الكل	61.441	219			

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي تعزى لمتغيرات (العمر، والمستوى التعليمي، ومرحلة العلاج). ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي تعزى لمتغيري (الحالة الاجتماعية، ومدة الإصابة بالمرض). ولكون المتغيرين متعددي المستويات؛ فقد تم إجراء اختبار "Levene" للكشف عن انتهاك تجانس التباين من عدمه بين متوسطات الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً للمتغيرين،

حيث بلغت قيمة F المحسوبة له (أي اختبار Levene) ما مقداره (1.684) عند درجتي حرية (80 للبسط، و139 للمقام) بدلالة إحصائية؛ بما يفيد وجود انتهاك في تجانس التباين، مما أوجب استخدام أحد اختبارات المقارنات البعدية التي تراعي انتهاك تجانس التباين، حيث تم استخدام اختبار "Games-Howell" للمقارنات البعدية المتعددة؛ بهدف تحديد لصالح أي من مستويات (الحالة الاجتماعية، ومدة الإصابة بالمرض)، قد كانت الفروق الجوهرية بين متوسطات الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي، وذلك كما هو مبين في الجدولين (6، 7).

جدول (6): نتائج اختبار Games-Howell للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً لمتغير (الحالة الاجتماعية).

الحالة الاجتماعية	Games-Howell	المتوسط الحسابي	متزوجة	غير ذلك	عزباء
متزوجة	4.239		4.239	4.482	4.510
أرملة + مطلقة	4.482	0.24			
عزباء	4.510	0.27		0.03	

يتضح من الجدول (6) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً لمتغير (الحالة الاجتماعية)؛ لصالح العازبات، والأرامل والمطلقات مقارنة بالمتزوجات.

جدول (7): نتائج اختبار Games-Howell للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً لمتغير (مدة الإصابة بالمرض).

مدة الإصابة بالمرض	Games-Howell	المتوسط الحسابي	أكثر من 36 شهراً	من 8 أشهر إلى 36 شهراً	من 8 شهور فأقل
أكثر من 36 شهراً	4.02		4.02	4.38	4.49
من 8 أشهر إلى 36 شهراً	4.38	0.360			
من 8 أشهر فأقل	4.49	0.471		0.111	

يتضح من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً لمتغير (مدة الإصابة بالمرض)؛ لصالح اللواتي مدة إصابتهن بالمرض متدنية (من 8 أشهر فأقل) مقارنة بمن مدة إصابتهن بالمرض مرتفعة (أكثر من 36 شهراً)، ثم لصالح اللواتي مدة إصابتهن بالمرض متوسطة (من 8 أشهر - 36 شهراً) مقارنة بمن مدة إصابتهن بالمرض مرتفعة (أكثر من 36 شهراً).

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي؟"

أظهرت النتائج أن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي كان مرتفعاً، وقد تبدو هذه النتيجة متوقعة من وجهة نظر الباحثين.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى طبيعة ثقافة المجتمع والعادات والتقاليد واحترام التعاليم الدينية، والقيم التي تدعو إلى الاهتمام بالمريض وزيارته وتقديم أشكال العون والمساعدة له، المعنوي والمادي ومعاملته بالحسنى، فيهرع الأصدقاء والأقارب عند معرفتهم بمرض أحد قريب لهم بالوقوف إلى جانبه ومساندته.

وبالإضافة إلى ذلك ثقافة المجتمع الواعية التي نمت وتطورت بالاهتمام بالمريض، وظهور المؤسسات الاجتماعية التي تقدم الدعم بأشكاله المتنوعة، ودور وسائل الإعلام والتكنولوجيا المختلفة سواء أكان بالإعلانات بالتبرع المادي، أو من خلال مواقع الإنترنت التي

تقدم الاستفسار عن أي معلومة تخص المرض والعلاج، وإدراجها قصصاً واقعية لمريضات تجاوزن تجربة المرض بنجاح، وتقديم التثقيف الصحي والمشورة في تجاوز محنة المرض والتكيف معه.

وتفسر الباحثتان هذه النتيجة في ضوء وجود مصادر الدعم الاجتماعي المتمثلة في الأهل والأقارب، بالإضافة إلى مساهمة برنامج الدعم الخاص بمجموعة سند للناجيات من سرطان الثدي؛ حيث تتكون هذه المجموعة من الناجيات من سرطان الثدي المدربات اللواتي يساعدن المصابات الحاليات بسرطان الثدي على استعادة الصورة الإيجابية لأجسادهن وأسلوب الحياة الصحي، ويتم ذلك من خلال توفير المساعدة العملية، والدعم والتشجيع والتعليم بأسلوب الاتصال من شخص لآخر، أثناء مرحلة التشخيص، ومرحلة العلاج، ومرحلة التعافي من سرطان الثدي.

وهناك دور كبير للأسرة والزوج والأصدقاء تجاه أي فرد منهم يعاني من ألم ويمر بمحنة، فالمرض لا يؤلم المريض وحده، بل يؤلم الأسرة بأكملها؛ فالأسرة وحدة متكاملة كجسم الإنسان إذا اشتكى منه عضو تأثرت باقي أجهزة الجسم؛ حيث جاء في الحديث النبوي الشريف "مثل المؤمنين في تَوَاضُعِهِم وتَرَاحُمِهِم وتَعَاطُفِهِم مثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى"، فما بال الزوج الذي تشكو شريكته حياته ورفيقة دربه من المرض، فكما تكون المريضة شريكته في كل أمور حياته فهو شريكها في مصابها، فيسعى جاهداً لتقديم الحب والحنان والاحتواء لزوجته.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سفيتينا وناستران (Savetina & Nastran, 2012) التي أظهرت نتائجها أن التماسك الأسري الإيجابي والمرونة الأسرية يدعمان تكيف المرأة، ويحسنان من حالتها النفسية إذا ما تم توجيهها بطريقة صحيحة. واتفقت أيضاً مع

أم متدن؛ لأن واجب الأهل والأصدقاء هو الدعم والالتفاف حول المريضة ورعايتها حتى تشعر بالطمأنينة. فحاجة المريضة ذات المستوى التعليمي المرتفع هي نفسها حاجة ذات المستوى المتدني والألام واحدة، فالمرض والألم والمعاناة لا تعرف مناصب أو شهادات. وهل يترك الأهل والأصدقاء في مجتمعنا المتراحم والمتلاحم ابنتهم ذات المستوى التعليمي العادي أو الأقل من الدبلوم تعاني مرضها وحدها؟ بالتأكيد لا. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة أوزلات ورفاقه (Ozolat, et al., 2014). أما مرحلة العلاج التي تمر بها سواء كان العلاج الجراحي أو الكيميائي أو الإشعاعي أو الهرموني فإنها بحاجة للدعم الاجتماعي، وأن تجربة الحياة مع المرض لدى مريضات سرطان الثدي تحتاج للدعم، حيث تبدأ المريضة بالشعور بالضعف والخوف والقلق ابتداءً من لحظة تشخيص المرض لتبدأ مرحلة المعاناة والألم، وبغض النظر عن مرحلة العلاج فهي بحاجة إلى الدعم في كل مرحلة، فالأهل والأصدقاء يبقون على تواصل سواء أكان هاتفياً أم زيارات متكررة، ودعماً مادياً، والوقوف مع الأبناء إذا كان للمريضة أبناء. وحتى بعد شفائها يبقى الأهل الداعم الأول والأهم في تشجيع المريضة على الاهتمام بالمتابعة الدورية، وزيارة الطبيب للاطمئنان والتذكير بأخذ الدواء..... إلخ من أشكال الدعم المختلفة. ونشير هنا أنه لم تتطرق أي من الدراسات السابقة إلى متغير مرحلة العلاج وعلاقته بالدعم الاجتماعي المدرك.

وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية؛ لصالح العازبات مقارنة بالمتزوجات.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء أن تكون المريضة عاجزة عن مواجهة مرضها وحدها، الأمر الذي يدفع أهلها للمبادرة إلى الوقوف بجانبها، وتقديم الحب والحنان والعطف والاهتمام، وتقبل مرضها وصورة جسدها، ومساعدتها على تحمل مشاق المرض والمراحل العلاجية، وهم بدورهم لا يساعدون فقط الأم أو الأخت أو الابنة أو الخالة أو العمة، بل يساعدون عائلتهم بأكملها، ويساعدون في الحفاظ على استقرار ودوام العائلة؛ بالإضافة إلى دور الأهل المساند بتقبل التغيرات الجسدية التي تحدث للمريضة وتخطي الأزمة النفسية، في حين أن المتزوجات قد لا يحصلن على الدعم الكافي من الزوج، وعدم تقديمه العطف والحنان، وعدم الإحساس والشعور بها، وكذلك عدم مشاركته معاناتها وجدانياً، حيث إنه من المعروف أن المرأة تشعر بالارتياح النفسي الكبير حين يهتم بها زوجها أكثر بكثير بشعورها بالاهتمام من نوبها.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تل ورفاقه (Tel, et al., 2013) التي أظهرت نتائجها أن مريضات سرطان الثدي العازبات لديهن دعم أسري أقل، والدعم الاجتماعي الكلي لديهن قليل مقارنة بمريضات سرطان الثدي المتزوجات، وتوجد علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات الشعور بالوحدة ودرجات

دراسة دراجيست (Drageset, 2012) التي أظهرت نتائجها أن الدعم الاجتماعي المتمثل بتقديم الدعم والمعلومات والمشورة والرعاية، ووجود المقربين والأسرة والمعلومات المهنية والاتصال المهني قد زاد الشعور بالأمن، وأعطى الدعم الاجتماعي قوة.

واتفقت هذه النتيجة كذلك مع دراسة أوزلات وآخرين (Ozolat, et al., 2014) التي أظهرت نتائجها أن الأشخاص المقدم لهم دعم اجتماعي كبير أكثر دراية بالعناية الصحية من الأشخاص المقدم لهم دعم اجتماعي أقل، وأن الدعم الاجتماعي الكبير له تأثير إيجابي في تعديل العلاقات الأسرية، وتقليل التوتر النفسي لمرضى السرطان مقارنة بالأشخاص المقدم لهم دعم اجتماعي أقل.

ولتفسير حصول الفقرة رقم (16) التي تنص على "يقدم لي أصدقائي المساعدة المادية كلما احتجت لها أكثر مما كانوا يفعلون"، على درجة متوسطة، فتعزو الباحثتان ذلك إلى أن أقارب المريضة يعتدلون في تقديم المساعدة المادية لها؛ وذلك للظروف المادية الصعبة التي يعيشها مجتمعنا، وبالإضافة إلى ذلك يسعى ذوو المريضة إلى عدم إشعارها بالشفقة من قبلهم وقبل الآخرين. وقد تعزو الباحثتان ذلك أيضاً إلى أن معظم العلاجات المقدمة لمرضى السرطان لا تكون على نفقتهم الخاصة؛ حيث إن هناك جهات داعمة وممولة لتكاليف العلاج من السرطان.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي تعزى لمتغيرات (العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، مرحلة العلاج، مدة الإصابة بالمرض)؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي تعزى لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، ومرحلة العلاج).

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أنه بغض النظر عن المرحلة العمرية للمريضة سواء أكانت في مقتبل العمر، أم في مرحلة الشيخوخة فهي بحاجة ماسة للدعم الاجتماعي، والحب، والتفهم، والتخفيف عن آلامها، وتقليل الآثار السلبية. فهي وبكل مراحل عمرها بحاجة إلى دعم الأب والأخ والزوج والأبناء والأصدقاء، وترغب باستمرار الحصول على حبهم واهتمامهم وهي بالاضواض العادية، فكيف وهي الآن تعاني من آلام المرض. وتختلف هذه النتيجة بشأن متغير العمر مع دراسة تل ورفاقه (Tel, et al., 2013) التي أظهرت نتائجها أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين عمر المريض والدعم الاجتماعي الكلي كالدعم الأسري، وأنواع الدعم الأخرى.

أما بخصوص المستوى التعليمي فمجتمعنا المتعاطف مع الابنة والأخت والزوجة والأم لا يهمل إن كانت بمستوى تعليمي مرتفع

المراجع :

البرنامج الأردني لسرطان الثدي. (2014). سرطان الثدي في الأردن. الأردن: عمان.

بني مصطفى، منار. (2015). قدرة صورة الجسد وبعض المتغيرات على التنبؤ بالاكتئاب لدى مريضات سرطان الثدي في الأردن. بحث مقبول للنشر في مجلة دراسات الجامعة الأردنية بتاريخ 27/7/2015.

حداد، عفاف شكري. (1989). دور الدعم الاجتماعي المقدم من الأصدقاء في تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية: تطبيقات إرشادية. مجلة بحوث جامعة حلب، 14، 145-172.

الخروف، آلاء داود. (2012). دور الدعم الاجتماعي المدرك من الأسرة والأصدقاء في الصلابة النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خميسة، قنون. (2013). الاستجابة المناعية وعلاقتها بالدعم الاجتماعي المدرك والرضا عن الحياة لدى مرضى السرطان. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

روزنتال، سارة. (2001). سرطان الثدي: كل ما يجب معرفته حول اكتشاف المرض وعلاجه والوقاية منه (فرج الشامي، مترجم). بيروت: الدار العربية للعلوم. (تاريخ النشر الأصلي 2000).

الزيتاوي، عبدالله. (1999). العلاقة بين الدعم الاجتماعي والاكتئاب لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السجل الوطني الأردني لسرطان الثدي. (2011). سرطان الثدي في الأردن. عمان، الأردن: منشورات وزارة الصحة.

العزة، سعيد. (2000). الإرشاد الأسري: نظريته وأساليبه العلاجية. عمان: دار الثقافة.

عودة، أحمد. (2000). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية. إربد، الأردن: دار الأمل.

الركبي، ياسمين. (2014). صورة الجسد وعلاقتها بمستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

كوبر، جيفري. (2004). السرطان دليل لفهم الأسباب والوقاية والعلاج (رفعت شلبي، مترجم). القاهرة: المكتبة الأكاديمية. (تاريخ النشر الأصلي 1999).

الدعم الاجتماعي. وكذلك اختلفت مع نتيجة دراسة تالي وموليكس وآخرين (Talley, et al., 2010) التي أظهرت نتائجها أن الدعم الاجتماعي العاطفي الكبير الذي يقدمه الشريك يقلل من مستوى الاكتئاب، وأن الدعم العاطفي المدرك يتنبأ بمدى التغير بمستوى الاكتئاب، بالإضافة إلى أن الاكتئاب المستقبلي يتنبأ بدعم عاطفي قليل يقدمه الشريك.

كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطين الحسابيين للدعم الاجتماعي المدرك لدى مريضات سرطان الثدي وفقاً لمتغير (مدة الإصابة بالمرض)؛ لصالح اللواتي مدة إصابتهن بالمرض (من 8 أشهر فأقل) بدرجة متدنية مقارنة بمن كانت مدة إصابتهن بالمرض (أكثر من 36 شهراً) بدرجة مرتفعة، ثم لصالح اللواتي مدة إصابتهن بالمرض (من 8 أشهر - 36 شهراً) بدرجة متوسطة مقارنة بمن مدة إصابتهن بالمرض (أكثر من 36 شهراً) بدرجة مرتفعة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مريضة سرطان الثدي حديثة التشخيص تكون بحاجة إلى الدعم الاجتماعي بشكل أكبر من أي فترة؛ لأنها في فترة اكتشاف مرضها تكون بحاجة إلى تقبل حقيقة مرضها وتفهمها لما أصابها، وتقبل الآثار الناجمة عن المرض، وبحاجة لمعرفة كيفية مجاوزة المحنة التي تمر بها، وترتيب أمورها، وعقد العزيمة والإرادة في مسيرة العلاج.

أما فيما يخص حصول المريضات بمن مدة إصابتهن (أكثر من 36 شهراً) على دعم اجتماعي مدرك مرتفع، وذلك لكون المريضة عاشت تجربة صدمة المرض وتدراكات الموقف والمحنة التي بها فتقبلت الأمر، وتكون قد مرت في مرحلة العلاج وفهمت طبيعة الأمر. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة واترس وآخرين (Waters, et al., 2013) التي أظهرت نتائجها أنه بعد مرور (6) أشهر من إجراء الجراحة يكون القلق لدى مريضات سرطان الثدي عالياً، ونوعية الحياة سيئة، بالإضافة إلى تدني الدعم الاجتماعي المدرك.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:

- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول متغيرات جديدة، وعلى كلا الجنسين من مرضى السرطان.
- تفعيل دور الشبكة الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية لتقديم الدعم الاجتماعي للمريضات في المراحل المتقدمة من المرض؛ لأن الحاجة للدعم تكون في كل مراحل المرض، وليس في المرحلة الأولى فحسب.

- life of breast cancer patients. *Psychological Reports*, 108(3), 923-942.
- Cutrona, C., Russell, D., & Rose, J. (1986). Social support and adaptation to stress by the elderly. *Journal of Psychology and Aging*, 1(1), 47-54.
- Drageset, S. (2012). *Psychological distress, coping and social support in the diagnostic and preoperative phase of breast cancer*. Doctoral Dissertation, University of Bergen, Norway.
- Hadeed, L., & El-Bassel, N. (2006). Social support among Afro-Trinidadian women experiencing intimate partner violence. *Violence Against Women*, 12 (8), 220-229.
- Heijer, M.d., Seynaeve, C., Vanheusden, K., Duivenvoorden, H.J., Bartels, C.M., Menke-Pluymers, M., & Tibben, A. (2011). Psychological distress in women at risk for hereditary breast cancer: The role of family communication and perceived social support. *Psycho-Oncology*, 20, 1317-1323.
- Helgeson, V.S., & Cohens, S. (1996). Social support and adjustment to cancer: Reconciling descriptive correlational and intervention research. *Health Psychology*, 15 (2), 135-148.
- <http://www.cancer.org/research/cancerfactsstatistics/index>.
- Kleponis, p. (2006). *Communication in Marriage*. Retrive March, 2013, from <http://www.MarritalHealing.com>.
- Kroenke, C., Kwan, M., Neugut, A., Ergas, I., Wright, J., Caan, B., Hershman, D., & Kushi, L. (2013). Social networks social support mechanisms and quality of life after breast cancer diagnosis. *Breast Cancer Research and Treatment*, 139, 515-527.
- Ozolat, A., Ayaz, T., Konag, O., & Ozkan, A. (2014). Attachment style and perceived social support as predictors of biopsychosocial adjustment to cancer. *Turk J Med Sci*, 44, 24-30.
- Pareson, R. E. (1990). *Counseling and social support: perspective and practice*. Sage publication, the international professional publishers. New burg, London, New delhi.
- Rendle, K. (1997). Survivorship and breast cancer the psychosocial issues. *Journal of Clinical Nursing*, 6, 403-410.
- Revenson, T.A., Wollman, C.A., & Felton, B.J. (1983). Social support as stress buffers for adult cancer patients. *Psychosomatic Medicine*, 45(4), 321-331.
- Rosenthal, S. (2001). *The breast source book*. NY: Lowell House.
- مرسي، منى. (2002). بناء مقياس السعادة في شغل أوقات الفراغ لدى كبار السن من الجنسين، *مجلة العلوم وفنون التربية الرياضية*، 52(12)، 153-178.
- مديرية مكافحة السرطان. (2006). *المسح الوطني للمعرفة والممارسات والاتجاهات لدى الإناث الأردنيات: حول الكشف المبكر عن سرطان الثدي: للفئة العمرية 20 سنة فما فوق في الأردن*. عمان: وزارة الصحة.
- ملكوش، رياض. (2000). الدعم الاجتماعي والتكيف الطلابي لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية*، 1(1)، 172-161.
- منظمة الصحة العالمية. (2014). *سرطان الثدي: الوقاية منه ومكافحته*. جنيف: سويسرا.
- المومني، فواز والزغول، رافع. (2009). الدعم الاجتماعي المدرك لدى ضحايا وأسر تفجيرات فنادق عمان الإرهابية. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، 2(3)، 360-340.
- Aebi, S., Davidson, T., Gruber, G., & Castiglione, M. (2010). Primary breast cancer: ESMO clinical practice guidelines for diagnosis treatment and follow up. *Annals of Oncology*, 21(5), 9-14.
- American breast cancer society. (2013). Cancer facts and figures. Retived July 16, 2014 from the World Wide Web.
- American Cancer Society. (2011). *Breast cancer facts & figures*. U.S.A.
- American Cancer Society. (2014). *Breast cancer*. U.S.A.
- Bisschop, M.I., Kriegsman, D.M., Beekman, A.T., & Deeg, D.J. (2004). Chronic disease and depression the modifying role of psychosocial resources. *Social Science and Medicine*, 59, 721-733.
- Breast cancer organization. (2013). *Breast cancer*. U.S.A.
- Cancer Australia. (2013). *Breast cancer*. Australia.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S., & Will, T.A. (1985). Stress social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-335.
- Compas, B.E., & Luecken, L. (2002). Psychological adjustment to breast cancer. *American Psychological Society*, 11(3), 111-114.
- Cousson-Gélie, F., Bruchon-Schweitzer, M., & atzeni, T. (2011). Evaluation of a psychosocial intervention on social support, perceived control, coping strategies, emotional distress, and quality of

- Salonen, P., Tarkka, M. T., Kellokumpu-Lehtinen, P.L., Koivisto, A.M, Aalto, P., & Kaunonen, P. (2013). Effect of social support on changes in quality of life in early breast cancer patients: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 27(2), 396-405.
- Sarason, G., Levine, M., Basham, B., & Sarason, R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Savetina, M. & Nastran, K. (2012). Family relationships and post-traumatic growth in breast cancer patients. *Psychiatria danubina*, 24(3), 298-306.
- Sick- Eom, C., Shin, D., Kim, S., Yang, H., Sug Jo, H., Kweon, S., Kang, Y., Kim, J., Long Cho, B., & Park, J. (2013). Impact of perceived social support on the mental health and health-related quality of life in cancer patients: Results from a nationwide multicenter survey in South Korea. *Psycho-Oncology*, 22, 1283-1290.
- Smeltzer, S.C., bare, B.G., Hinkle, J. L., & Cheever, K.H. (2008). *Brunner & Suddarth's Textbook of medical –surgical nursing*. U.S.A.: Lippincott Williams & Wilkins.
- Stages, S., Long, S., Mason, G., Krishnan, S., & Riger, S. (2007). Intimate partner violence, social support, and employment in the post-welfare reform era. *Journal of Interpersonal Violence*, 22 (3):345-367.
- Tel, B., Sari, A., & Aydin, H. (2013). social support and depression among the cancer Patients. *Global Journal of Medical Research*, 13 (3), 1–5.
- Vaxus, A. (1988). *Social support: theory, Research, and Intervention*. New York: Praeger.
- Waters, E. A., Liu, Y., Schootman, M., & Jeffe, D.B. (2013). Worry about cancer progression and low perceived social support: implications for quality of life among early-stage breast cancer patients. *ann. behav. Med*, 45, 57–68.
- Yildirim, M., & Batmaz, M. (2013). The psychological status and the perceived social support of women who have undergone breast surgery. *Yeni Symposium Journal*, 51(2), 91-100.

درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف

ليلى أبو العلا*

تاريخ قبوله 4/1/2016

تاريخ تسلم البحث 9/7/2015

The Application Degree of the Standards of U.S. National Council of Accreditation for teachers (NCATE) in the Faculty of Education at Taif University

Layla Abu Ola, Educational Administration and Planning Department, Faculty of Education, University of Taif, Saudi Arabia.

Abstract: The current study aimed to identify the degree of practicing the NCATE Standards at the Faculty of Education at Al-Taif University. To achieve the objectives of the study a questionnaire was developed which included (48) items distributed into the six NCATE Standards: Program Offered", "Evaluation and Assessment", "Deanship and Resources", "Experiences", "Professional Development of faculty members" and the "Availability". After confirming validity and reliability, the researchers distributed the questionnaire on a sample of (155) faculty members in the Faculty of Education at Taif University out of the population (175). The study found that the degree of identify degree of practicing the NCATE standards at the Faculty of Education at Al-Taif University was medium. And that the degree of implementation of NCATE standards do not differ according to gender, academic rank, experience and all standards except the standard of "development of faculty members" it was in favor of males.

Keywords: Practicing, Educational Faculty, NCATE, Standards, Al-Taif University.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف. ولتحقيق الهدف طبقت استبانة مكونة من (48) فقرة طورتها الباحثة باستخدام وصف معايير (NCATE) الستة التالية: البرامج المقدمة، والتقييم، والتقييم، والخبرات الميدانية، والتنوع، والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، والإدارة والموارد. وبعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف قوامها (155) عضواً من مجتمع الدراسة البالغ (175) عضواً. وبعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج، من أبرزها: إن درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) في كلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة لجميع المجالات باستثناء مجال "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس"، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

الكلمات المفتاحية: تطبيق، كلية التربية، معايير، NCATE، جامعة الطائف.

مقدمة: يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه، من بينها محاولة تقييم الأداء وتحسينه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أضحت اتجاهات عالمية يعول عليه كثيراً في شتى الميادين، وضرورة تمليلها تطورات الحياة داخل المؤسسات التربوية والمؤسسات المجتمعية الأخرى، فأصبح من القضايا المصيرية في عصر يمتاز بثورة تكنولوجية ومعلوماتية وصراع ثقافي.

والاعتماد الأكاديمي هو: عملية اختيارية، للمؤسسة التعليمية، أو البرامج الأكاديمية التي استوفت أو تجاوزت الحد الأدنى من المعايير التعليمية المحددة للكفاءة التربوية من خلال التقييمات التي تقوم بها هيئة عالمية أو وكالة مختصة (NCATE, 2008; Kells, 1988; Gollnick, 2003).

ويساعد الاعتماد الأكاديمي في اتباع منهج عالمي منظم لتقييم وتطوير وتحسين العملية التعليمية في الجامعة، بالإضافة إلى أنه يساعد الطلاب وأولياء الأمور على اختيار الكليات التي تقدم تعليمًا عالي الجودة، وحيث إن كليات التربية معنية بإيجاد المعلم المحاور الميسر لتعليم تلاميذه، والقادر على مساعدتهم في بناء رؤيتهم للعالم من حولهم، فإن الاعتماد الأكاديمي لهذه الكليات يعني بالتطوير المستمر لجودة التعليم، لتتعدى بذلك مفهوم التعليم التقليدي إلى مفهوم التعليم التحويلي؛ لأن معايير الاعتماد الأكاديمي تهدف كما أشار كل من درندري وهوك (2007) إلى تحسين جودة المدخلات والعمليات والمخرجات والإدارة والخدمات المقدمة؛ مما يكسب كلية التربية هوية مميزة، وبالتالي طمأنة الرأي العام بأن هذه البرامج ذات كفاءة تحقق تطلعاته وطموحاته في الحصول على موارد بشرية مؤهلة عالمياً من معلمي المستقبل، فأضحت معايير الاعتماد الأكاديمي كما أشار سلام (2007) تشكل مقياساً لتقويم وقياس جودة إعداد معلمي المستقبل، كونها تضمن لمعلم الغد اكتساب الحد الأدنى من المعرفة والمهارات (خليل، 2007؛ Mishra, 2006).

* قسم العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

يحتوي كل منها على مجموعة من العناصر تمثل في الواقع معايير المجال وهي (NCATE, 2008):

المعيار الأول: يتعلق بمجال المعرفة، والمهارات، والاتجاه نحو المهنة (البرامج المقدمة). ويبين هذا المعيار بعض خصائص المعارف والمهارات الشخصية التي ينبغي أن يكتسبها (الطالب المعلم)، بما يساعد في تحقيق التعلم لدى الطلبة المعلمين، ويتضمن هذا المعيار محتوى معرفياً بمادة التخصص، وفهماً لمزاولة التدريس.

المعيار الثاني: ويتناول هذا المعيار مجال نظام التقويم والامتحانات في المؤسسة، بحيث يتمتع بنظام تقويمي، واختبارات قوية توضح البيانات والمعلومات الضرورية عن الدارسين، ودرجة تأهلهم لمزاولة المهنة، وأدائهم بعد التخرج، وبما يساعد المؤسسة في تحسين أدائها لاحقاً اعتماداً على التغذية المرتدة من برامج التقويم والامتحانات.

المعيار الثالث: يتعلق هذا المعيار بالخبرات الميدانية والممارسات العملية التي تقدمها المؤسسة، لتصمم وتنفذ بالاشتراك مع المدارس المتميزة لتأهيل الطلبة المعلمين علمياً، وتنمية معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم المهنية، بواسطة التحديد الدقيق لأهداف التدريب الميداني، ومهام ودور الطلاب في الميدان.

المعيار الرابع: ويتناول التنوع في المؤسسة: فتقوم المؤسسة بتصميم وتنفيذ وتقويم برامج دراسية، وخبرات تعليمية تراعي التنوع بين الطلاب المقبولين، والتنوع في مهامهم بعد التخرج، والتنوع في مراحل التعليم التي يعدون للتدريس فيها، وتساعدهم على طلب المعرفة والمهارات وتكوين الاتجاهات الإيجابية بما يساعدهم في التعليم المهني.

المعيار الخامس: ويتعلق هذا المعيار بمؤهلات أعضاء هيئة التدريس وأدائهم ونموهم المهني، فيتمتع أعضاء الهيئة التدريسية بمؤهلات علمية كافية، تجعلهم ذوي قدوة جيدة للممارسات المهنية، ولديهم العلم والخبرة الكافيين في مجال التدريس، وقادرين على تقويم أنفسهم وتقويم طلابهم بفعالية كافية، والتعاون مع الزملاء، وتعمل المؤسسة على تقويم أداء هيئة التدريس بها بشكل نظامي مستمر، وتيسر لهم فرص النمو المهني.

المعيار السادس: ويتعلق هذا المعيار بمجال الإدارة والموارد، فيتوفر في المؤسسة نظام إداري مستقر، وقيادة تربوية تتمتع بالسلطة الفعالة، وميزانية جيدة وهرمية كافية من العمالة والإداريين والتسهيلات والإمكانات والموارد، وتكنولوجيا المعلومات بما يساعد في الوفاء بمتطلبات المعايير القومية، ومعايير الولاية والمعايير المهنية.

ومن الجدير بالذكر أن الاهتمام بهذه المعايير يعود إلى مجموعة من المؤشرات منها:

وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الدول التي أولت الاهتمام الواضح بحركة المعايير في التعليم واتخاذها كأساس لإصلاح النظام التعليمي بعد نشر التقرير الشهير (أمة في خطر) في عام 1983، الذي سبب قلقاً شديداً للمجتمع الأمريكي على مستقبل نوعية ومصداقية التعليم السائد (الخطيب، 2010)، فأدى ذلك إلى تطوير معايير التقويم برامج إعداد المعلمين كأهم ركيزة نحو الجودة من خلال الاعتماد الأكاديمي الذي يتم منحه من خلال منظمات أو هيئات عالمية، أهمها ثلاث ذكرها (النبوي، 2007؛ النصار، 2007): اثنتان منها في أمريكا، وهي: المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE): National Council for Accreditation of Teacher Education، ومجلس اعتماد إعداد المعلمين (TEAC): Teacher Education Accreditation Council، والثالثة هي وكالة توكيد الجودة في المملكة المتحدة (QAA): Quality Assurance Agency.

والجدير بالملاحظة أن الاهتمام بالاعتماد الأكاديمي لا يعني مجرد وجود مجموعة من المعايير التي تضعها هيئات مؤسسات اعتماد برامج إعداد المعلمين، بل هناك خصائص يجب توافرها في هذه المعايير، منها: أن تكون شاملة وموضوعية ومرنة، ومستمرة، وقابلة للقياس، وتحقق مبدأ التشاركية، وأخلاقية، ووطنية داعمة لعملية التعليم والنهوض بها (مجيد وزيادات، 2008). وأكد التربويون على حاجة جميع مؤسسات إعداد المعلمين الماسة لتبني معايير أثبتت كفاءتها مثل معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (Griffin & Cummins, 2009).

ويعد مجلس NCATE من أهم مؤسسات الاعتماد لكليات التربية المتخصصة الأمريكية التي تمنح مؤسسات برامج إعداد المعلم جودة محلية، وسمعة عالمية، إذ تجاوز عدد مؤسسات التعليم العالي التي اعتمدها هذا المجلس (600) مؤسسة (المالكي، 2010؛ Hendricks, 2010). وتجدر الإشارة إلى أن هذا المجلس مؤسسة مستقلة غير حكومية وغير ربحية، وعليه فقد وضعت هيئة تقييم ودعم المعلمين الجدد في الولايات المتحدة الأمريكية NCATE مجموعة من المعايير والمواصفات لمعلم المستقبل ركزت من خلالها على تحديد فلسفة اعتماد معلم المستقبل وأهدافه التي تتمثل في: تنمية الوعي الثقافي، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، واستشراف فعاليات التقدم العلمي، وتعديل السلوك البيئي، وإدراك أهمية الجانب التطبيقي والعمل للنظريات. وأعقب ذلك كما أشار حسن ومحمود (2008) دراسات تطويرية مستمرة لمراجعة معايير المجلس لتطوير معايير بواسطة مجموعة من الخبراء داخل المنظمة وخارجها للتلاءم مع احتياجات المعلمين في الحصول على ترخيص مزاولة المهنة باجتيازهم الاختبار القومي للمعلمين الذي يعد من قبل منظمة معايير امتحانات المعلمين، حيث تم إعادة وتطوير معايير الاعتماد فيها بطريقة محددة ودقيقة في عام 1990م الذي يعد منعطفاً مهماً في تاريخ NCATE (العباد، 2009). وتتلخص هذه المعايير في ستة عناوين هي بمثابة ستة مجالات رئيسية،

كما أجريت العديد من الدراسات التي تناولت معايير NCATE؛ نظراً لأهميتها في ضبط وتحقيق جودة إعداد معلمي المستقبل، منها: دراسة عباينة (2014) التي هدفت إلى تقييم أداء كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، ومعرفة درجة ممارسة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية لمعايير NCATE الستة، وعلاقتها بمتغير الرتبة الأكاديمية. نهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على (58) عضو هيئة تدريس. ومن أهم النتائج: تتم ممارسة معايير NCATE في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية بدرجة متوسطة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة ممارسة معايير NCATE لدى أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ مشارك أو أستاذ، ومتوسط درجة ممارسة معايير NCATE لدى أعضاء هيئة التدريس من رتبة مدرس أو محاضر لصالح ذوي رتبة أستاذ مشارك أو أستاذ، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً بين متوسطات فئة أستاذ مساعد ومتوسطات كل من أعضاء هيئة التدريس برتبتتي مدرس أو محاضر متفرغ وأستاذ مشارك أو أستاذ.

واستهدفت دراسة كريشنر ونورمان (Kirchner & Norman, 2014) إلى تقييم نظم التقييم الإلكترونية داخل الولايات المتحدة الأمريكية، ومدى مقدرتها على تلبية معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE، إذ أجرت الدراسة مسحاً إلكترونياً على (225) من منسقي معايير NCATE. توصلت الدراسة إلى أن هذه النظم قادرة على تلبية جميع متطلبات المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE.

وجاءت دراسة الهاجري (2012) بهدف معرفة واقع تطبيق معايير المجلس الوطني NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت، وطبقت استبانة على عينة قوامها (65) عضو هيئة تدريس. أشارت النتائج إلى أن درجة تطبيق معايير NCATE تتفاوت بين المتوسطة والقليلة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في واقع تطبيق معايير NCATE تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والدرجة العلمية، والخبرة.

كما أجرى الغامدي (2012) دراسة هدفت التعرف إلى واقع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، وتقديم تصور مقترح لها في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين NCATE. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب دلفاي Delphi. بلغ حجم عينة الدراسة (20) فرداً من خبراء التربية والإدارة والتخطيط التربوي، والجودة والاعتماد الأكاديمي في كليات التربية بالجامعات السعودية. بينت نتائج الدراسة تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير NCATE في كليات التربية بالجامعات السعودية.

وأجرى العتيبي والربيع (2012) دراسة هدفت إلى معرفة تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE.

1. تتضمن عضوية مجلس NCATE شراكة فاعلة مع ما يزيد على ثلاثين منظمة دولية، اتحدت معاً ل ضمانات أعلى مستوى من الجودة في إعداد المعلمين.

2. ضمان أن خريجي كليات التربية المعتمدة من قبل NCATE يحصلون على تدريب ميداني عميق، يضمن لهم تحمل مسؤولياتهم من أول يوم دراسي.

3. إن معايير NCATE تضمن المعرفة بالمحتوى الدراسي الشخصي للمعلمين، وكيفية تنويع طرائق التدريس، وإدارة الصف، وحصول المعلم على ثقافة عامة.

4. إن هذه المعايير تضمن الاستناد إلى نتائج البحوث التربوية، وأفضل الممارسات التدريسية، والقدرة على التفكير، واستمرار النمو المهني (العتيبي والربيع، 2012).

5. إن هذه المعايير تركز على أداء الطلاب المعلمين، والبرهنة على ذلك.

6. إن تطبيق هذه المعايير يؤدي إلى تحسين صورة الكلية، وشهرتها، ويحقق فوائد أخرى، مثل: تحسين نظام التقييم والتقويم، ونظام التواصل الإداري والمهني، ويحقق وفراً في الموازنة والوقت والجهود المبذولة.

7. وفي دراسة قامت بها الهيئة المعنية بالاختبارات (ETS)، اتضح أن خريجي الكليات المعتمدة من NCATE اجتازوا اختبارات الرخصة بمزاولة المهنة بنسبة تفوق نظرائهم خريجي الكليات غير المعتمدة بنسبة تصل إلى نسبة (91%) (Hendricks, 2010).

8. أكدت العديد من الدراسات العربية والأجنبية على أن معايير NCATE أثبتت كفاءتها في جودة إعداد معلمي المستقبل (السالس والميمان، 2010؛ النبوي، 2007؛ النصار، 2007؛ Hendricks, 2010؛ Griffin & Cummins, 2009).

وفي المجلد، فإن هدف تطبيق معايير NCATE هو إعداد معلم فائق المهنية، مما دعا عدداً من كليات التربية في جامعات أجنبية وعربية أن تخطو خطاً جاداً في هذا المجال، مثل: جامعة جنوب يوتاه Southern Utah University، وجامعة إيسترن مينونت بولاية فرجينيا Eastern Mennonite University، وجامعة إنديانا في بلو منجتون Indiana University Bloomington، وكلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض، وكلية التربية بجامعة الكويت، وكلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة كما ذكر النبوي (2007)؛ مما دعا العديد من الباحثين عربياً وعالمياً إلى القيام بدراسات تقييمية لواقع برامج إعداد المعلمين وفق معايير محددة وطنية أو عالمية (نوافلة ونجادات، 2014؛ حمادة، 2014؛ عبد الله، والأنصاري، وشبر، وسبار، 2013؛ الرمحي، 2013؛ الهسي، 2012؛ سترافين وديمويست؛ Struyven & Demeyst, 2010؛ ديلشاد Dilshad, 2010).

بجامعة الطائف. ومما تجدر الإشارة إليه أن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري للدراسة، وبناء أدواتها، ومناقشة النتائج، ومقارنتها بالدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن التعليم أولوية وطنية تتسابق الدول إلى الاهتمام به، والاستثمار فيه، ومراجعتة، وتحديثه، فالتعليم الجيد يتطلب إعادة النظر في أوضاع المعلم المهنية والشخصية؛ لذلك تسعى الهيئات الدولية للاعتماد الأكاديمي الخاصة ببرامج إعداد المعلمين، ومنها المجلس الوطني لاعتماد برامج المعلمين (NCATE) إلى تطوير أنظمة التعليم، وتحسين الأداء فيها ضمن عدة مجالات تختص بمدخلات ومخرجات العملية التعليمية، وذلك من خلال التأكد من مراعاة مؤسسات التعليم العالي المهمة ببرامج إعداد المعلمين لمعايير الاعتماد، وتحقيقها للأهداف المتوقعة منها؛ إذ تؤكد ضمانات تحقيق الاعتماد الأكاديمي للجودة في التعليم على محورية تعلم الطلبة، فأصبح لمؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة دور في تهيئة المعلمين للتعلم مدى الحياة؛ لما لها من أثر أساسي في بناء فكرهم على الحداثة والتطوير؛ لذلك هي من أهم المؤسسات العلمية التعليمية التي تلجأ إليها المجتمعات الحديثة لتلبية حاجات الطلاب المعلمين التربوية والثقافية والأكاديمية.

وبالرغم من جميع الجهود التي تبذلها الدولة في المملكة العربية السعودية للوصول بمستوى برامج إعداد المعلمين إلى أعلى المستويات العالمية التي تنادي بالجودة الشاملة للتعليم- إذ إن حجم إنفاق المملكة على التعليم قد تجاوز ما نسبته (25٪) من حجم الإنفاق العام، وهو ما يفوق بكثير ما تنفقه أي دولة صناعية كبرى على التعليم- إلا أن الدراسات التي تناولت مخرجات التعليم العالي كدراسة السالوس والميمان (2010)، وغبان (2005)، وشلاقي (2000) كشفت عن قصور هذه المخرجات في تلبية متطلبات العصر، ومتطلبات التنمية في المجتمع السعودي؛ بسبب ما تعانيه برامج إعداد المعلم من جوانب قصور تتمثل في تعدد الجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلم، والنمطية في اعتماد الخطط الدراسية، وعدم التوازن في التركيز على الجوانب المعرفية أو النظرية والجوانب الأدائية والتطبيقية، والفصل بين إعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة وأثناءها (شويطر، 2006). لذلك أصبح لزاماً على كليات التربية في المملكة العربية السعودية أن تقوم بتطوير وتحسين برامجها التعليمية حتى تواكب عصر الانفجار العلمي والتكنولوجي، ولن تتمكن من تحقيق ذلك إلا إذا كان لديها دليل لمعايير الجودة الشاملة للتعرف إلى واقعها، وتحسين جودة المدخلات والعمليات والمخرجات من خلال الحصول على الاعتماد الأكاديمي.

وتسعى جامعة الطائف منذ العام الدراسي 2011/2012م جاهدة للحصول على الاعتماد الأكاديمي الذي أضى اتجاهًا عالميًا وقضية مصيرية لتأكيد على إعداد المعلمين وفق معايير محددة؛

استخدمت الدراسة الاستبانة والمنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة (51) عضو هيئة تدريس. ومن أهم نتائج الدراسة توفر معايير NCATE بدرجة كبيرة باستثناء معيار التنوع الذي توفر بدرجة متوسطة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور لصالح الذكور حول المتوسط الكلي لدرجة توافر معايير NCATE.

واستهدفت دراسة السالوسي والميمان (2010) معرفة واقع برنامج إعداد المعلمين في كليات التربية في جامعة طيبة، بتطبيق استبانة على عينة قوامها (144) عضو هيئة تدريس. استخدمت الدراسة مقياساً من ثلاث فئات: (هام، وهام إلى حد ما، وغير هام). أظهرت النتائج أن متوسط الدرجة الكلية لتوفر معايير NCATE يقابل هام.

وسعت دراسة عون (2010) التعرف إلى مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية بالإطار المفاهيمي للكلية، وعلى مدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية بجامعة الملك سعود. تكونت عينة الدراسة من (8) وكيلات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوتاً في توافر المعايير الستة في أقسام الكلية، وكان معيار " التنوع" أقلها توفراً.

وحاول هندركس (Hendricks, 2010) معرفة تصورات المعلمين المتعلمين حول تأثير تلبية الالتزام بمعايير NCATE بمقابلة ثمانية معلمين، ومن أهم نتائج الدراسة أن معايير NCATE لها تأثير إيجابي في مجالي: التقييم، والإدارة والحوكمة.

وسعت دراسة براونستين والان وفيل (Brownstein, Allan & Veal, 2009) إلى معرفة المطلوب تغييره في برامج إعداد معلم العلوم قبل الخدمة للحصول على اعتراف من قبل NCATE. توصلت الدراسة إلى وصف للأولويات والكفايات التي تحتاجها برامج إعداد معلم العلوم (قبل الخدمة) في المحتوى والمعرفة التي تقدم للطلاب، وطرق التدريس، وبيئة التعلم للاعتراف بها من قبل NCATE.

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أن المجتمعات التي طبقت عليها الدراسة تنوعت ما بين محلية وعربية وأجنبية، كما أن عيناتها كانت من الجامعات (أعضاء هيئة تدريس، طلبة، خبراء تربية). وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها برامج إعداد المعلمين لأهمية هذه البرامج في إعداد سواعد المستقبل.

وتتفق الدراسة الحالية أيضاً مع بعض الدراسات السابقة من حيث المحاور الرئيسة في أداة الدراسة، كدراسة عباينة (2014)، والهاجري (2012)، والعتيبي والربيع (2012)، وعون (2010)، وهندركس (Hendricks, 2010)، ومن الضروري أن تكون كذلك باعتبار أنها معايير NCATE. ولكن هناك اختلافاً بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث مكان الدراسة، وزمانها. وتتفرد الدراسة الحالية في كونها الدراسة الأولى - في حدود اطلاع الباحثة- التي تناولت دراسة معايير NCATE في كلية التربية

- المحددات: وتتمثل في دقة وموضوعية أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على الفقرات التي وردت في أداة الدراسة.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة

المعيار: يعرف المعيار بأنه "عملية القيام بإرجاع شيء معين إلى أساس مرجعي متفق بشأن قسمته، قد تكون مادية أو معنوية" (ابن منظور، 1990، 117). ويعرفه مجمع اللغة بالقاهرة بأنه: "مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها" (مجمع اللغة العربية، 1987، 37). وهو "حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه، بهدف قياس الواقع، والتعرف إلى مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب" (رمضان، 2005، 18).

التعريف الإجرائي للمعيار: مجموعة مؤشرات أو مواصفات يمكن من خلالها تحديد درجة تطبيق معايير NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف.

المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين NCATE: أحد أشهر مؤسسات الجودة والاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعمل وفق ستة معايير محددة بغرض بناء نظام عالي الجودة لإعداد المعلمين.

معايير NCATE: مجموعة من المؤشرات التي تلتزم بها المؤسسة التي ترغب في الحصول على الاعتماد الأكاديمي من قبل المجلس الوطني الأمريكي موزعة في ستة مجالات، هي: البرامج المقدمة، ونظام التقويم والتقييم، والخبرة الميدانية، والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، والتنوع، والإدارة والموارد (NCATE, 2008).

التعريف الإجرائي لدرجة تطبيق معايير NCATE: هي الدرجة التي يقدرها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف لمؤشرات معايير NCATE نتيجة استجاباتهم على فقرات المقياس الذي طورت الباحثة فقراته بالاعتماد على وصف كل معيار من معايير NCATE.

منهجية الدراسة

نهجت هذه الدراسة البحث الوصفي لمعرفة واقع تطبيق معايير NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف في الفصل الأول من العام الدراسي 2014/2015، والبالغ عددهم (175) فرداً. وبعد طرح عينة الدراسة الاستطلاعية البالغة (15) عضواً، تبقى (155) عضواً، شكلوا العينة بما نسبته (88.57%) من المجتمع موزعين حسب الجدول (1) وفق متغيرات الدراسة.

لذلك تقوم كلية التربية بجامعة الطائف بجهود حثيثة لتطوير وتحسين أنظمتها وعملاتها، ولعل إجراء دراسة لواقع تطبيق معايير NCATE التي تشمل مختلف النواحي المتعلقة بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس وعمليات الكلية، قد يشجع كلية التربية في جامعة الطائف على تبني تطبيق هذه المعايير رسمياً، للمساعدة في الإيفاء بمتطلبات الاعتراف الأكاديمي. وفي حدود اطلاع الباحثة لا توجد دراسات سابقة تناولت معرفة واقع تطبيق هذه المعايير في كلية التربية بجامعة الطائف، لذلك نبعت فكرة الدراسة الحالية؛ لعلها تسلط الضوء على الواقع الفعلي لدرجة تطبيق هذه المعايير، مما قد يساعد كلية التربية في خطواتها نحو الاعتماد الأكاديمي الذي تسعى عليه؛ لذلك حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\leq (0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف وفقاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة للقيادات في جامعة الطائف لتزامن وقت إجراء الدراسة الحالية مع تطلعات جامعة الطائف بالحصول على الاعتماد الأكاديمي، إذ إن معايير NCATE من أهم معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات التي تسعى نحو التميز. ومن المتوقع (بإذن الله تعالى) أن تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار وفريق الجودة في جامعة الطائف، بإعطائهم تغذية راجعة عن مواطن القوة والضعف في تطبيق معايير NCATE لاتخاذ القرارات اللازمة لتبني هذه المعايير رسمياً، والعمل على تحسين درجة تطبيقها. وقد تزود قيادات التقييم في مؤسسات التعليم العالي بأنموذج تقييم أداء وفق معايير NCATE، وربما تفتح الباب لمزيد من الدراسات في هذا المجال أمام الباحثين. وقد تحفز المخططين لوضع الخطط التي تذلل عقبات تطبيق معايير NCATE. وقد تساهم بإعداد معلمات ومعلمي المستقبل وفق معايير عالمية.

حدود الدراسة ومحدداتها

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس من الإناث والذكور.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في كلية التربية بجامعة الطائف.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014/2015.

جدول 1: توصيف مجتمع الدراسة وعييتها وفق متغيرات الدراسة

المتغير المستقل	المستوى	عدد أفراد المجتمع	عدد الاستبانة المستردة والصالحة للتحليل	نسبة الاسترداد (%)
النوع الاجتماعي	ذكر	90	77	85.55%
	أنثى	85	78	91.76%
	المجموع	175	155	88.57%
الرتبة الأكاديمية	محاضر	38	27	71.10%
	أستاذ مساعد	95	91	95.78%
	أستاذ مشارك	30	29	96.66%
	أستاذ	12	8	66.66%
	المجموع	175	155	93.90%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	99	93	93.93%
	(5- إلى أقل من 10 سنوات)	46	39	84.78%
	10 سنوات فأكثر	30	23	76.88%
	المجموع	175	155	88.57%

للمجالات المدروسة ما بين (0.883-0.921)، وعلى الأداة ككل (0.96) وكانت النتائج كما في الجدول (2) الآتي:

جدول 2: معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الأداة

معامل كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	مجالات الاستبانة
0.903	البرامج المقدمة
0.921	التقويم والتقييم
0.883	الخبرات الميدانية
0.913	التنوع
0.902	التنمية المهنية لأعضاء التدريس
0.894	الإدارة والموارد
0.962	الكلية

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة: تمثلت متغيرات الدراسة في ثلاثة متغيرات مستقلة كما يلي:

1. النوع الاجتماعي، وله فئتان: (ذكور، وإناث).
2. الرتبة الأكاديمية، ولها ثلاثة مستويات: (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).
3. سنوات الخبرة، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5- أقل 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المتغيرات التابعة: درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين "NCATE" في كلية التربية بجامعة الطائف.

أداة الدراسة: قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة لقياس درجة تطبيق معايير NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف. تكونت الاستبانة من (48) فقرة، تندرج تحت ستة مجالات رئيسة يمثل كل منها أحد معايير NCATE، وبواقع (8) فقرات لكل مجال قامت الباحثة بتطويرها حسب وصف كل معيار من المعايير الستة المبين في الأدب النظري.

خطوات إعداد الأداة: تم استقراء الإطار النظري، وأدبيات البحث التربوي، والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة عابنة (2014)، ودراسة (Kirchner & Norman, 2014)، ودراسة العتيبي والربيع (2012)، والاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة بها، وما تم استخلاصه من معلومات حول هذا الموضوع وبناء الأداة، وبناءً عليه، تم تحديد محاور الأداة بصورتها النهائية.

صدق أداة الدراسة: من أجل وضع الاستبانة في صورتها النهائية، والتأكد من مدى شموليتها ودقتها ووضوح صياغتها، تم عرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (10) محكمين من المختصين في الإدارة التربوية، ومن ذوي الخبرة في هذا المجال وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أبدتها أعضاء لجنة التحكيم التي تم التوافق عليها بنسبة (80%)، حيث كان عدد الفقرات (52) فقرة، وتم حذف أربع فقرات لتكرار مضمونها في فقرات أخرى، ليصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (48) فقرة.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معاملات الثبات من خلال معامل كرونباخ ألفا المستخدم لقياس ثبات الأداة، وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) عضواً من مجتمع الدراسة وخارج العينة، حيث تراوحت قيمة معامل كرونباخ ألفا

المعالجة الإحصائية

- استخدم سلم القياس التالي (سلم ليكرت الخماسي)، لقياس مستوى تطبيق فقرات الاستبانة: (الدرجة الأعلى - عدد تدرجات المقياس) ÷ الدرجة الأدنى.

طول الفترة = $(1-5) \div 5 = 0.80$ وهو الفاصل بين المستوى والذي يليه.

1. من 1 إلى أقل من 1.80 مستوى منخفض جداً.
2. من 1.80 إلى أقل من 2.60 مستوى منخفض.
3. من 2.60 إلى أقل من 3.40 مستوى متوسط.
4. من 3.40 إلى أقل من 4.20 مستوى عال.
5. من 4.20 إلى 5.00 مستوى عال جداً.

عرض النتائج وتفسيرها

بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، تم الوصول إلى النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف؟ للإجابة عن هذا السؤال: تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة، ومجالاتها الستة كما يبين الجدول (3).

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأراء أفراد عينة الدراسة، في تطبيق معايير NCATE بالنسبة لمجالات الاستبانة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
1	البرامج المقدمة	3.23	0.680	1	متوسطة
2	التقويم والتقييم	3.03	0.796	2	متوسطة
6	الإدارة والموارد	2.96	0.813	3	متوسطة
3	الخبرات الميدانية	2.87	0.862	4	متوسطة
5	التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس	2.59	0.763	5	منخفضة
4	التنوع	2.53	0.581	6	منخفضة
	تطبيق معايير NCATE ككل		2.87		متوسطة

مزيد من الجهود لتمكينه في ممارسات الأفراد في جامعة حديثة، مثل جامعة الطائف التي انفصلت كجامعة مستقلة عن جامعة أم القرى عام 1995م، وما تزال في بداية خطواتها نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي. وفي هذا إشارة إلى ضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلمين الحالي في كلية التربية بجامعة الطائف بما يتناسب ومعايير NCATE. وهذه النتيجة تتوافق مع دراسة عابنة (2014)، فيما تختلف مع دراسة السالوسي والميمان (2010).

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. **مجال البرامج المقدمة:** جاء تطبيق معايير NCATE في مجال البرامج المقدمة في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.23)، ويوضحها الجدول (4) الآتي:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تم ترميز مجالات الاستبانة، وإدخالها في الحاسوب، وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الديموغرافية والوظيفية لعينة الدراسة.
- معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لقياس درجة تطبيق معايير NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف من خلال إجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة.
- اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير النوع، واختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لثلاث عينات مستقلة فأكثر للكشف عن وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري الرتبة الأكاديمية والخبرة.

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.23- 2.96)، وأن أعلى متوسط لتوافر معايير NCATE جاء في مجال "البرامج المقدمة". وقد يعزى ذلك إلى توحيد توصيف المقررات والبرامج في أنموذج ملزم لجميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية، ثم توافرت معايير NCATE في المجالات التالية: "التقويم والتقييم"، و"الإدارة والموارد"، و"الخبرات الميدانية" بدرجة متوسطة، وبمتوسطات حسابية: (3.03)، (2.96)، (2.87) على التوالي، بينما جاءت درجة تطبيقها في مجالي: "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس"، و"التنوع"، منخفضة وبمتوسطين حسابيين: (2.59)، (2.53) على التوالي.

وقد أظهرت الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يرون أن تطبيق معايير NCATE في كلية التربية لا يرتقي إلى المستوى المطلوب الذي يمثل درجة عالية أو عالية جداً، إذ جاءت درجة تطبيقها متوسطة على الأداة ككل، وبمتوسط حسابي (2.87). وهذا مرده برأي الباحثة إلى أن تطبيق معايير NCATE ما يزال بحاجة إلى

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال البرامج المقدمة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
2	يوازن محتوى كل برنامج بين المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للطلبة	3.98	0.681	1	عالية
5	تستفيد الكلية من التغذية الراجعة لتطوير تنفيذ برامجها	3.85	0.623	2	عالية
7	تنمي برامج الكلية اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو مهنة التدريس	3.77	0.592	3	عالية
3	يوجد لجان متخصصة لإعداد المقررات الدراسية في البرنامج	3.48	0.535	4	عالية
4	هناك برنامج إرشادي مناسب للطلاب في القسم	2.95	0.642	5	متوسطة
1	تطور الكلية أهداف كل برنامج بما ينسجم مع التطورات العلمية والتربوية	2.78	0.724	6	متوسطة
8	ترتبط برامج كلية التربية مع الوظائف المستقبلية للخريج	2.58	0.651	7	منخفضة
6	يملك خريج الكلية مهارات البحث العلمي	2.52	0.602	8	منخفضة
المجال ككل		3.23			متوسطة

واحتلت الفقرة (6) "يملك خريج الكلية مهارات البحث العلمي" المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.52). وقد يعزى ذلك إلى أن مقررات البحث العلمي في برامج كلية التربية هي مقررات نظرية بحتة، وتفتقر إلى التطبيق العملي اللازم لامتلاك مهارات البحث العلمي، وهنا تبرز الحاجة إلى ضرورة أن تقتزن المعرفة النظرية بالتطبيق العملي لمهارات البحث العلمي في هذه المقررات.

2. مجال التقويم والتقييم: جاء تطبيق معايير NCATE في مجال التقويم والتقييم في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (2.96) ويوضحها الجدول (5) الآتي:

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.98-2.52)، ويلاحظ أن أعلى درجة تطبيق جاء للفقرة (2) "يوازن محتوى كل برنامج بين المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للطلبة"، بمتوسط بلغ (3.98) ودرجة عالية. وربما تعود هذه النتيجة إلى ما ذكر سابقاً من توحيد توصيف البرامج والمقررات في نموذج ملزم لجميع أعضاء هيئة التدريس، ويعزز هذا التفسير حصول الفقرة (5) "تستفيد الكلية من التغذية الراجعة لتطوير تنفيذ برامجها" على المرتبة الثانية بمتوسط (3.85)، حيث يتيح لكل عضو هيئة تدريس تزويد لجان الجودة وتقويم الأداء بالتغذية الراجعة التي تشتمل على إبراز أهم الإيجابيات والسلبيات، ومقترحات التطوير اللازمة بعد تنفيذ توصيف المقرر والبرنامج.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم والتقييم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
9	تتبع الكلية نظاماً محدداً لتقييم أداء عضو هيئة التدريس	4.21	0.563	1	عالية جداً
13	تقوم الكلية ببرامجها باستمرار	3.65	0.626	2	عالية
16	تتبع الكلية مبدأ "التشاركية" في التقويم	3.52	0.598	3	عالية
14	يهدف تقييم الأداء إلى التحسين المستمر	3.46	0.721	4	عالية
10	تعتمد الكلية معايير تقييم عالية المواصفات	2.63	0.534	5	متوسطة
11	تنفذ الكلية برامج توعية للطلبة بنظام التقويم في الكلية	2.61	0.648	6	متوسطة
12	مواصفات مخرجات الكلية محددة في ضوء المواصفات العالمية	2.10	0.657	7	منخفضة
15	توفر الكلية نظاماً للتقويم الذاتي المستمر	2.07	0.625	8	منخفضة
المجال ككل		2.96			متوسطة

أداء عضو هيئة التدريس يتم وفق نظام محدد المعايير، وبأكثر من طريقة، منها: "الخطة السنوية لتنمية أداء عضو هيئة التدريس وتقييم أدائه الفعلي"، ويشترك فيها رئيس القسم، وعميد الكلية، وعضو هيئة التدريس نفسه، وفي هذه الخطة يتم تقييم أداء عضو

أظهرت النتائج أن المتوسطات تراوحت بين (4.21-2.07)، وأن أعلى متوسط حسابي في هذا المعيار والأداة ككل، كان للفقرة (9) "تتبع الكلية نظاماً محدداً لتقييم أداء عضو هيئة التدريس"، وبلغ (4.21)، وبدرجة عالية جداً. وقد يعزى السبب إلى أن تقييم

الأخيرة بدرجة منخفضة، وبمتوسط (2.07). وربما يعود ذلك إلى قلة فرص التقويم الذاتي المتاحة أمام أعضاء هيئة التدريس الذين يتم منحهم فرصة واحدة فقط لذلك في "الخطة السنوية لتنمية أداء عضو هيئة التدريس وتقييم أدائه الفعلي" التي تمت الإشارة إليها سابقاً، مما يشير إلى ضرورة أن تتبنى الكلية استراتيجية تقويم ذاتي مستمر ورسمية على مستوى القسم والكلية في برامجها. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة هيندرس (Hendricks, 2010) التي توصلت إلى أن معايير NCATE لها تأثير إيجابي في مجال التقييم.

3. مجال إدارة الكلية ومواردها: جاء تطبيق معايير NCATE في مجال إدارة الكلية ومواردها في المرتبة الثالثة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.96)، ويوضحها الجدول (6) الآتي:

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة الكلية ومواردها مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
41 تتخذ قيادات الكلية قراراتها بناء على بيانات ومعلومات ذات موثوقية عالية	3.96	0.562	1	عالية
42 تحرص إدارة الكلية على تنمية العلاقات الإنسانية بين منسوبي الكلية	3.64	0.620	2	عالية
44 تشارك إدارة الكلية جميع أطراف القرار في صنعه	3.47	0.591	3	عالية
46 البنية التحتية للكلية تمتاز بجهازية عالية لتحقيق تميز الأداء	3.39	0.726	4	متوسطة
47 يتوفر في الكلية نظام متكامل عالي الجودة للأمن والسلامة	2.48	0.539	5	منخفضة
45 تمتاز قنوات الاتصال والتواصل في الكلية بكفاءة تقنية عالية	2.41	0.643	6	منخفضة
48 يتوفر دليل إرشادي لأنظمة وقوانين الكلية متاح للجميع	2.27	0.658	7	منخفضة
43 تتوفر لدى الكلية ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة	2.09	0.627	8	منخفضة
المجال ككل		2.96	متوسطة	

إلى ميزانية أكبر من المباني المستأجرة القديمة لتلبية هذه الاحتياجات. وربما هناك خطة مستقبلية لزيادة هذه الميزانية من قبل إدارة الجامعة بعد دراسة واقع الكلية في هذه المباني الجديدة للوقوف على الاحتياجات المطلوبة لتلبية احتياجات الجودة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هيندرس (Hendricks, 2010) التي توصلت إلى أن معايير NCATE لها تأثير إيجابي في مجال "الإدارة والحوكمة".

4. مجال الخبرات الميدانية: جاء تطبيق معايير NCATE في مجال الخبرات الميدانية في المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.87)، ويوضحها الجدول (7) الآتي:

هيئة التدريس في مجالات عمله الثلاث: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة القسم والكلية والجامعة والمجتمع، وهناك تقييم آخر لأداء عضو هيئة التدريس يتم من وجهة نظر الطلبة إلكترونياً من خلال المنظومة الجامعية للطلاب. ويدعم هذا التفسير حصول الفقرة (13) "تقوم الكلية برامجها باستمرار"، على درجة عالية بمتوسط (3.65). وقد يعزى ذلك إلى التقويم المستمر لبرامج الكلية من قبل وحدتي تقييم الأداء والجودة على مستوى القسم، والكلية، والجامعة. وبلغ متوسط الفقرة (16) "تتبع الكلية مبدأً" التشاركية في التقويم" (3.52)، وبدرجة عالية. وقد يعود السبب إلى مشاركة أعضاء التدريس في تقويم المراجع العلمية للمقررات، وفي وضع أسئلة امتحانات موحدة للمقرر الذي يدرسه أعضاء مختلفون، مما يدعم مبدأ تشاركية الأعضاء في عملية التقييم. وجاءت الفقرة (15) "توفر الكلية نظاماً للتقويم الذاتي المستمر" في المرتبة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.96-2.09). ويلاحظ أن الفقرة (41) "تتخذ قيادات الكلية قراراتها بناء على بيانات ومعلومات ذات موثوقية عالية" جاءت في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.96)، وبدرجة عالية. وقد تفسر هذه النتيجة في حرص إدارة الكلية على تطبيق سياسة الباب المفتوح، مما يتيح فرصة أكبر للتزود بالمعلومات اللازمة والدقيقة لاتخاذ القرارات. واحتلت الفقرة (43) "تتوفر لدى الكلية ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.09) وبدرجة منخفضة. وقد يكون السبب بأنه لم يتسن للجامعة بعد تعديل وزيادة ميزانية الكلية لتلبية احتياجات الجودة بما يتوافق مع الانتقال الحديث إلى المباني الجديدة التي ربما تحتاج

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الخبرات الميدانية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
17 أهداف التربية الميدانية محددة بدقة	3.68	0.564	1	عالية
18 يتم الإشراف الميداني من قبل الأكاديمي المناسب	3.49	0.622	2	عالية
20 يقوم المتدرب في الميدان بأعباء المعلم كافة	3.43	0.591	3	عالية
22 توفر الكلية لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يتحدد من خلالها	3.02	0.723	4	متوسطة

الحقوق والمسؤوليات				
19	تفقد لقاءات دورية بين المشرف والمتدرب لتحسين الأداء	2.63	0.531	5
23	يتيح برنامج التدريب الميداني "حرية التعبير" للطلاب المتدرب	2.60	0.642	6
24	تقدم الكلية خبرات ميدانية وفق المستجدات التربوية	2.11	0.655	7
21	تنتقي الكلية مدارس متميزة لتطبيق التدريب الميداني	2.02	0.626	8
المتوسط الحسابي العام		2.87	0.862	متوسطة

الأكاديمية والإدارية الأخرى في الكلية؛ مما قد يحول دون توفير الوقت اللازم لإجراء لقاءات دورية مع الطلبة المتدربين، والاستماع لأرائهم، وإعطائهم فرصاً للتعبير عنها بحرية. واحتلت الفقرة (21) "تنتقي الكلية مدارس متميزة لتطبيق التدريب الميداني" المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة، وبمتوسط (2.02). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الكلية تضع في الاعتبار أولوية قرب المدرسة من بيوت الطلبة ليتمكنوا من الوصول إليها بسهولة ويسر نظراً لبعد المسافة بين مبنى الكلية في منطقة الحوية شمال مدينة الطائف، وأماكن سكن الطلبة التي يقع معظمها في مدينة الطائف.

5. التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس: جاء تطبيق معايير NCATE في مجال التقويم والتقييم في المرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.96)، ويوضحها الجدول (8) الآتي:

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.68- 2.02)، إذ نالت الفقرة (17) "أهداف التربية الميدانية محددة بدقة" على أعلى متوسط بلغ (3.68) بدرجة عالية، وتلتها الفقرتان: (18.20) "يتم الإشراف الميداني من قبل الأكاديمي المناسب"، و"يقوم المتدرب في الميدان بأعياء المعلم كافة" بمتوسطين: (3.49، 3). على التوالي، وبدرجة عالية. وقد يعزى السبب إلى حرص إدارة الكلية أن يتم التدريب الميداني وفق خطة وإجراءات محددة سلفاً تتابع من قبل رئيس القسم ونائبه.

ولكن النتائج أظهرت أن هناك جوانب يجب أن تعمل الكلية على تحسينها في الخبرة الميدانية، منها: توفير لوائح تنظيمية للتدريب الميداني يتحدد من خلالها الحقوق والمسؤوليات، وتنفيذ لقاءات دورية بين المشرف والمتدرب لتحسين الأداء، وإتاحة برنامج التدريب الميداني حرية التعبير للطلاب المتدرب، ولعل ذلك يعود إلى كثرة الأعباء التي قد ترهق عضو هيئة التدريس أثناء قيامه بمهام الإشراف الميداني لاستمراره في القيام بمهامه

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
35	تتيح الكلية لعضو هيئة التدريس فرص المشاركة في إيجاد الحلول الابتكارية لمشكلات المجتمع	3.63	0.569	1	عالية
33	يتم اختيار أعضاء هيئة التدريس وفق مواصفات مهنية وأكاديمية محددة	3.44	0.628	2	عالية
34	تهيء الكلية بيئة عمل تشجع تجويد الأداء المستمر	2.67	0.595	3	متوسطة
39	يتوافر في الكلية تقنيات تعليمية عالية الجودة	2.20	0.721	4	منخفضة
38	يشارك أعضاء التدريس في لجان الكلية ومجالسها بفاعلية	2.19	0.533	5	منخفضة
40	تشجع الكلية التنمية المهنية الذاتية	2.13	0.645	6	منخفضة
36	تحرص الكلية على مشاركة أعضاء التدريس في المؤتمرات والندوات العلمية العالمية	2.03	0.658	7	منخفضة
37	تقدم الكلية خططاً متكاملة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس: مثل: دورات تدريبية، ورش عمل وغيرها	2.02	0.622	8	منخفضة
المجال ككل		2.59			منخفضة

جوائز معنوية ومادية للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس في مجال البحث العلمي. وحصلت الفقرة (38) "يشارك أعضاء التدريس في لجان الكلية ومجالسها بفاعلية" على درجة تطبيق منخفضة بمتوسط حسابي (2.19). ولعل السبب يعزى إلى عدم مشاركة العضوات الإناث في هذه المجالس واللجان، وفي هذا إشارة إلى ضرورة اشتراك شطري الكلية (الإناث، والذكور) في هذه المجالس واللجان. واحتلت الفقرة (36) "تحرص الكلية على مشاركة أعضاء التدريس

يظهر الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية تراوحت ما بين (3.63- 2.02)، وجاءت الفقرة (35) "تتيح الكلية لعضو هيئة التدريس فرص المشاركة في إيجاد الحلول الابتكارية لمشكلات المجتمع" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.63). وقد يعود ذلك إلى توفير الجامعة فرص التنافس الحر بين أعضاء هيئة التدريس لحل مشكلات المجتمع من خلال التقدم بمشاريع بحثية تدعمها وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي، ومن خلال تقديم

التدريس وإحاقه بالمؤتمرات والندوات العالمية، لما لذلك من آثار إيجابية تنعكس على الطلبة.

6. التنوع: جاء تطبيق معايير NCATE في مجال التنوع في المرتبة السادسة والأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.53)، ويوضحها الجدول (9) الآتي:

جدول رقم 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنوع مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
29	3.33	0.563	1	متوسطة
28	3.06	0.626	2	متوسطة
27	3.02	0.539	3	متوسطة
25	2.59	0.722	4	منخفضة
31	2.56	0.531	5	منخفضة
32	2.43	0.648	6	منخفضة
26	2.	0.657	7	منخفضة
30	1.01	0.625	8	منخفضة جداً
المجال ككل		2.53	منخفضة	

للطلبة في بعض القاعات، وربما يوجد خطة مستقبلية للكلية بتوفيرها لجميع قاعات الطلبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف وفقاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والرتبة الأكاديمية، والخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو درجة تطبيق معايير NCATE في كلية التربية بجامعة الطائف، تبعا لمتغيرات الدراسة. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" لمتغير النوع الاجتماعي، وتحليل التباين الأحادي للمتغيرات المتبقية، توضحها الجداول (10-12):

1. متغير النوع: لتوضيح أثر متغير النوع الاجتماعي في جميع المجالات، وفي تطبيق معايير NCATE ككل، تم إجراء اختبار "ت" الموضحة في جدول (10):

في المؤتمرات والندوات العلمية العالمية" المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.03). وجاءت الفقرة (37) "تقدم الكلية خططا متكاملة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، مثل: دورات تدريبية، ورش عمل وغيرها" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.02)، وبدرجة منخفضة لكل منهما، مما يبرز ضرورة الحاجة الملحة إلى ضرورة تبني وتنفيذ خطط متكاملة لتنمية عضو هيئة

يبين الجدول (9) أن الفقرة (29) "يوجد قاعات تدريسية ملائمة لعدد الطلبة" جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط بلغ (3.33). وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم جاهزية مبنى شطر البنين بمستوى جاهزية بناء شطر الإناث الجديد في منطقة الحوية شمال مدينة الطائف الذي تم الانتقال إليه في مطلع العام الدراسي 1436/1435. ويعزز هذا التفسير حصول الفقرات: (31)، (32)، (26): "تتنوع مكتبة الكلية في مصادرها ومراجعها"، و"تستخدم مكتبة الكلية التقنيات الحديثة في تقديم خدماتها للباحثين"، و"يتوفر مكتبة رقمية تقدم خدماتها للطلبة والباحثين" على درجة تطبيق منخفضة، بمتوسطات: (2.56، 2.43، 2.30) على التوالي. وقد يعزى ذلك إلى أن مكتبة الكلية ما تزال في مرحلة الانضمام للمكتبة الرئيسة في الجامعة، كما تجدر الإشارة إلى أن مشروع المكتبة الرقمية تبنته الكلية حديثاً، وما زال بحاجة إلى برامج توعية وتدريب في كيفية الاستفادة منها. وجاءت الفقرة (30) "توفر الكلية قاعات إنترنت مناسبة لعدد الطلبة لغايات البحث العلمي" في المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة جداً، وبأقل متوسط حسابي (1.01) في المجال والأداة ككل. ويعزى ذلك إلى أن هذه الخدمة متوفرة فقط

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المعيار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
البرامج المقدمة	ذكر	77	3.29	0.760	1.431	0.150
	أنثى	78	3.17	0.591		
التقويم والتقييم	ذكر	77	3.07	1.125	1.457	0.151
	أنثى	78	2.87	0.906		
الخبرات الميدانية	ذكر	77	3.45	0.967	1.587	0.119
	أنثى	78	2.30	0.746		
التنوع	ذكر	77	2.65	0.826	0.842	0.403
	أنثى	78	2.50	0.709		
التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس	ذكر	77	3.18	0.894	2.207	*0.027
	أنثى	78	2.01	0.797		
الإدارة والموارد	ذكر	77	3.10	0.911	0.757	0.453
	أنثى	78	3.01	0.734		
تطبيق معايير NCATE ككل	ذكر	77	2.91	0.714	1.837	0.072
	أنثى	78	2.83	0.612		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يشارك في مجالس ولجان القسم والكلية هم من الأعضاء الذكور ($\alpha = 0.027$) مما يتيح لهم فرصاً للاطلاع على المستجدات التربوية التي تساهم في التنمية المهنية لهم، وبالتالي فإن كلية التربية معنية بمنح العضوات الإناث الفرص ذاتها التي تمنح للأعضاء الذكور فيما يتعلق بالنمو المهني، ومعنية بمشاركةهن في مجالسها لأنهن خير من يمثل الإناث. وتختلف الدراسة الحالية في مجملها مع دراسة كل من: العتيبي والربيع (2012)، وعبد الله وآخرين (2013) اللتين توصلتا في نتائجهما إلى وجود فروق لصالح الذكور، والإناث على التوالي.

2. متغير الرتبة الأكاديمية: لتوضيح أثر متغير الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول (11):

يوضح جدول (10) أن درجة تطبيق معايير NCATE الكلية لا تختلف باختلاف الجنس في كلية التربية بجامعة الطائف، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الكلية تطبق هذه المعايير في شطريها بالدرجة والالية نفسها دون تمييز للجنس، ويدعم هذا التفسير أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع معايير NCATE باستثناء معيار "التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس" إذ أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائية لصالح الذكور، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور يرون أنه يتم تطبيق معايير NCATE في الكلية بدرجة أكبر من العضوات الإناث في هذا المجال، وقد يكون ذلك إلى عدة أسباب منها: إن الأعضاء الذكور في الكلية وبحكم التواصل المباشر مع إدارة الكلية تتاح لهم فرص للمشاركة في صنع القرارات، واختيار مراجع ومقررات المقررات، والمشاركة في المؤتمرات داخل المملكة وربما خارجها أكثر من الإناث، كما أن من

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لتطبيق معايير NCATE تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجالات	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		محاضر		الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
البرامج المقدمة	2.94	0.381	2.90	0.583	2.80	0.286	2.88	0.582	1.30
التقويم والتقييم	2.90	0.333	2.86	0.341	2.84	0.308	2.84	0.437	0.76
الخبرات الميدانية	2.88	0.452	2.82	0.432	2.78	0.467	2.84	0.332	1.11
التنوع	2.93	0.360	2.86	0.314	2.86	0.348	2.86	0.323	1.09
التنمية المهنية لأعضاء التدريس	2.96	0.547	2.90	0.587	2.79	0.417	2.87	0.237	1.14
الإدارة والموارد	2.91	0.398	2.92	0.308	2.85	0.518	2.85	0.306	1.15
تطبيق معايير NCATE ككل	2.92	0.732	2.88	0.911	2.82	0.834	2.86	0.635	1.20

الجدول (12) ذلك:

3. متغير سنوات الخبرة: لتوضيح أثر متغير سنوات الخبرة في جميع المجالات، تم إجراء تحليل التباين الأحادي ويوضح

جدول 12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لتطبيق معايير NCATE تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	أقل من 5 سنوات		5- إلى أقل من 10 سنوات		10 سنوات فأكثر		قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
البرامج المقدمة	2.83	0.361	2.97	0.383	2.80	0.686	0.33	0.72
التقويم والتقييم	2.81	0.233	2.98	0.441	2.70	0.305	1.64	0.20
الخبرات الميدانية	2.85	0.552	2.99	0.437	2.68	0.267	0.96	0.09
التنوع	2.79	0.460	2.99	0.814	2.70	0.346	1.18	0.31
التنمية المهنية لأعضاء التدريس	2.80	0.548	2.97	0.586	2.73	0.419	0.87	0.42
الإدارة والموارد	2.84	0.391	2.98	0.368	2.71	0.418	1.96	0.08
تطبيق معايير NCATE ككل	2.82	0.382	2.98	0.561	2.72	0.464	1.67	0.13

المراجع :

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1990). معجم لسان العرب. بيروت: دار صادر.

أبو دقة، سناء واللولو، فتحية. (2007). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية، 15، (1)، 465-504.

حمادة، همام سمير. (2014). درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص " جامعة البلقاء التطبيقية - عمان، الأردن. 28 / أبريل - 1 / مايو 2014.

الخطيب، أحمد. (2010). الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية: نموذج مقترح، ط1، إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

خليل، عمر سيد. (2007). مؤشرات ضمان جودة التعليم العالي في ضوء مفهوم الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية، (23)، (2)، جامعة أسيوط، 560-520.

درندري، إقبال وهوك، طاهرة. (2007). دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق أنشطة التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات والكليات السعودية. مؤتمر الجودة في التعليم العام: اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) في الفترة من 28-29 ربيع الآخر، 2007، بريدة القصيم.

راشد، علي. (1996). اختيار المعلم وإعداده - دليل التربية العملية. مصر: دار الفكر العربي.

يتضح من الجدولين (11 و 12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد الدراسة تعزى لمتغيري: الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة. وهذا قد يدل على تشابه وجهات نظر عينة الدراسة في إدراكهم لدرجة تطبيق معايير NCATE في كلية التربية. وربما يعزى ذلك إلى المناخ السائد داخل الكلية، والتوجه لتطبيق سياسة الكلية وقوانينها، وبالتالي إلزام جميع الأعضاء القدامى والجدد، وعلى اختلاف رتبهم الأكاديمية بإنجاز مهامهم بما يتوافق وسياسة الكلية، وبالتالي فالجميع يعملون في كلية واحدة، وفي بيئة متشابهة، مما قد يولد القناعة ذاتها لدى أفراد الدراسة حول درجة تطبيق معايير NCATE.

التوصيات

توصي الدراسة بما يلي:

- إعادة النظر في برنامج إعداد المعلمين الحالي في كلية التربية بجامعة الطائف بما يتناسب مع معايير NCATE.
- ضرورة العمل على امتلاك خريج الكلية لمهارات البحث العلمي.
- العمل على اختيار المدارس المتميزة للتدريب الميداني.
- العمل على توفير خدمة الإنترنت في جميع قاعات الطلبة لغايات البحث العلمي.
- توفير ميزانية كافية لتلبية احتياجات الجودة في كلية التربية بجامعة الطائف.
- ضرورة اشتراك عضوات هيئة التدريس في مجالس ولجان القسم والكلية بجامعة الطائف.
- إجراء المزيد من الدراسات تتناول التخطيط لتطوير تطبيق معايير NCATE في جامعة الطائف.

- الرمحي، رفاء. (2013). تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بير زيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية. المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن، من 2-4 إبريل 2013.
- رمضان، صلاح السيد عبده. (2005). تطوير نظم إعداد المعلم بولايات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة (دراسة ميدانية). مجلة كلية التربية بينها، 15، (٦٠)، 34-57.
- السالوس، منى علي والميمان، بدرية صالح. (2010). نحو معايير أكاديمية لجودة إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، اللقاء الخامس عشر، (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، من 19-20 محرم الموافق 5-6 يناير، 2010، 41-104.
- سلام، محمد توفيق. (2007). دراسة تحليلية لجوانب إصلاح المدرسة المصرية لتحقيق الجودة والاعتماد. القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- شويطر، عيسى. (2006). تطوير برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية التعليمية لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن وأثره في ممارساتهم لتلك الكفايات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان: الأردن.
- عبابنة، صالح أحمد. (2014). في ظلال الخطة الاستراتيجية للجامعة الأردنية: جودة أداء كلية العلوم التربوية في ضوء معايير "NCATE". ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي "جدلية الإطار وفاعلية المضمون" الكرك - جامعة مؤتة - الأردن، 28-29/5/2014.
- العباد، عبد الله إبراهيم. (2009). متطلبات تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي كمدخل لتطوير كليات التربية في الجامعات السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبد الله، فيصل حميد الملا والأنصاري، منى محمد وشبر، محمود إبراهيم وسبار، عبد الرحمن أحمد. (2013). تقويم برامج ماجستير التربية الرياضية بجامعة البحرين من وجهة نظر الخريجين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14، (2) يونيو، 13-71.
- العتيبي، منصور نايف ماشع والربيع، علي أحمد حسن. (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 1، (9)، 595-586.
- عون، وفاء. (2010). دراسة تقويمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود، جامعة الملك سعود. تم الحصول عليها بواسطة الرابط: [http://nokhba-الرجوع: \(2014/12/5 http://nokhba-kw.com/vb/showthread.php?t=2682](http://nokhba-الرجوع: (2014/12/5 http://nokhba-kw.com/vb/showthread.php?t=2682)
- الغامدي، عمير بن سفر عمير. (2012). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) تصور مقترح. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
- الكثيري، راشد محمد. (2004). رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم في الوطن العربي، المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، 21-22 يوليو.
- كفاقي، وفاء. (2010). تصور مقترح لإعداد معلم الرياضيات المحترف في ضوء معايير ترخيص مزاولة المهنة، المؤتمر الدولي الخامس للمركز العربي للتعليم والتنمية (مستقبل إصلاح التعليم العربي)، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة: 13-15 يوليو.
- ليلي، ستيف. (2007). نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين أنموذج NCATE. ترجمة: صالح عبد العزيز النصار. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام 28-29 ربيع الآخر 1428هـ/15-16 مايو القصيم 28-29/1428هـ.
- المالكي، حمدة محمد. (2010). تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.
- مجمع اللغة العربية. (1987): معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول.
- مجيد، سوسن والزيادات، محمد. (2008). الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي. دار صفاء للنشر: عمان، الأردن.
- النوي، أمين. (2007). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- النصار، صالح. (2007). نحو معايير مهنية لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين نموذج NCATE. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام. القصيم: مركز الملك خالد. 741-749.

- Kirchner. A. & Norman. A. (2014). Evaluation of electronic assessment systems within the USA and their ability to meet the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). *Journal of Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. New York. November 2014. 26 (4), 393-407.
- Mishra. J. (2006). *Quality Assurance in Higher Education*; An Introduction. Published by National Assessment and Accreditation Council & Commonwealth. NACC Publication. Karnataka. India. Available at <http://www.naacindia.org>. Retrieved on 7/10/2015.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher preparation Institutions*. Washington.
- Struyven. K. Demeyst. M. (2010): Competence-Based Teacher Education: An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers and Students Points of View-Teaching and Teacher Education: An International *Journal of Research and Studies*. 26 (8), 1495-1510.
- Young. (1979). New Pressures On Accreditation. *Journal of Higher Education*. 50. (139). 129_145.
- نوافلة، وليد ونجادات، أحمد. (2014). تقييم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)* ٢٨، (2)، 396-357.
- الهاجري، عهود. (2012). واقع تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي للمجلس الوطني لاعتماد برامج المعلم NCATE من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت.
- الهسي، جمال حمدان إسماعيل. (2012). واقع إعداد المعلم في كليات التربية بجامعة قطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة - فلسطين.
- Adelman. C. (1992) Accreditation in the B.R. Cark & G. Neave (Eds). *The Encyclopedia of Higher Education*. 1313-1318.
- Brownstein. E. Allan. E. & Veal. R. (2009): Alignment of the "2003 NSTA Standers for Science Teacher Preparation" with the NCATE Assessment System- *Journal of Science Teacher Education* (20) 5, 403-413 Oct.
- Dilshad. M. (2010). Quality Indicators in Teacher Education Programmers. *Pakistan Journal of Social Sciences*. 30 (2). 401-411.
- Gollnick. D. (2003). *Introduction to NCATE accreditation System*. Paper Pre-Sent at the Institutional Orientation and Professional Development Co-Ference. Arlington. Virdinia.
- Griffin. T., James. T., Cummins. M., Albers. E... Atwood. K.& Harding. W. (2009). *Lessons Learned through the Evaluation of the Centers for the Applications of Prevention Technologies*. Washington DC: Substance Abuse Mental Health Services Administration: Center for Substance Abuse Prevention.
- Hendricks. (2010). *Teaching Teachers: A Study of Teacher Educators Perceptions of the Effect of Meeting Mandated NCATE Standers*. Isabelle Farrington College of Education. Sacred Heart University.
- Kells. H. (1988). *Self-Study Process: A Guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs*. 3rd edition.

<div>Subscription Form</div> <div>Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan</div>		<div>المجلة الأردنية في العلوم التربوية</div> <div>مجلة علمية عالية محكمة</div> <div>تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.</div> <div>أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية</div> <div>لعدة</div> <div><input type="checkbox"/> سنة واحدة</div> <div><input type="checkbox"/> سنتان</div> <div><input type="checkbox"/> ثلاث سنوات</div>															
<div>Name: الاسم:</div> <div>Specialty: الاختصاص:</div> <div>Address: العنوان:</div> <div>P.O. Box: ص.ب.:</div> <div>City & Postal Code: المدينة والرمز البريدي:</div> <div>Country: الدولة:</div> <div>Phone: هاتف:</div> <div>Fax: فاكس:</div> <div>E-mail: البريد الإلكتروني:</div> <div>No. of Copies: عدد النسخ:</div> <div>Payment: طريقة الدفع:</div> <div>Signature: التوقيع:</div> <div>Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.</div>		<div>I would like to subscribe to the Journal For</div> <div><input type="checkbox"/> One Year</div> <div><input type="checkbox"/> Two Years</div> <div><input type="checkbox"/> Three Years</div>															
<div>أسعار الاشتراك السنوي</div> <table><tr><th>One Year Subscription Rates</th><th>أشعار الاشتراك السنوي</th></tr><tr><td>خارج الأردن</td><td>داخل الأردن</td></tr><tr><td>Outside Jordan</td><td>Inside Jordan</td></tr><tr><td>35 دولارا امريكي</td><td>7 دينار</td></tr><tr><td>US \$ 35</td><td>JD 7.00 Individuals</td></tr><tr><td>35 دولارا امريكي</td><td>10 دينار</td></tr><tr><td>US \$ 35</td><td>JD 10 Institutions</td></tr></table>		One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي	خارج الأردن	داخل الأردن	Outside Jordan	Inside Jordan	35 دولارا امريكي	7 دينار	US \$ 35	JD 7.00 Individuals	35 دولارا امريكي	10 دينار	US \$ 35	JD 10 Institutions	<div>سعر النسخة الواحدة (دينار أردني)</div> <div>One Issue Price</div> <div>سعر البيع العادي JD 1.750 دينار</div> <div>سعر البيع للطلبة دينار واحد</div> <div>Students JD 1.00</div> <div>40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع</div> <div>خصم 40% Discount for Bookshops</div>	
One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي																
خارج الأردن	داخل الأردن																
Outside Jordan	Inside Jordan																
35 دولارا امريكي	7 دينار																
US \$ 35	JD 7.00 Individuals																
35 دولارا امريكي	10 دينار																
US \$ 35	JD 10 Institutions																
<div>Correspondence</div> <div>Subscriptions and Sales:</div> <div>Deanship of Research and Graduate Studies</div> <div>Yarmouk University</div> <div>Irbid – Jordan</div> <div>Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3208</div> <div>Fax: 00 962 2 7211121</div>		<div>المراسلات</div> <div>مراسلات البيع والاشتراكات:</div> <div>عميد البحث العلمي والدراسات العليا</div> <div>عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك</div> <div>إربد – الأردن</div> <div>هاتف 00 962 2 7211111 فريقي 3208</div> <div>فاكس 00 962 2 7211121</div>															

- Samuel, P., Rillotta, F., & Brown, I. (2012). The development of family quality of life concepts and measures. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56, 1–16.
- Schalock, L., Keith, D., Verdugo, A., & Gomez, E. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In R. Kober (Ed.), *Quality of life: Theory and implementation*. pp. 17–32. New York: Sage
- Schippers, A., & van Boheemen, M. (2009). Family quality of life empowered by family oriented support. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6, 19–24.
- Summers, A., Poston, J., Turnbull, P., Marquis, G., Hoffman, L., Mannan, H. (2005). Conceptualizing and measuring family quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 777–783.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M., & Shogren, K. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (7th ed). Pearson Inc.
- Wang, M., Summers, A., Little, T., Turnbull, A., Poston, D., & Mannan, H. (2006). Perspectives of fathers and mothers of children in early intervention programmers in assessing family quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 977–988.
- Werner, S., Edwards, M., Baum, N., Brown, I., Brown, I., & Isaacs, J. (2009). Family quality of life among families with a member who has an intellectual disability: An exploratory examination of key domains and dimensions of the revised FQOL survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 501–511.
- WHOQOL Group. (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment *Psychological Medicine*, 28, 551–558.
- World Health Organization. (1996). Quality of life (WHOQOL) – Brief questionnaire, field trial version. Geneva: WHO.
- http://www.e.gov.kw/sites/kg0English/Portal/Pages/CitizensAndResidences/SpecialNeeds_Information.aspx
- Zuna, I., Turnbull, A., & Summers, A. (2009). Family quality of life: Moving from measurement to application. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6, 25–31.
- Zuna, N., Summers, A., Turnbull, P., Hu, X., & Xu, S. (2010). *Theorizing about family quality of life*. In R. Kober (Ed.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities: From theory to practice* (pp. 241–278). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

- Brown, I., Anand, S., Isaacs, B., Baum, N., & Fung, W. L. (2003). Family quality of life: Canadian results from an international study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15, 207–230.
- Brown, I., Isaacs, B., McCormack, B., Baum, N., & Renwick, R. (2004). *Family quality of life in Canada*. In A. P. Turnbull, I. Brown, & H. R., Turnbull, III, (Eds.). Families and people with mental retardation and quality of life: International perspectives (pp. 185–222). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Dardas, L., & Ahmad, M. (2014a). Quality of life among parents of children with autistic disorder: A sample from the Arab world. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 278–287.
- Dardas, L., & Ahmad, M. (2013a). Coping strategies as mediators and moderators between stress and quality of life among parents of children with Autistic Disorder. *Stress and Health*. doi:10.1002/smi.2513.
- Dardas, L. A. (2014). Stress, coping strategies, and quality of life among Jordanian parents of children with Autistic Disorder. *Autism*, 4, 127. doi:10.4172/2165-7890.1000127
- Davis, K., & Gavidia-Payne, S. (2009). The impact of child, family and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability Research*, 34(2), 153–162.
- Dunst, J., Trivette, M., Hamby, W., & Bruder, B. (2006). Influences of contrasting natural learning environment experiences on child, parent and family well-being. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18, 235–250.
- Gardiner, E., & Iarocci, G. (2012). Unhappy (and happy) in their own way: A developmental psychopathology perspective on quality of life for families living with developmental disability with and without autism. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2177–2192.
- Gine', C., Gra'cia, M., Vilaseca, R., & Balcells, A. (2010). *Quality of life for families of people with intellectual disability in Spain*. In R. Kober (Ed.), Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities: From theory to practice (pp. 349–361). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Gomez, I., & Gomez, M., (2013). Quality of life of parents of Filipino children with special needs. *Education Quarterly*, 17 (2), 42–57.
- Haimour, A., & Abu-Hawwash, R. (2012). Evaluating quality of life of parents having a child with disability. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(2), 37–43.
- Hoffman, L., Marquis, G., Poston, J., Summers, A., & Turnbull, P. (2006). Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the Beach Center Family Quality of Life Scale. *Journal of Marriage and Family*, 68, 1069–1083.
- Isaacs, J., Brown, I., Brown, I., Baum, N., Myerscough, T., Neikrug, S. (2007). The international family quality of life project: Goals and description of a survey tool. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4, 177–185.
- Malhotra, S., Khan, W., & Bhatia, M., (2012). Quality of life of parents having children with developmental disabilities. *Delhi Psychiatry Journal*, 15 (1), 171–176.
- Meadan, H., Halle, J. & Ebata, A. (2010). Families with children who have autism spectrum disorders: Stress and support. *Exceptional Children*, 77(1), 7–36.
- Meral, B., Cavkaytar, A., Turnbull, A., & Wang, M., (2013). Family quality of life of Turkish families who have children with intellectual disabilities and autism. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38 (4), 233–246.
- Neikrug, M., Judes, J., Roth, D., & Krauss, B. (2004). *Family quality of life in Israel*. In A. P. Turnbull, I. Brown, & H. R., Turnbull, III, (Eds.). Families and people with mental retardation and quality of life: International perspectives (pp. 151–184). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Ohaeri, U., Awadalla, W., El-Abassi, M., & Jacob, A. (2007). Confirmatory factor analytical study of the WHOQOL-Bref: Experience with Sudanese general population and psychiatric samples. *Medical Research Methodology*, 7(37), 7–37.
- Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, P., Poston, D., Mannan, H. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of a family quality of life survey. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 367–384.
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., & Wang, M. (2003). Family quality of life: A qualitative inquiry. *Mental Retardation*, 41, 313–328. Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385–401.

genders. This result is consistent with other studies (e.g., Gomez & Gomez, 2013). In this regard, Gomez and Gomez (2013) mentioned that the gender of the child does not affect the QOL of parents (p. 51).

Finally, the children's type of disability was not affecting parents' QOL as results of this study showed no statistically significant difference were found in parents' QOL based on this variable. This result is consistent with results achieved by Davis and Gavidia-Payne (2009) and contradicts the result achieved by Haimour and Abu-Wawwash (2012). Although no significant differences between the types of children's disability were included in this study, looking at mean scores of parents' QOL (see Table 2) one can notice that parents of children with Autism had the lower mean scores among other groups followed by parents of children's with Intellectual Disabilities. On the other hand, parents of children with Sensory impairments and Physical and Health impairments had the highest mean scores. These differences might document what has been noted in the literature, that the severity of a child's disability affects parents' QOL and that the parents of children with autism had been documented to be the lower in QOL when it was compared with other groups (e.g., Dardas & Ahmad, 2014a; Dardas, 2014; Dardas & Ahmad, 2013a; Gardiner & Iarocci, 2012; Wang et al., 2004).

Conclusions and Limitations

The purpose of this study was to investigate parents of children with disabilities QOL in the State of Kuwait using the Arabic translated version of WHOQOL-BREF. Results of the study showed that parents' perceptions of their QOL were ranked in the medium level. In addition, results revealed no statistically significant difference in parents QOL could be attributed due to their characteristics or their children's characteristics.

It is necessary to mention that results of this study need to be considered in light of the study limitations. One of these limitations is the absence of a comparison group (e.g., children without disabilities). Another limitation is the absence of an outside measure (e.g., professional and social support, coping strategies, level of stress and anxiety, religious belief, employment status, child's severity, and type of educational services) as these measures were concluded in the literature to be associated with parents QOL

A third limitation is that parents participated in this study voluntarily expressed their intention to participate in the study. This could limit the results to those parents only especially when information related to the type of educational services provided were missing in the current study and that might reflect their satisfaction with these services and affect their QOL. Finally, the unequal distribution of numbers among the various variables included in this study might impact the results

especially in testing for any significant differences among these variables.

Overall, results of this study are important and warrant for future investigations. Service providers and counselors working with parents of children with disabilities in the State of Kuwait might benefit from these results by considering parents QOL in measuring their intervention functionality and/or in determining their intervention priorities. Having a child with a disability represents a burden as documented in the literature. This burden might affect the psychological needs of of parents and that by itself needs more investigation and consideration in providing support or services. Measuring the concept of QOL in parents of children with disabilities represents a new direction in research in the Arab world. The number and type of studies investigating this concept in the region are limited. This study can add to this literature. This by itself empowers the importance of this study regardless of its limitations or overall results.

References:

- AL Jabery, M., & Arabiat, D. (2013): *Diversity and Cultural Issues in Early Detection and Intervention*. In Frances Page Glascoe, Kevin Marks, Jennifer K Poon, & Michelle M. Macias (Editors), *Identifying & Addressing Developmental-Behavioral Problems: A Practical Guide for Medical and Non-Medical Professionals, Trainees, Researchers, and Advocates*. PEDSTest.com, LLC.
- Al-Krenawi, A., Graham, R., & Al Gharaibeh, F. (2011). The impact of intellectual disability, caregiver burden, family functioning, marital quality, and sense of coherence. *Disability & Society*, 26, 139–150.
- Arabiat, D., Elliott, B., Draper, P., & AL Jabery, M. (2011). Cross-cultural Validation of the Pediatric Quality of Life Inventory™ 4.0 (PedsQL™) generic core scale into Arabic Language. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25, 833–833.
- Arabiat, D., & AL Jabery, M. (2013). Health Related Quality of Life in Pediatric Chronic Health Conditions: A comparative Study among Children and Adolescents in Jordan. *Health*, 5 (11B), 19-24.
- Arabiat, D., AL Jabery, M., Abed-alqader, R., & Mahadeen, A. (2013). Jordanian Mothers' Beliefs About the Causes of Cancer in their Children and Its Impact on the Maternal Role. *Journal of Transcultural Nursing*, 24(3), 246-253.
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(9), 702–714.

With respect to other variables, mothers and fathers scored similarly in all domains with nearly high scores on the social relations domain in fathers and the psychological health domain in mothers. On the other hand, the physical health domain was the lowest among other domains for both mothers and fathers. Looking at mean scores based on type of disability variable, results also indicated similar mean scores among the four groups included in the study. However, looking at mean scores for each domain across groups, it could be concluded that parents of children in the Autism group appear to have the lowest mean score in comparison with other groups, followed by Intellectual Disabilities group. On the other hand, parents of children with sensory impairments and physical and health impairments appeared to have higher mean scores, respectively.

Furthermore, to test for any statistically significant differences among participants in their QOL mean scores for each domain, results of independent sample *t*-test (see Table 2) revealed no statistically significant differences in the mean QOL score for each of the four domains and parents' gender (mothers vs. fathers), $t(138) = -.984, p = .327$; $t(138) = .387, p = .699$; $t(138) = 1.684, p = .094$; $t(138) = -.183, p = .855$, respectively. In addition, results revealed no statistically significant differences in the mean QOL score for each of the four domains and marital status (married vs. single), $t(138) = 1.076, p = .284$; $t(138) = .766, p = .445$; $t(138) = 1.748, p = .083$; $t(138) = 1.044, p = .298$, respectively. Finally, results also revealed no statistically significant differences in the mean QOL score for each of the four domains and gender of children (males vs. females), $t(138) = -.085, p = .954$; $t(138) = .582, p = .561$; $t(138) = .741, p = .460$; $t(138) = .128, p = .898$, respectively.

Consequently, results of One-Way ANOVA, in addition, revealed no statistically significant differences that could be attributed to parents' age ($p = .945$; $p = .227$; $p = .546$; $p = .410$), for each domain respectively; as well as parents' level of education ($p = .267$; $p = .274$; $p = .276$; $p = .265$); parents' SES ($p = .639$; $p = .165$; $p = .224$; $p = .740$); children's type of disability ($p = .089$; $p = .094$; $p = .160$; $p = .229$); and age of children ($p = .107$; $p = .323$; $p = .933$; $p = .893$), for each domain respectively (see Table 2 for details).

Finally, results of the first question "*How would you rate your quality of life?*" indicated that 85% ($n = 120$) of participants described that their quality of life was as either good or very good. For the second question "*How satisfied are you with your health?*", the results indicated that 70% ($n = 98$) of participants were either satisfied or very satisfied with their health.

Discussion

The purpose of the current study, was to investigate the QOL of parents of children with disabilities in the state of Kuwait. It is worth mentioning that the main

aim of this study was to explore parents' perceptions of their QOL; it was not our intention to either compare these perceptions to other group of parents (e.g., parents of children without disabilities), or associate them with other measures (e.g., social support or professional support). In line with that, results of the study showed almost similar perceptions of QOL between fathers and mothers participated in the study with ratings ranged around the medium-high level of QOL (see table 1). Results of *t*-test revealed no statistically significant difference between mothers and fathers in their perception of QOL. This result is consistent with other studies (e.g., Dardas & Ahmad, 2014a; Dardas, 2014; Dardas & Ahmad, 2013a; Gomez & Gomez, 2013; Meral, Cavkaytar, Turnbull, & Wang, 2013; Malhotra, Khan, & Bhatia, 2012; Werner et al., 2009; Wang et al., 2006) and was not unusual in QOL studies (Brown et al., 2003; Wang et al., 2006).

In terms of parents' socioeconomic status, education level, and marital status; results of this study revealed no statistically significant differences were presented among these variables and parents' QOL. This result is consistent with other studies (e.g., Dardas & Ahmad, 2014a; Dardas, 2014; Dardas & Ahmad, 2013a; Meral, Cavkaytar, Turnbull, & Wang, 2013) and inconsistent with other studies (e.g., Gomez & Gomez, 2013; Davis & Gavidia-Payne, 2009; Wang et al., 2004). Results of the current study warrant further investigations regarding the significant of these results. However, a possible explanation might be a cultural one, in which a holistic sense of happiness in life might not relatively be formulated by better education or higher income; rather, it might be related to the sense of believing in God's will and accepting what God has planned for everyone (AL Jabery & Arabiat, 2014). This result might also be explained by understanding the collective family orientation, in which the extended family is the key feature of family orientation in Kuwait. This family orientation could be considered a great source of help and support for families and their efforts to overcome the impact of their children disability (AL Jabery & Arabiat, 2014).

It is worth mentioning that in the State of Kuwait, parents of children with disabilities (especially the mothers) are provided with monthly allowance from the General Authority for the Disabled Affairs alongside with other supports provided from the government such as caregiver retirement pension of 100%, reduced working hours, and a full salary special leave (www.e.gov.kw). These provided services could, up to some degree, explain the absence of differences in QOL perceptions between parents based on their SES; since all Kuwaiti parents of children with disabilities are subject to these services.

In addition, results of the study showed no significant differences in parents' QOL perceptions due to their ages as well as due to their children's ages and

Table 2 Means, Standard Deviations, results of t. test, and One-Way ANOVA of WHOQOL-BREF Domains Based on Participants' Variables

Variable	Physical Health <i>M (SD)</i>	Psychological-al Health <i>M (SD)</i>	Social Relations <i>M (SD)</i>	Environmental <i>M (SD)</i>
Parents				
Mother	13.94 (2.10)	14.74(2.30)	14.55 (2.86)	13.96 (2.30)
Fathers	13.57 (1.98)	14.90 (2.53)	15.53 (1.94)	13.88 (2.64)
<i>T</i>	-.984	.387	1.684	-.183
<i>P</i>	.327	.699	.094	.855
Age				
Below 30	13.84 (1.79)	14.78 (2.57)	14.53 (2.68)	13.77 (2.35)
31-44	13.77 (2.26)	14.55 (2.34)	14.86 (2.88)	13.85 (2.41)
Above 45	13.94 (2.07)	15.54 (1.90)	15.25 (1.44)	14.54 (2.54)
<i>F</i>	.057	1.499	.607	.899
<i>P</i>	.945	.227	.546	.410
Marital Status				
Married	13.95 (2.16)	14.89 (2.22)	15.06 (2.52)	14.07 (2.37)
Single Parent	13.54 (1.80)	14.56 (2.70)	14.22 (2.78)	13.61 (2.50)
<i>T</i>	1.076	.766	1.748	1.044
<i>P</i>	.284	.445	.083	.298
Educational Level				
High school and below	13.10 (2.05)	13.86 (2.39)	13.79 (2.20)	13.28 (2.64)
Bachelor degree	14.22 (2.01)	15.24 (2.18)	15.31 (2.69)	14.22 (2.19)
Graduate degree	14.86 (.40)	17.07 (1.53)	17.07 (1.73)	16.00 (1.17)
<i>F</i>	5.678	8.629	7.985	4.544
<i>P</i>	.267	.274	.276	.265
Socioeconomic Status*				
Lower class	13.49 (2.00)	14.31 (3.00)	14.49 (3.26)	13.87 (2.80)
Middle class	13.93 (2.11)	14.65 (2.27)	14.64 (2.62)	13.85 (2.38)
Upper class	13.63 (1.99)	15.52 (2.25)	15.57 (2.14)	14.25 (2.33)
<i>F</i>	.450	1.828	1.510	.301
<i>P</i>	.639	.165	.224	.740
Disability Type				
Intellectual Disabilities-IDD	13.49 (1.68)	14.23 (2.25)	14.15 (2.62)	13.53 (2.40)
Autism Spectrum Disorders-ASD	12.35 (2.42)	14.10 (2.53)	14.29 (2.63)	13.50 (2.36)
Sensory (hearing or visual) Impairments	14.84 (2.21)	15.63 (2.56)	15.44 (2.75)	14.70 (2.24)
Physical and Other Health Impairments	13.30 (1.48)	15.39 (1.70)	15.64 (2.22)	13.86 (2.67)
<i>F</i>	2.807	2.171	1.750	1.459
<i>P</i>	.089	.094	.160	.229
Gender of Children				
Male	13.82 (2.08)	14.89 (2.28)	14.95 (2.65)	13.96 (2.24)
Female	13.84 (2.06)	14.66 (2.49)	14.62 (2.58)	13.90 (2.63)
<i>T</i>	-.085	.582	.741	.128
<i>P</i>	.954	.561	.460	.898
Age of Children				
Below 5	14.32 (2.55)	15.18 (1.89)	14.98 (2.13)	14.03 (2.25)
6-12	13.92 (1.91)	14.87 (2.38)	14.81 (2.63)	13.96 (2.49)
Above 13	13.04 (2.19)	14.14 (2.60)	14.67 (2.98)	13.72 (2.23)
<i>F</i>	2.275	1.139	.069	.113
<i>P</i>	.107	.323	.933	.893

*classification made based on parents' judgments. * $P < 0.05$

As shown in Table 2, mean scores related to the four domains (including participants' responses on the 24 questions) were almost similar. In general, the physical health domain had the lowest mean score among other domains and cross-variables, while the

social relations domain had the highest mean score among other domains and cross-variables. The psychological health and environmental domains were in-between of the other two variables respectively and cross-variables.

Table 1: Participants Demographics (n = 140)

Variable	N (%)
Parents	
Mothers	95 (67.9)
Fathers	45 (32.1)
Age	
Below 30	49 (35)
31-44	68 (48.6)
Above 45	23 (16.4)
Marital Status	
Married	98 (70)
Single Parent	42 (30)
Educational Level	
High school and below	52 (37.1)
Bachelor degree	83 (59.3)
Graduate degree	5 (3.6)
<i>Socioeconomic Status*</i>	
Lower class	15 (10.7)
Middle class	97 (69.3)
Upper class	28 (20)
Disability Type	
Intellectual Disabilities-IDD	44 (31.4)
Autism Spectrum Disorders-ASD	39 (27.9)
Sensory (hearing or visual) Impairments	35 (25)
Physical and Other Health Impairments	22 (15.7)
Gender of Children	
Male	79 (56.4)
Female	61 (43.6)
Age of Children	
Below 5	17 (12.1)
6-12	100 (71.4)
Above 13	23 (16.4)

*classification made based on parents' judgments.

Research Instrument

The Arabic translated version of World Health Organization Quality of Life Brief (WHOQOL-BREF) was used in this study to measure families QOL (see appendix 1). The WHOQOL-BREF is an abbreviated version of the WHOQOL-100 scale and includes 26-self administered questions. It, firstly, begins with two major questions (*How would you rate your quality of life?* and *How satisfied are you with your health?*) and continues measuring the concept of QOL through 24 questions distributed into four domains; physical health, psychological health, social relations, and environment. The range of score for each question ranges between 1 and 5, with higher scores indicating higher QOL levels (WHOQOL Group, 1996, 1998).

Computing scores on the WHOQOL-BREF requests calculating raw scores for each domain and, then, converting them to transformed scores on an either (4-20) or (0-100) scale using the tables presented on the scale instructional manual. The WHOQOL-BREF has strong reliability and validity indicators and it has been validated on several cultural groups (see WHOQOL Group, 1998 for more details). Moreover, the scale has been translated into the Arabic language and it has been validated on Arabic speaking populations (e.g., Dardas & Ahmad, 2014a; Dardas & Ahmad, 2013a; Ohaeri & Awadalla, 2009).

In this study, the Arabic translation of the WHOQOL-BREF was obtained from the WHO permission and licensing center via direct contact. The reliability indicators for the scale using Cronbach's Alpha in the current study were: (0.684) for the Physical Health domain, (0.793) for the Psychological Health domain, (0.612) for the Social Relations domain, (0.785) for the Environment domain; and (0.894) for the entire scale, respectively.

Procedures

To recruit the participants, a direct visit to all special education centers and institutions in the City of Kuwait was conducted. Then, permissions from families to participate in the study were obtained. A 160-copy of the WHOQOL-BREF Arabic version was sent to families and collected after a period of five weeks. A total of 153 copies were retrieved, hence, resulting in a response rate of 95%. A total of 140 responses were used in this study, after the elimination of 13 responses for missing more than 20% of their data (as recommended by the WHOQOL- BREF instruction manual).

Results

Data of the current study were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS-16.0). The statistical testing included: (1) computing descriptive statistics (e.g., means and standard deviations), and (2) applying one-way ANOVA and independent samples *t*. test to test for any statistically significant differences between participants' demographic variables and their QOL with a *p*-value of (0.05). Table 2 presents calculations of means and standard deviations as well as results of *t*. test and One-way ANOVA for each of the four domains distributed based on participants demographical variables.

Regardless of differences among these studies (e.g., type of FQOL measure, origin of population, and purpose of the study), almost all of these studies mentioned lower scores of FQOL in domains related to: (1) receiving social, emotional, and professional support (e.g., support provided from neighbors, extended family members, and service providers); and (2) attaining financial, informational, health, and family counseling services. Results, in addition, indicated that variables related to type of disability, number of disabled children, age and gender of children, severity level of children's disability, household income, poverty, and socioeconomic status were potential, but controversial, predictors of FQOL (see Meral, Cavkaytar, Turnbull, & Wang, 2013 for more details).

Statement of the Problem:

The international attention toward studying the concept of QOL has influenced researchers in the Arab World to contribute in this endeavor. However, the number of these studies is quite limited. The purpose of these studies could be categorized under two main categories: (1) studies that aimed at obtaining a culturally valid and appropriate measure of QOL (e.g., Dardas & Ahmad, 2014a; Arabiat, Elliott, Draper, & AL Jabery, 2011), and (2) studies aimed at measuring the individual or family QOL (Dardas & Ahmad, 2014a; Dardas & Ahmad, 2013a; Arabiat & AL Jabery, 2013; Arabiat, AL Jabery, Abed-alqader, & Mahadeen, 2013; Ohaeri & Awadalla, 2009; Haimour & Abu-Wawwash, 2012; Al-Krenawi, Graham, & Al Gharaibeh, 2011).

Results of the first research category have provided culturally adapted and appropriate measures (e.g., WHOQOL-100; PedQOL; WHOQOL-BREF) of QOL. In addition, results of the second category indicated similar results as do the international research studies, in which parenting a child with disability impacts the family's overall QOL and that impact is varied depending on the type of child's disability, type of coping strategies, level of provided support, and the overall cultural context. Based on the above, the current study aimed at investigating the QOL perceptions of parents of children with disabilities in the State of Kuwait.

Aim of the Study

The main aim of the present study was to measure parents of children with disabilities perceptions of their Quality of Life (QOL) in the State of Kuwait by using the Arabic translated version of WHOQOL-BREF.

Research Questions

The present study tried to answer the following questions:

- 1) What are the perceptions of Kuwaiti parents' of children with disabilities on the WHOQOL-BREF and its domains?

- 2) Do the perceptions of QOL among parents significantly differ according to their variables and/or their children's variables?

Significance of the Study

The current study contributes to the current regional and international literature in several ways. First, it is the first study that targets families of children with disabilities QOL in Kuwait. Second it provides a valid, adapted, and culturally appropriate measure of families QOL that is appropriate to the culture of Kuwait. Third, it investigates the association between QOL perceptions and their characteristics as well as their children's characteristics to either concur or contradict the results of other studies.

Definitions of Concepts

Quality of Life (QOL) is defined as the individual's perceptions of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards, and concerns (WHOQOL Group, 1996, p. 4).

Family Quality of Life (FQOL) is defined as the extents to which (1) the families' needs are met, (2) family members enjoy their life together, and (3) family members have a chance to do the things that are important to them (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, & Shogren, 2013, p. 84).

The World Health Organization Quality of Life Brief (WHOQOL-BREF) is defined as an abbreviated version of the WHOQOL-100 scale that includes 26-self administered questions distributed into four domains; physical health, psychological health, social relations, and environment.

Method

Participants

A convenient sample of 140 parents of children with disabilities participated in the study. 32.1% (n = 45; mean age = 38 years, *SD* = 11.47; range 22-75 years) were fathers and 67.9% (n = 95; mean age = 33 years; *SD* = 7.93; range 21-54 years) were mothers. The overall mean of age was 35.2 years (*SD* = 9.38; range 21-75 years) for the entire sample. The vast majority of them were married (70%; n = 98), had a bachelor degree (59.3%; n = 83), ranked themselves as the middle class in their socioeconomic status (69.3 %; n = 97) (see Table 1).

In term of children's characteristics, 65.4 % (n = 79) were males and 43.6 % (n = 61) were females. The overall mean was 9 years (*SD* = 3.19; range 5-16 years) old. In addition, 31.4% (n = 44) were diagnosed with Intellectual Disabilities-IDD; 27.9% (n = 39) with Autism Spectrum Disorders-ASD; 25% (n = 35) with Sensory (hearing or visual) Impairments; and 15.7% (n = 22) with Physical and Other Health Impairments.

From this perspective, studies have investigated the positive and negative impact of the disability on the Individuals' Quality of Life (IQOL) and Families' Quality of Life (FQOL). However, recently, the direction in studying the impact of disability has shifted from focusing exclusively on the individual quality of life into a broadened examination of perceptions held by the entire family (Gardiner & Iarocci, 2012). According to Gardiner and Iarocci, the cause of this shift in attention toward family was due to the emergence of theoretical knowledge about family system (as dynamic, interconnected, and self-regulating system), the deinstitutionalization movement, and the medical advancements that led to a longer life for individuals with disabilities (p. 2179). Accordingly, the concept of Family Quality of Life (FQOL) has been introduced in the field as a crucial measurement of service outcomes, an important predictor of family's satisfaction, and a method for enhancing family's abilities to cope and adjust with their children's disabilities (Samuel, Rillotta, & Brown, 2012; Giné, Gràcia, Vilaseca, & Balcells, 2010; Zuna, Turnbull, & Summers, 2009; Werner et al., 2009; Poston et al., 2003).

The concept of FQOL refers to "*the extents to which (1) the families' needs are met, (2) family members enjoy their life together, and (3) family members have a chance to do the things that are important to them*" (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, & Shogren, 2013, p. 84). Closely to this definition, is the definition provided by Zuna, Summers, Turnbull, Xiaoyi, and Xu, in which FQOL is defined as "*a dynamic sense of well-being of the family, collectively and subjectively defined and informed by its members, in which individual and family-level needs interact.*" This proposed definition was based on a literature review of 24 studies and led to the identification of three common themes related to the FQOL definition and its measurement. These themes included: (1) satisfaction, (2) meeting individual family needs, and (3) considering family as a unit instead of describing and assessing the satisfaction of its individual members (Zuna et al., 2010).

Measuring FQOL

As the shift was directed in the field toward studying the impact of having a child with disability in the family, researchers varied in their view about what domains should be included to measure the concept of FQOL. In line with that, two major projects have set the foundation for the conceptualization and measurement of the term FQOL. The first was a project initiated at the University of Kansas by the Beach Center on Disability (Park et al., 2003; Poston et al., 2003; Summers et al., 2005; Hoffman, Marquis, Poston, Summers, & Turnbull, 2006), and the other one is the International Family Quality of Life Project (Isaacs et al., 2007; Brown, Anand, Fung, Isaacs, & Baum, 2003; Brown, Isaacs, McCormack, Baum, & Renwick, 2004; Neikrug,

Judes, Roth, & Krauss, 2004). Both of these projects have provided a conceptual framework of what the term FQOL means and how it could be measured (Werner et al., 2009).

As a result of the above mentioned projects, two measures of FQOL with convenient psychometric properties were developed. The first one was the Beach Center FQOL Scale (Park et al., 2003). This scale measures family quality of life through five sub-scales including: family interaction, parenting, emotional well-being, physical/material, and disability-related support (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer, & Shogren, 2010; Wang et al., 2006). The other one was the Family Quality of Life Survey (FQoL-2000 and the updated version the FQoL-2006). In the updated version (FQoL-2006), nine areas of family life were the focus and included: health, finances, family relationships, support from other people, support from disability-related services, influence of values, careers and planning for careers, leisure and recreation, and community interaction (Werner et al., 2009, p. 177).

Additionally, two rigorous and widely used measures of QOL have also been utilized in studies targeting FQOL. These two measures were: (1) The World Health Quality of Life-100 Scale (WHOQOL-100) and (2) The Abbreviated Version of The World Health Organization Quality of Life- BREF (WHOQOL-BREF) (WHOQOL Group, 1996, 1998). The WHOQOL-100 is a QOL assessment that was developed by the WHOQOL Group with fifteen international field centers in attempt to develop a QOL measure that would be applicably used cross culturally (WHOQOL Group, 1996, p. 4). On the other hand, the WHOQOL-BREF is an abbreviated version of the WHOQOL-100 with a 24-item that covers four major domains; physical health, psychological health, social relations, and environment (WHOQOL Group, 1996, 1998).

The availability of the above mentioned measures have supported the endeavor of measuring FQOL. Hence, several international studies have initiated to measure the QOL of families of children with disabilities. These studies have used: (1) the Beach Center FQOL Scale (e.g., Meral, Cavkaytar, Turnbull, & Wang, 2013; Hoffman, Marquis, Poston, Summers, & Turnbull, 2006), (2) the Family Quality of Life- Survey -FQoL Survey (e.g., Brown et al., 2003), and (3) the WHOQOL – 100 and WHOQOL BREF (e.g., Gomez & Gomez, 2013; Malhotra, Khan, & Bhatia, 2012) in its original form. However, other studies have either adapted to the above mentioned measures for cultural, or developed their own culturally appropriate measures using qualitative or/and quantitative methodologies (e.g., Schippers & van Boheemen, 2009; Werner, Edwards, & Baum, 2009; Dunst, Trivette, Hamby, & Bruder, 2006).

Measuring Quality of Life (QOL) of Parents of Children with Disabilities in the State of Kuwait: An Exploratory Study of Parents' Perceptions

Tagreed Al Refaie and Naser Al Mowazri*

Received Date: 11/8/2015

Accepted Date: 19/11/2015

Abstract: A great recognition is recently devoted to the importance of measuring (QOL) of children with disabilities Quality of Life (QOL). This recognition is considered essential in the Arab world. The purpose of the current study was to measure the concept of QOL of parents of children with disabilities in the State of Kuwait. A convenient sample of 140 parents participated in the study. Their perceptions of QOL were measured using the Arabic translated version of World Health Organization Quality of Life Brief (WHOQOL-BREF). Results of the study revealed that parents' perceptions or evaluations of their QOL levels for each of the four domains and the total score of the WHOQOL-BREF were in the range of medium to high levels. Results of independent sample t. test and One-way ANOVA revealed no statistically significant differences were found and attributed to any variable related to parents' variables or children's variables. Although, parents of children with Autism and parents of children with Intellectual Disabilities had the lower mean scores of QOL in comparison with parents' of children with Sensory and Physical and Health impairments; however, these differences in means were not significant. Results of the study warrant for future investigations by other research studies. Further explanations and recommendations are presented in the study.

Keywords: QOL, Parents of children with disabilities, WHOQOL-BREF, measuring of QOL.

Introduction

A great recognition is recently devoted to the importance of extending services and support to not only to focus on children with disabilities, but also to include the entire family in the process (Samuel, Rillotta, & Brown, 2012). As a matter of fact, we understand that disability impacts the entire family (Summers et al., 2005). Families of children with disabilities are confronted with ongoing challenges that impact various aspects of their lives (Davis & Gavidia-Payne, 2009, p. 153). Further, Studies in the field have documented both negative (e.g., depression) and positive effects (e.g., empowerment and problem solving) of disability on family functioning (Meadan, Halle, & Ebata, 2010; Bayat, 2007).

تقييم "جودة الحياة" لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة في دولة الكويت:

دراسة استكشافية لتصورات الوالدين

تغريد الرفاعي و ناصر الموزيري، كلية التربية الأساسية، الكويت.

ملخص: يشهد الميدان في الآونة الأخيرة اهتماماً منقطع النظير بمفهوم جودة الحياة (Quality of Life-QOL) وآليات تقييمه لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة. حيث يعتبر استقصاء هذا المفهوم وتقييمه هاماً لمنطقتنا العربية. هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم تصورات مفهوم جودة الحياة لدى أسر الأطفال ذوي الإعاقة في دولة الكويت. حيث تضمنت عينة الدراسة 140 من آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة في دولة الكويت تم انتقاؤهم وفقاً لمنهجية العينة المتيسرة. ولتقييم تصورات الآباء، فقد تم استخدام النسخة المعربة لمقياس منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة -النسخة المختصرة (WHOQOL-BREF). أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الأسر لتقييمهم لمفهوم جودة الحياة لديهم تراوحت ما بين المستوى المتوسط إلى المرتفع وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة وللدرجة الكلية على حد سواء. كما وأشارت نتائج التحليل الاحصائي المحسوبة باستخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي "ANOVA" إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تقييم الأسر لمفهوم جودة الحياة يمكن أن تعزى إلى المتغيرات المرتبطة بهم (مثل الجنس و العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي و المستوى التربوي وغيرها) أو تلك المرتبطة بأطفالهم (مثل الجنس والعمر الزمني ونوع الإعاقة وغيرها). وبالرغم من أن الدرجات الفرعية والدرجة الكلية على المقياس لدى أسر الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد وآباء الأطفال ذوي الصعوبات العقلية والنمائية (الإعاقة العقلية قديماً) كانت منخفضة مقارنة بأسر الأطفال ذوي الإعاقات الحسية والإعاقات الجسمية والصحية إلا أن تلك الدرجات لم تكن ذات دلالة احصائية. وبشكل عام، تلفت نتائج الدراسة الحالية إلى أهمية إجراء المزيد من الاستقصاءات من قبل الباحثين الآخرين لتصورات تقييم آباء الأطفال ذوي الإعاقة لمفهوم جودة الحياة لديهم. كما وتتضمن الدراسة أيضاً مزيداً من الإيضاحات والتوصيات المرتبطة بمشكلة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: مفهوم جودة الحياة، آباء الأطفال ذوي الإعاقة، مقياس منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة، تقييم مفهوم جودة الحياة.

The concept of Quality of Life (QOL) became a notion in the field during the 1960s and 1970s, and influenced the field of intellectual and developmental disabilities in the 1980s (Schalock, Keith, Verdugo, & Gómez, 2010, p. 20). According to the World Health Organization-Quality of Life (WHOQOL) Group, the concept of QOL is defined as "individual's perceptions of their position in life in the context of the culture and value systems in which they live and in relation to their goals, expectations, standards, and concerns" (WHOQOL Group, 1996, p. 4).

* Department of Psychology, College of Basic Education, Kuwait.

- Haj Hussien, J., & Al-Qaryouti, I. (2015). Students' attitudes toward inclusive education in Oman. *International Journal for research in Education*, 37, 1-11.
- Haj Hussien, J., & Al-Qaryouti, I. (2015). General Education Teachers' Perceived Self-Efficacy in Teaching Students with Disabilities in Oman. *AJIE Asian Journal of Inclusive Education*, 3(1), 3-23.
- Hashim, M., Ghani, M., Ibrahim, S., & Zain, W. (2014). The relationship between teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education in Pulau Pinang. *International Journal of Research in Social Sciences*, 4(7), 24-33.
- Hofman, R., & Kilimo, J. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1 (2), 177-198. www.macrothink.org/jet.
- Hsien, M. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion – in support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- http://www.edfac.unimelb.edu.au/research/resources/student_res/pscript_past.html
- Loreman, T., Sharma, U., & Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 27-44. Retrieved from: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss1/3>.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Pajares, F. (1997). Current direction in self-efficacy research. In M. L. Maehr and P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ramdass, D., & Zimmerman, B. (2008). Effects of self-correction strategy training on middle school students' self-efficacy, self-evaluation, and mathematics division learning. *Journal of Advanced Academic*, 20, 18-41.
- Ross, J. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Russell, D. (2002). In search of underlying domains: The use of and abuse of factor analysis in personality and social psychology bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1629-1646. DOI: 10.1177/01466702237645.
- Sari, H., Celikoz, N., & Secer, Z., (2009). An analysis of pre-school teachers' and student teachers' attitudes to inclusion and their self-efficacy. *International Journal of Special Education*, 24 (3), 29-43.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement Inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.
- Sokal, L., & Sharma, U. (2014). Canadian In-service Teachers' Concerns, Efficacy, and Attitudes about Inclusive Teaching. *Exceptionality Education International*, 23 (1), 59-71. Retrieved from: <http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol23/iss1/5>.
- Tejeda-Delgado, M. (2009). Teacher efficacy, tolerance, gender, and years of experience and special education referrals. *International Journal of Special Education*, 24 (1), 112-119.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Wright, H. (2013). *The relation between high school teacher sense of teaching efficacy and self-reported attitudes toward the inclusive classroom setting*. (Doctoral dissertation). Retrieved from: <http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1702&context=doctoral>.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, 82-91. doi: 10.1006/ceps.

confirms that self-efficacy is a multidimensional construct rather than a global trait. Thus, this finding suggests that future research on self-efficacy should avoid measuring and analyzing self-efficacy based on a total score (global construct), but rather that self-efficacy should be measured and analyzed based on the score on each specific domain of knowledge.

- 5- Male special education teachers expressed higher self-efficacy than female special education teachers in all domains with the exception of knowledge in policy and procedures in teaching students with disabilities in inclusive classrooms. Further exploration of the role of Arab culture in the variance of perceived self-efficacy between males and females is highly recommended.

Acknowledgment

The investigators would like to express their sincere appreciation to the Research Affairs at the Sultan Qaboos University and the United Arab Emirates University for the financial support of this project under Grant # SQU-UAEU/09/02.

References

- Ahsan, T., Sharma, U., & Deppeler, M. (2012). Exploring pre-service teachers' teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8 (2), 2-20.
- Akbari, R., & Allvar, N. (2010). Teacher characteristics as predictors of students' academic achievement. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13 (4), 1-22.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Avramidis, E., Balyiss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Education*, 17 (2), 129-147.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scale. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Adolescence and education*, Vol. 5: Self-efficacy and adolescents (pp.307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barco, M. (2007). *The relationship between secondary general education teachers self-efficacy and attitudes as they relate to teaching learning disabled students in the inclusive setting*. (Doctoral dissertation). Retrieved from: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04052007-131310/unrestricted/MJBARCO.pdf>
- Bowlin, T. (2012). *Inclusion and collaboration: Impact of preservice teachers' experiences on their knowledge, attitudes and perceived sense of efficacy*. (Doctoral dissertation). Retrieved from: http://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/1272
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best practice in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most of your analysis. *Journal of Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, 1-9.
- Das, A., Kuyini, A., & Desai, I. (2013). Inclusive education in India: Are the teachers prepared? *International Journal of Special Education*. 28 (1), 1-10.
- Emam, M., & Hassan, H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: the role of experience and self-efficacy. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Kaner, S. (2010). Examining teachers' self-efficacy beliefs of students with and without special needs. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43 (1), 193-217.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.): Prentice-Hall, Inc. Upper Saddle River, NJ, USA.
- Haj Hussien, J. (2014). Special Education Teacher's Perceived Self-Efficacy Scale. *Journal of educational Sciences* (<http://jes.ksu.edu.sa>), 26(1), 183-198.
- Haj Hussien, J., & Al-Qaryouti, I. (2014). Regular education teachers' attitudes towards inclusion in Oman. *Journal of Educational and Psychological Studies (JEPS)*, 8 (4), 617-626.

Table 6. Pairwise comparisons of mean scores on each domain of the self-efficacy scale

Domain (I)	Domain (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Prob.
Classroom Management (CM)	Accommodation & Modification (AM)	0.299	0.020	.000
	Collaboration (CO)	0.225	0.019	.000
	Informal Assessment (IASS)	0.350	0.024	.000
	Formal Assessment (FASS)	0.707	0.029	.000
	Policy & Procedures (PP)	0.350	0.024	.000
Accommodation & Modification (AM)	Collaboration (CO)	-0.074	0.022	.001
	Informal Assessment (IASS)	0.051	0.020	.012
	Formal Assessment (FASS)	0.408	0.026	.000
	Policy & Procedures (PP)	0.051	0.024	.036
Collaboration (CO)	Informal Assessment (IASS)	0.126	0.021	.000
	Formal Assessment (FASS)	0.482	0.027	.000
	Policy & Procedures (PP)	0.126	0.022	.000
Informal Assessment (IASS)	Formal Assessment (FASS)	0.365	0.023	.000
	Policy & Procedures (PP)	0.000	0.021	.996
Formal Assessment (FASS)	Policy & Procedures (PP)	-0.357	0.027	.000

The findings presented in Table 6 revealed that the perceptions of special education teachers of their self-efficacy varied significantly according to the domain of knowledge and skills. The levels of self-efficacy of special education teachers on the six domains as ordered from the highest to lowest are as follows: classroom management, collaboration, accommodations and modifications, policy and procedures, informal assessment, and formal assessment. All pair-wise comparisons between mean scores were found to be significant ($p < 0.05$) with the exception of special education teachers' perceived self-efficacy in the policy and procedures domain when compared with the informal assessment domain. The findings of this study confirmed previous literature (Bandura, 2006; Herbert et al, 1997; Haj Hussien & Alqaryouti, 20015; Zimmerman, 2000) that the level of self-efficacy varied significantly according to the domain of knowledge and skills. This finding confirms that self-efficacy is a multidimensional construct rather than a global trait.

Conclusion and Recommendations:

The findings of this study have implications for researchers, educators and policy makers in Oman and the UAE. The conclusions and recommendations of the current study are the following:

- 1- The current study highlights the importance of teachers' perceived self-efficacy on their choices, efforts, perseverance as well as the learning process and the students' educational outcomes. Therefore, teachers' perceived self-efficacy should be monitored and interventions provided as needed to increase their self-efficacy.
- 2- The current study provides additional evidence that supports the validity and reliability of the Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy Scale.

This scale may be used by researchers and practitioners in Oman and the UAE to explore various aspects of special education teachers' self efficacy in teaching students with disabilities in inclusive classrooms.

- 3- Significant numbers of special education teachers in Oman and the UAE perceived their self-efficacy in teaching students with disabilities in inclusive classrooms as inefficient or partially efficient. Moreover, the levels of self-efficacy of special education teachers on the six domains of the self-efficacy scale as ordered from highest to lowest are as follows: classroom management, collaboration, accommodations and modifications, policy and procedures, informal assessment, and formal assessment. These findings suggest the need to develop in-service training plans for special education teachers in teaching students with disabilities in inclusive classrooms. The focus of in-service training programs should be on the knowledge and skills in formal assessment, informal assessment, policy and procedures, accommodations and modifications, collaboration, and classroom management, respectively. Additionally, universities and colleges for pre-service teachers in Oman and the UAE should meet the challenge of the significant change in responsibilities of special education teachers in teaching students with disabilities in inclusive educational settings (general education classroom) rather than separate educational settings (e.g., special education school, self contained classroom).
- 4- The findings provided evidence that special education teachers' levels of self-efficacy varied with the domains of knowledge. This finding

Criterion Variable (Domain)	Predictor	Statistic			
		Reg. Coeff. (b)	S.E	Critical Ratio (C.R.)	Prob.
Formal Assessment (FASS)	Gender	-.221	.084	-2.630	.008
	Country	.169	.063	2.682	.007
	School Level	-.006	.059	-.101	.922
	Experience	.000	.006	-.000	.994
Policy & Procedures (PP)	Gender	-.102	.066	-1.545	.122
	Country	.295	.049	6.020	.000
	School Level	-.077	.046	-1.673	.098
	Experience	.009	.004	2.250	.054

The findings showed that special education teachers from the UAE reported significantly higher levels of self-efficacy in all domains than special education teachers from the Sultanate of Oman ($p < .01$), with the exception of their self-efficacy in the domain of accommodation and modification which didn't reflect a significant self-efficacy mean score difference between the two countries. The higher levels of perceived self-efficacy of special education teachers in the UAE in comparison with perceived self-efficacy of special education teachers in the Sultanate of Oman may be due to the differences in the availability of resources, support, and training programs in the two countries. Several researchers (e.g., Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012; Bowlin, 2012; Das, Kuyini, & Desai, 2013; Loreman, Sharma, & Forlin, 2013) documented that teachers' self-efficacy improved through participation in training programs in teaching in inclusive classrooms.

The findings also showed that male special education teachers reported significantly higher levels of self-efficacy in all domains than female teachers ($p < .01$), with the exception of their self-efficacy in the domain of policy and procedures, which didn't reflect a significant mean score difference between the two genders. The findings of the current study are consistent with the findings of Ahsan, Sharma and Deppeler (2012); and Haj Hussien and Alqaryouti (2015), but contradict the findings of Barco (2007); Hashim, Ghani, Ibrahim, and Zain (2014); Hofman and Kilimo (2014); Loreman, Sharma, and Forlin (2013); and Tejada-Delgado (2009). The gender differences may be attributed to the impact of gender roles in the Arab culture.

Moreover, the findings demonstrated that the school level taught variable had a significant negative relationship with the teachers' self-efficacy in accommodation and modification ($p < .05$), collaboration ($p < .05$), and informal assessment ($p < .01$), while the relationships between school level taught and the teachers' self-efficacy in classroom management, formal assessment, and policy and procedures were not significant. These findings indicate that special education teachers who teach in the first cycle of basic education reported higher levels of self-efficacy followed by their counterpart in the second cycle of basic education and those who teach in the post

basic education cycle in accommodation and modification, collaboration, and informal assessment. The current findings are consistent with the findings of Haj Hussien and Alqaryouti (2015); Bowlin (2012) and Emam and Mohamed (2011), while they contradict the findings of Ahsan, Sharma, and Deppeler (2012). The reason for the decrease of self-efficacy of special education teachers with the increase of the school level taught may be attributed to the increased demands for more accommodations and modifications, more informal assessments, and an increased need for more collaboration with the increase of school levels. However, self-efficacy of special education teachers in classroom management, policy and procedures, as well as formal assessments does not change significantly with school levels because the knowledge and skills represented in these domains are the same in all school levels.

Furthermore, the results showed that special education teachers' teaching experience had a significant positive relationship ($p < .05$) with their self-efficacy in the domain of accommodations and modifications only (the more years of teaching the higher the level of self-efficacy), while the relationships between special education teachers' teaching experience and their self efficacy in the rest of the domains were not significant. The insignificant impact of teaching experience on special education teachers' self efficacy in classroom management, collaboration, policy and procedures, informal assessment, and formal assessment may be due to the fact that the knowledge and skills represented in these domains are highly specialized and require formal training to master. However, the knowledge and skills represented in the accommodations and modifications domain do not require formal training and can be improved and mastered by experience.

Question 3: Does the level of self-efficacy of special education teachers vary according to the domain of knowledge and skills?

The variation in perceptions of special education teachers to their level of self-efficacy according to the domain of knowledge and skills was examined. Pair-wise comparisons were performed on the six domains of self-efficacy and the results are summarized in Table 6.

Table 4 shows that the special education teachers' mean scores on the domains were 2.42 for accommodations and modifications, 2.72 for classroom management, 2.49 for collaboration, 2.01 for formal assessment, 2.37 for informal assessment, and 2.37 for policy and procedures. These results suggest that the special education teachers perceived themselves at an efficient level in accommodations and modifications, classroom management, collaboration, informal assessment, policy and procedures, and partially efficient in formal assessment only.

Despite the fact that special education teachers obtained mean scores reflecting an efficient level of self-efficacy, further analysis based on the percentages of special education teachers according to their level of self-efficacy (inefficient, partially efficient, and efficient) revealed that a significant percentage of special education teachers perceived themselves as being inefficient or partially efficient in teaching students with disabilities in inclusive classrooms. The findings indicate that 74.9%, 45.7%, 45.3%, 40.3%, 35.4%, 19% of special education teachers reported an inefficient or partially efficient level in the formal assessment, policy and procedures, informal assessment, accommodations and modification, collaboration, and classroom management domains respectively.

The results presented in Table 4 indicate that 1.20%, 17.80%, and 81.00% of special education teachers in the full sample reported that they are at an inefficient, partially efficient, and efficient level of self-efficacy respectively in the classroom management domain. 10.40%, 29.90%, and 59.70% of special education teachers reported that they are at an inefficient, partially efficient, and efficient level of self-efficacy respectively in the accommodation and

modification domain. 9.40%, 26.00%, and 64.60% of special education teachers reported that they are at an inefficient, partially efficient, and efficient level of self-efficacy respectively in the collaboration domain. 11.50%, 33.80%, 54.70% of special education teachers reported that they are at an inefficient, partially efficient, efficient level of self-efficacy respectively in the informal assessment domain. 37.20%, 37.70%, and 25.10% of special education teachers reported that they are at an inefficient, partially efficient, and efficient level of self-efficacy respectively in the formal assessment domain. 9.60%, 36.10%, and 54.30% of special education teachers reported that they are at an inefficient, partially efficient, and efficient level of self-efficacy respectively in the policy and procedures domain.

Question 2: What is the relationship between the level of self-efficacy of special education teachers and the variables of gender, country, school level taught, and teaching experience?

The correlations between the level of self-efficacy of special education teachers and the variables of gender, country, school level taught, and teaching experience were examined. A series of multiple linear regression analyses were performed using gender (male = 0, female = 1), country (Oman = 0, UAE = 1), school level taught (basic education cycle one = 0, basic education cycle two = 1, and post basic education = 2), and teaching experience (number of years of teaching) as independent variables (predictors), and teachers' self-efficacy for each specific domain as the dependent variable (criterion). The results of the six analyses are summarized in Table 5.

Table 5. Results of the multiple regression analyses when regressing each domain (criterion) of the self-efficacy scale on the four predictors (gender, country, school level taught, and teaching experience)

Criterion Variable (Domain)	Predictor	Statistic			
		Reg. Coeff. (b)	S.E	Critical Ratio (C.R.)	Prob.
Classroom Management (CM)	Gender	-.137	.050	-2.740	.007
	Country	.114	.038	3.000	.002
	School Level	-.041	.036	-1.138	.250
	Experience	.005	.003	1.667	.122
Accommodation & Modification (AM)	Gender	-.297	.073	-4.068	.000
	Country	.044	.055	.800	.416
	School Level	-.108	.052	-2.076	.037
	Experience	.010	.005	2.000	.046
Collaboration (CO)	Gender	-.294	.065	-4.523	.000
	Country	.152	.049	3.102	.002
	School Level	-.110	.046	-2.391	.016
	Experience	.000	.004	.000	.939
Informal Assessment (IASS)	Gender	-.263	.073	-3.602	.000
	Country	.175	.055	3.181	.001
	School Level	-.135	.052	-2.596	.009
	Experience	.002	.005	.400	.741

Table 3. Composite Reliability (CR), Average Variance Extracted (AVE), Maximum Shared Variance (MSV), and Average Shared Variance (ASV)

Factor	Statistic			
	CR	AVE	MSV	ASV
Classroom Management (CM)	0.932	0.578	0.441	0.295
Accommodation & Modification (AM)	0.913	0.679	0.549	0.412
Collaboration (CO)	0.899	0.597	0.480	0.404
Informal Assessment (IASS)	0.915	0.683	0.549	0.452
Formal Assessment (FASS)	0.906	0.765	0.473	0.289
Policy & Procedures (PP)	0.819	0.534	0.513	0.366

All values of the composite reliability (CR) for the six factors presented in Table 3 were higher than 0.81, which exceed the recommended cutoff value of 0.70 as suggested by Hair, Black, Babin, and Anderson (2010). Furthermore, all values of the average variance extracted (AVE) for the six factors also exceed the recommended cutoff value of 0.50, which indicate adequate convergent validity (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). Finally, all values of maximum shared variance (MSV), and average shared variance (ASV) were less than the values of the average variance extracted for the six factors, which indicate adequate discriminatory validity (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010).

Findings and Discussion:

This study focused on the level of self-efficacy of special education teachers in teaching students with disabilities in inclusive classrooms. The data was analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS), and the Analysis of Moment Structures program (AMOS) to provide answers to the questions of the study. Below are the findings of each question and its related discussion.

Question 1: What is the level of self-efficacy of special education teachers in teaching students with disabilities in inclusive classrooms?

To establish the level of self-efficacy of special education teachers in teaching students with disabilities in inclusive classrooms, the percentages as well as the mean scores and standard deviations of the teachers' responses on each domain of the self-efficacy scale were calculated and presented in Table 4. The total score for each domain was computed by adding the mastery level ratings of teachers for each knowledge and skill represented in each item and then dividing the total by the number of items in that domain. The following criterion was used to classify the teachers' level of perceived self-efficacy; a mean score (on a 3-point Likert scale) above 2.33 reflects efficient level; a mean score between 1.67 and 2.3 reflects partially efficient level; and a mean score below 1.67 reflects inefficient level. The criterion was derived through calculating the increment value by dividing the difference between the highest possible rating (3), and the lowest possible rating (1) on the total number of scale points (3), and then using the increment (0.67) to calculate the bounds of the three intervals.

Table 4. Percentages, means, and standard deviations of self-efficacy level of teachers for each domain in each country

Domain	Country	% Level of Self-Efficacy			Statistic		
		Inefficient	Partially Efficient	Efficient	N	M	SD
CM	Oman	2.60	23.60	73.80	222	2.64	0.45
	UAE	0.00	13.30	86.70	248	2.79	0.32
	Total	1.20	17.80	81.00	470	2.72	0.39
AM	Oman	15.80	27.00	57.20	222	2.35	0.62
	UAE	6.20	32.10	61.70	248	2.48	0.50
	Total	10.40	29.90	59.70	470	2.42	0.56
CO	Oman	14.10	32.10	53.80	222	2.38	0.55
	UAE	5.70	21.10	73.20	248	2.59	0.45
	Total	9.40	26.00	64.60	470	2.49	0.51
IASS	Oman	16.10	41.50	42.40	222	2.24	0.58
	UAE	7.90	27.60	64.50	248	2.48	0.53
	Total	11.50	33.80	54.70	470	2.37	0.57
FASS	Oman	47.10	30.80	22.10	222	1.91	0.67
	UAE	28.50	43.80	27.70	248	2.10	0.62
	Total	37.20	37.70	25.10	470	2.01	0.65
PP	Oman	16.50	48.20	35.30	222	2.18	0.57
	UAE	4.00	26.40	69.60	248	2.54	0.43
	Total	9.60	36.10	54.30	470	2.37	0.53

Table 2. Factor loadings based on a principal component analysis with Varimax rotation method for 33 items of the Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy Scale (N=470)

Factor Label	Item	Factor					
		1	2	3	4	5	6
Classroom Management (CM)	CM9	.827	.207			.112	
	CM27	.788		.170	.211		
	CM21	.788	.254	.180		.109	
	CM15	.750	.187				.232
	CM10	.742	.181	.250	.111	.114	
	CM6	.715	.137	.165	.196	.139	
	CM19	.715		.227	.248		
	CM3	.708	.243	.109			
	CM8	.592	.379	.231	.125	.147	.136
	CM33	.557	.410	.227		.212	.140
Accommodation & Modification (AM)	AM32	.290	.747	.154	.234	.182	.153
	AM16	.175	.746	.206	.201	.215	.108
	AM20	.274	.746	.181	.269	.108	.181
	AM14	.315	.690	.176	.187	.256	
	AM1	.342	.649	.265	.198	.141	.218
Collaboration (CO)	CO31	.171	.164	.755		.266	.264
	CO25	.239	.192	.753	.257		.141
	CO4	.183	.168	.724		.325	.225
	CO13	.322		.696	.334		.123
	CO2	.257	.274	.636	.183	.121	.237
	CO5	.373	.237	.567	.238	.106	.114
Factor Label	Item	Factor					
		1	2	3	4	5	6
Informal Assessment (IASS)	IASS30	.149	.271	.198	.734	.221	.254
	IASS24	.141	.337	.203	.709	.214	.271
	IASS18	.168	.317	.224	.640	.330	.214
	IASS12	.124	.232	.269	.616	.330	.263
	IASS7	.168	.325	.228	.456	.411	.307
Formal Assessment (FASS)	FASS29		.186	.165	.221	.849	.202
	FASS23		.169	.168	.263	.843	.194
	FASS17	.202	.324	.134	.201	.692	.152
Policy & Procedures (PP)	PP28	.198	.111	.168	.181	.153	.798
	PP22	.151	.163	.240	.126	.137	.737
	PP16	.277		.149	.315	.160	.655
	PP11		.237	.243	.161	.163	.580

Table 2 shows that the first factor consisted of ten items reflecting the knowledge and skills in classroom management; the second factor consisted of five items reflecting the knowledge and skills in accommodations and modifications; the third factor consisted of six items reflecting the knowledge and skills in collaboration; the fourth factor consisted of five items reflecting the knowledge and skills in informal assessment; the fifth factor consisted of three items reflecting the knowledge and skills in formal assessment; and the sixth factor consisted of four items reflecting the knowledge and skills in policy and procedures. The 33 items loaded significantly in the six factors they were intended to measure. All values of the item loadings were higher than 0.45 as shown in Table 2, which exceeds the recommended cutoff value 0.30 which is suggested by Costello and Osborne (2005), and Russell (2012).

Furthermore, convergent and discriminatory validity, as well as reliability for the Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy Scale were reexamined in the current study through calculating the composite reliability, average variance extracted, and maximum shared variance. Composite reliability (CR) is an alternative measure of the traditional reliability measures (e.g., Cronbach's alpha) when the scale is multidimensional. Average variance extracted (AVE) is a measure used to evaluate the convergent validity of the latent construct indicators when the scale is multidimensional. Maximum shared variance (MSV), and average shared variance (ASV) are measures used to evaluate the discriminatory validity of the latent construct indicators when the scale is multidimensional. The six factors demonstrated adequate validity and reliability as shown in Table 3.

knowledge and skills?

Participants:

The target population of the current study consisted of six hundred special education teachers who teach in all grade levels in all public schools that provide educational services for students with disabilities in the Sultanate of Oman and UAE. The population involved 240 special education teachers from the Sultanate of Oman and 360 special teachers from the UAE. The questionnaires were sent to the administrators of the selected schools in both countries. Five hundred and thirteen special education teachers volunteered to complete the questionnaires with a response rate of 85.5% in both countries. The sample involved 225 special education teachers from the Sultanate of Oman (36 males & 189 females) and 288 special education teachers from UAE (64 males & 224 females).

Instrument:

The Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy Scale, as developed by Haj Hussien (2014), was used to collect data in this study. The 33 scale items were developed to measure the special education teacher's self-appraisal of his/her ability for the

knowledge and tasks necessary to teach students with disabilities based on the theoretical framework of Bandura's social cognitive theory, teachers' perceived self-efficacy literature, and the literature relevant to the knowledge and skills considered necessary for special education teachers to possess to teach students with disabilities effectively. The teacher perceived self-efficacy in mastering the knowledge and skills represented in each item was rated on a 3- point Likert scale (1 not at all, 2 partially, and 3 completely).

For the purpose of the current study, the construct of the Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy Scale validity was reexamined by examining the factor structure of the scale utilizing the principal component analysis (PCA) and Varimax orthogonal rotation method. A final sample size of 470 cases were subjected to analysis (using listwise deletion), providing a ratio of over 14 cases per variable. Six factors with initial eigen values greater than one according to Kaiser criterion have been extracted. The six rotated factors explained (70.755%) of the total variance as shown in Table 1. The factor loading matrix for this final solution is presented in Table 2.

Table 1. Initial eigen values and accounted variance of the extracted factors after rotation

Factor	Initial Eigen Value	% accounted variance	% cumulative accounted variance
1	14.739	19.288	19.288
2	3.363	12.373	31.661
3	1.729	11.810	43.470
4	1.335	9.354	52.824
5	1.175	9.139	61.963
6	1.008	8.793	70.755

findings of previous studies were inconsistent. Ahsan, Sharma, and Deppeler (2012); and Haj Hussien and Alqaryouti (2015) found that male teachers reported significantly higher levels of self-efficacy than female teachers. In contrast, Barco (2007) reported that female teachers expressed a higher level of self-efficacy in teaching inclusive classrooms than male teachers. However, Hashim, Ghani, Ibrahim, and Zain (2014); Hofman and Kilimo (2014); Loreman, Sharma, and Forlin (2013); and Tejeda-Delgado (2009) reported that the teachers' gender had no significant impact on perceived self-efficacy in teaching inclusive classrooms.

Similarly, the findings of previous studies were inconsistent with regard to the impact of teachers' school level taught on their self-efficacy in teaching students with disabilities. Haj Hussien and Alqaryouti (2015) reported that teachers' school level taught had a significant negative relationship with their self-efficacy in special education and classroom management, while the relationships were not significant with their self-efficacy in assessment and collaboration. Bowlin (2012) found that primary school teachers expressed higher levels of self-efficacy in teaching in inclusive classrooms than secondary school teachers. Emam and Mohamed (2011) found that preschool teachers expressed higher level of self-efficacy in teaching in inclusive classrooms than primary school teachers. However, Ahsan, Sharma, and Deppeler (2012) found that secondary school teachers expressed higher levels of self-efficacy in teaching in inclusive classrooms than primary school teachers.

With regard to the impact of the teachers' teaching experience on general education teachers' self-efficacy, Haj Hussien and Alqaryouti (2015) found that teachers' teaching experience had a significant positive relationship with their self-efficacy in classroom management only, while the relationships were not significant with their self-efficacy in special education, assessment, and collaboration. Hashim, Ghani, Ibrahim and Zain (2014) also reported that teachers' teaching experience had no significant impact on perceived self-efficacy.

Furthermore, the findings of the previous research consistently indicated that general education teachers' level of self-efficacy varied significantly according to the domain of knowledge and skills (Bandura, 2006; Herbert et al., 1997; Haj Hussien & Alqaryouti, 2015; Zimmerman, 2000). Self-efficacy is not a global trait but rather a multidimensional one that varies according to the domain of functioning.

Finally, several researchers expressed concerns with regards to the validity and reliability of the instruments used to measure the teachers' self-efficacy (Haj Hussien, 2014; Henson, 2001; Pajares, 1997; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

In summary, the previous literature provides strong evidence that teachers' perceived self-efficacy significantly impacts their choices, efforts, perseverance, and attitudes toward inclusion, as well as the learning process and the students' educational outcomes. In addition, the previous literature review indicates that there is a lack of research regarding special education teachers' self-efficacy in teaching students with disabilities in inclusive classrooms. Many researchers also examined the relationship between the level of self-efficacy of special education teachers and their gender, school level taught, and teaching experience. However, findings of these studies were inconsistent and further exploration is still needed. Moreover, the previous literature suggests that the level of self-efficacy vary significantly according to the domain of knowledge and skills. Examining the validity of this theoretical postulation in the field of inclusive education is meaningful. Finally, several researchers expressed concerns with regards to the validity and reliability of the instruments used to measure the teachers' self-efficacy.

Problem and Purpose of the Study:

Recently, the Sultanate of Oman and the United Arab Emirates (UAE) have been in the process of implementing inclusive education for all students. Consequently, the number of students with disabilities is increasing steadily in the public schools in both countries. This increase will require an additional number of special education teachers who possess both the knowledge and the skills necessary to teach and meet the needs of students with disabilities. Therefore, examining the level of self-efficacy of special education teachers in both countries who teach in inclusive classrooms is important.

The primary purpose of the current study is to identify the level of self-efficacy of special education teachers who teach students with disabilities in public schools in the Sultanate of Oman and UAE. Furthermore, the study examines the relationship between the level of self-efficacy of special education teachers and these selected variables: country, gender, school level, and teaching experience. Moreover, the present researchers attempt to explore whether the levels of self-efficacy of special education teachers vary according to the domain of knowledge and skills. More specifically, the present researchers attempt to answer the following questions:

- 1- What is the level of self-efficacy of special education teachers in teaching students with disabilities in inclusive classrooms?
- 2- What is the relationship between the level of self-efficacy of special education teachers and their gender, country, school level taught, and teaching experience?
- 3- Does the level of self-efficacy of special education teachers vary according to the domain of

Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy in Teaching Students with Disabilities in Sultanate of Oman and United Arab Emirates

Jalal Haj Hussien*, Abdelhafez Al-Shayeb** and Ibrahim Al-Qaryouti***

Received Date: 28/5/2015

Accepted Date: 6/10/2015

Abstract: The purpose of the current study was to investigate the level of self-efficacy of special education teachers in teaching students with disabilities in inclusive classrooms. The relationship between the level of self-efficacy and these selected variables: gender, country, teaching experience, and school level taught were examined. Also, the variation of the level of self-efficacy according to the domain of knowledge and skills was examined. Five hundred and thirteen special education teachers from Oman and the UAE participated in the study. The Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy Scale was used to collect data for this study after verifying the construct validity. The findings showed that the teachers perceived their self-efficacy as being efficient in all scale domains except the formal assessment domain. The findings also showed special education teachers' country, gender, and school level taught significantly correlated with their self-efficacy in particular domains of knowledge and skills. Finally, the findings indicated that the level of self-efficacy of special education teachers varies according to the domain of knowledge and skills.

Keywords: Self-efficacy, Inclusion, Special Education Teachers, Sultanate of Oman, UAE.

Introduction

Over the course of three decades, a large number of studies addressed general education teachers' self-efficacy in teaching typically developing children. However, less is known about the general or special education teachers' self-efficacy in teaching students with disabilities (Hsien, 2007; Kaner, 2010; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

Self-efficacy evolved from Bandura's social cognitive theory. Bandura (1997) defined self-efficacy as "beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (p. 3). Self-efficacy influences the person's choices, efforts, and perseverance (Bandura, 2006). Additionally, it impacts the way a person thinks, feels, and behaves (Bandura 1993). Self-efficacy also plays a major role in the learning process (Ramdas & Zimmerman, 2008; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998).

تصور معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية في تعليم الطلبة ذوي الإعاقة في سلطنة عُمان والإمارات العربية المتحدة

جلال حاج حسين، منطقة مادسن التعليمية، الولايات المتحدة الأمريكية.
عبدالحافظ الشايب، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
إبراهيم القريوتي، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

ملخص: استهدفت الدراسة الحالية التعرف على تصورات معلمي التربية الخاصة لمستوى فاعليتهم الذاتية في تدريس الطلبة ذوي الإعاقة في الصفوف الشاملة. والكشف عن العلاقة بين الفاعلية الذاتية لدى المعلمين ومتغيرات الجنس، والدولة، والخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية، بالإضافة إلى الكشف عن اختلاف مستوى الفاعلية الذاتية باختلاف المجال المعرفي والمهارات. وقد تكونت عينة الدراسة من (513) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في سلطنة عُمان والإمارات العربية المتحدة. وتم استخدام مقياس "تصورات معلمي التربية الخاصة لفاعليتهم الذاتية" بعد التحقق من دلالة صدق المفهوم للمقياس. أشارت النتائج إلى أن تصورات أفراد الدراسة حول فاعليتهم الذاتية كانت إيجابية في جميع أبعاد المقياس باستثناء بُعد التقييم الرسمي. واتضح أيضاً وجود علاقة ذات دلالة بين مستوى الفاعلية الذاتية عند المعلمين ومتغيرات الجنس، والدولة، والخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية في بعض أبعاد المقياس. كما تبين أن مستوى الفاعلية الذاتية عند معلمي التربية الخاصة يختلف باختلاف المجال المعرفي والمهارات.

الكلمات المفتاحية: الفاعلية الذاتية، الصفوف الشاملة، معلمي التربية الخاصة، سلطنة عُمان، الإمارات العربية المتحدة.

The impact of teachers' self-efficacy on the educational outcomes has been widely researched since 1977. Previous research consistently demonstrated that teachers' self-efficacy is associated with students' academic achievement (Akbari & Allvar, 2010; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992), students' motivation (Bandura, 1977), and students' self-efficacy (Anderson, Greene, & Loewen, 1988).

In addition, the literature suggested that teachers' self-efficacy in teaching students with disabilities associated positively with their attitudes toward inclusion (Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012; Avramidis, Balyiss, & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Barco, 2007; Emam & Mohamed, 2011; Loreman, Sharma, & Forlin, 2013; Sari, Celikoz, & Secer, 2009; Sokal & Sharma, 2014; Wright, 2013).

The literature also suggested that teachers' gender, school level taught, and teaching experience impact self-efficacy. With regards to teachers' gender, the

* Psychologist, Madison, Wisconsin, USA.

** College of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.

*** College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate Oman.

© 2006 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 12, No. 1, March 2016, Jumada 1, 1437 H

Articles in Arabic

- | | |
|--|-----|
| <ul style="list-style-type: none"> • The Effect of Using McCarthy Model in Improving Reflective Thinking and Science Achievement for Grade 6th Basic Female Students
Eman Alhadaybeh and Abdullah Ambusaedy | 1 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Effectiveness of Employment Internet Technologies in Educational Supervision in Private Schools in Amman
Heba Abu Aeadeh and Saleh Ababneh | 17 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cognitive Dissonance and Social Responsibility among The Hashemite University Students in the Light of the Variables of Gender and College
Thuraya Salameh and Thaer Ghbari | 31 |
| <ul style="list-style-type: none"> • The Effect of Using the Writing Processes Approach in Enhancing the Writing Skills of Essay and Thought among Female Class Teacher Students at Yarmouk University
Raed Khodair | 45 |
| <ul style="list-style-type: none"> • The Effectiveness of two Counseling Programs in Reducing the Symptoms of Social Phobia Disorder among Freshmen Students at Yarmouk University
Ahmad Gazo and Qassim Samour | 59 |
| <ul style="list-style-type: none"> • The Ability of Item Parameters as Predictors of Item Fit Index According to Item Response Theory (IRT)
Momani Thani Rana | 71 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Perceived Social Support among Breast Cancer Patients in the light of some Variabels
Hanan Al-shagran and Yasmin Al-karaki | 85 |
| <ul style="list-style-type: none"> • The Application Degree of the Standards of U.S. National Council of Accreditation for teachers (NCATE) in the Faculty of Education at Taif University
Layla Abu Ola | 101 |

Articles in English

- | | |
|---|-----|
| <ul style="list-style-type: none"> • Special Education Teachers' Perceived Self-Efficacy in Teaching Students with Disabilities in Sultanate of Oman and United Arab Emirates
Jalal Haj Hussien, Abdelhafez Al-Shayeb and Ibrahim Al-Qaryouti | 117 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Measuring Quality of Life (QOL) of Parents of Children with Disabilities in the State of Kuwait: An Exploratory Study of Parents' Perceptions
Tagreed Al Refaie and Naser Al Mowaizri | 127 |
-

Publication Guidelines

1. *JJES* publishes genuine research characterized by originality and scientific methodology by following standards and guidelines.
2. *JJES* publishes papers in all fields of educational sciences.
3. *JJES* refrains from considering manuscripts not following instructions and publication guidelines.
4. Manuscripts in Arabic or in English can be emailed as an attachment to jjes@yu.edu.jo or JJes_journal@yahoo.com. Manuscripts should be computer-typed and double spaced, font (14 Arial) in Arabic and (12 Times New Roman) in English. All manuscripts must include an abstract in both Arabic and English, each containing a maximum of 150 words typed on a separate sheet of paper, and followed by the word count in brackets and then keywords put in brackets to help researchers access manuscripts in related databases. Manuscripts, including figures, tables, drawings and appendices, should not exceed (30) pages, paper size (A4). Figures and tables should not be colored or shaded, and should be placed in their appropriate places within the text with their captions.
5. The author(s) should submit a signed written form that the submitted manuscript has not been published and is not submitted simultaneously to any other journal to be considered for publication. The author must submit a short bio including his affiliation and his specific scientific field.
6. The manuscript must conform to the following sequence:
 - Introduction: it should include both the theoretical framework and a review of related literature.
 - Statement of the problem; questions or hypothesis.
 - Significance of the study.
 - Study limitations, if applicable.
 - Definitions of concepts/terms.
 - Methodology (including study population, samples, instruments, procedures, etc.,...).
 - Findings/results.
 - Discussion.
 - Conclusions and recommendations.
 - References.
7. Manuscripts submitted for publication in *JJES* are blind-reviewed, if they initially meet the guidelines, by two specialist referees, who are confidentially selected by the editor-in-chief.
8. *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate or rephrase the manuscript or any part thereof to conform to its publication policy. *JJES* has the right to make technical changes to meet the nature and scope of the journal.
9. *JJES* informs the author(s) of receipt, acceptance, or rejection of the manuscript.
10. Citation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for scientific research publication. The author(s) must conform to the guidelines of citation, documentation of all sources and references, and the ethics of scientific research publication. *JJES* reserves the right to reject a manuscript and denounce its author(s) if plagiarism is verified. For citation guidelines, please visit the website: <http://apastyle.apa.org>, and the following URL: http://www.library.cornell.edu/newhelp/res_strategy/citing/apa.html
11. The author must submit a copy of each appendix from the research appendices (if applicable) such as programs, applications, tests ... etc., and must submit a signed form to maintain other authors' copyrights (intellectual property), and must identify means of access to obtain a copy of the programs, applications, or tests to interested researchers.
12. *JJES* does not award the author(s) for its publication of their manuscripts.
13. *JJES* sends a copy of the published manuscript, in addition to (10) offprints free of charge to the principal author of the published manuscripts.
14. The manuscripts are the copyright of *JJES* once the authors are informed of accepting their manuscripts to be published.
15. Authors must specify whether the manuscript is extracted from an M.A. or a Ph.D. thesis in the title page with complete documentation, on one copy of the manuscript, where the name and affiliation of the author(s) are typed.

Note: "Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, Yarmouk University, nor the policy of the Scientific Research Fund at the Ministry of Higher Education".

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 12, No. 1, March 2016, Jumada 1, 1437 H

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Mohammed Al-Baili

United Arab Emirates University, UAE.

Prof. Bader Al-Saleh

King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Prof. Ahmad Audeh

Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Suliman Rihani

The University of Jordan, Amman, Jordan.

Prof. Ahmad Hariri

Duke University, USA.

Prof. Amany Saleh

Arkansas State University, USA.

Prof. Adnan Al-Jadiri

Amman Arab University, Amman, Jordan.

Prof. Mohammed Hammoud

University of Damascus, Damascus, Syria.

Prof. Said Al-Tal

Amman Arab University, Amman, Jordan.

Prof. Hamdan Nusser

The World Islamic Sciences and Education
University, Jordan.

Prof. Yaser Suliman

University of Cambridge, UK.

Dr. Mohammed Al-Khawaldeh, **Arabic Language Editor**

Dr. Lamia K. Hammad, **English Language Editor**

Fatima Atrooz, **Typing and Layout**

Manuscripts should be submitted to:

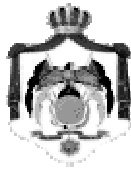
Prof. Adnan Atoum, Editor-in-Chief
Jordan Journal of Educational Sciences
Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University-Irbid-Jordan

Tel. 00 962 2 7211111 Ext. 3208

E-mail: jjes@yu.edu.jo or JJes_journal@yahoo.com

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

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



The Hashemite Kingdom of Jordan



Yarmouk University

Jordan Journal of

EDUCATIONAL SCIENCES

An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the
Scientific Research Support Fund

Volume 12, No. 1, March 2016, Jumada 1, 1437 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 12, No. 1, March 2016, Jumada 1, 1437 H

Jordan Journal of Educational Sciences (JJES): An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the Scientific Research support Fund, Ministry of Higher Education and Scientific Research, Jordan, and published quarterly by the Deanship of Research and Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

* (JJES) is indexed in Ulrich's Periodical Directory.

* (JJES) is indexed in Islamic World Science Citation Center (ISC).

EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Adnan Atoum.

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

EDITORIAL SECRETARY: Mrs. Fatima Atrooz.

EDITORIAL BOARD:

Prof. Ahmad Battah

Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.

Prof. Mohammad Tawalbeh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Yaqub Abu-Helu

Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Prof. Amal Khasawneh

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Rafe'a Al-Zguol

Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Prof. Suleman Al-Qadere

Faculty of Educational Sciences, Al-Albaysat University, Jordan.

Prof. Mahmoud Al-Weher

Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Jordan.