



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

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

المجلد (11)، العدد (3)، أيلول 2015 م / ذو الحجة 1436 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (11)، العدد (3)، أيلول 2015 م / ذو الحجة 1436هـ

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 أبو حلو
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.



جامعة اليرموك



المملكة الأردنية الهاشمية

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

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

المجلد (11)، العدد (3)، أيلول 2015 م / ذو الحجة 1436 هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (11)، العدد (3)، أيلول 2015 م / ذو الحجة 1436هـ

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 الحبري

Duke University, USA.

أ.د أماني صالح

Arkansas State University, USA

المحرر اللغوي (اللغة العربية): أ.د. خليل الشيخ.

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

تنضيد 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 00 962 2 7211111 فرعي 3208

Email: jjes@yu.edu.jo

Or jjes_journal@yahoo.com

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

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

قواعد النشر

- 1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوافر فيها مقومات ومعايير إعداد مخطوط البحث.
 - 2- تعنى المجلة بنشر البحوث العلمية المقدمة إليها في مجالات العلوم التربوية.
 - 3- تعتذر المجلة عن عدم النظر في البحوث المخالفة للتعليمات وقواعد النشر.
 - 4- يرسل البحث باللغة العربية أو باللغة الانجليزية على بريد المجلة JJES@yu.edu.jo or jjes_journal@yahoo.com حيث يكون مطبوعاً على الحاسوب وبمسافة مزدوجة بين السطور، البحوث بالعربية ((نوع الخط Arial (بنط 14))، البحوث بالإنجليزية ((نوع الخط Times New Roman (بنط 12))، شريطة أن يحتوي على ملخص بالعربية بالإضافة إلى ملخص بالإنجليزية وبواقع 150 كلمة على صفحة مستقلة ويوضع عدد الكلمات بين قوسين في آخر الملخص على أن يتبع كل ملخص بالكلمات المفتاحية (Keywords) التي تمكن الآخرين من الوصول إلى البحث من خلال قواعد البيانات، وأن لا يزيد عدد صفحات البحث بما فيها الأشكال والرسوم والجداول والملاحق على (30) ثلاثين صفحة من نوع A4 وتوضع الجداول والأشكال في مواقعها وعناوينها كاملة غير ملونة أو 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- الالتزام 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 بحقوقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياساتها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
 - 9- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
 - 10- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام، ويلتزم الباحث بقواعد الاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وتحتفظ المجلة بحقوقها 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 (11)، العدد (3)، أيلول 2015 م / ذو الحجة 1436هـ

البحوث باللغة العربية

255	• نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود خالد العتيبي
269	• التفكير الخلفي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي يوسف موسى مقدادى
285	• معوقات التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) من وجهة نظر الطلبة الناجحين وغير الناجحين وأولياء أمورهم حمزه عبد الكريم الربابعة
303	• التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين وغير المدمجين في الأردن لين حكم الحطاب
319	• قلق البطالة وعلاقته بفعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس إياد إشتية ومحمد شاهين
331	• نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي نداء اعديلي ورافع الزغول
345	• أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة العمانيين عبدالقوي الزبيدي وعلي كاظم وباسمة البلوشي
357	• فاعلية التدريب على التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة صالح الحجاجبة وأحمد الزق
373	• أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم سهيل الزعبي ومحمد القحطاني
387	• تقييم المنهاج الوطني التفاعلي ووثيقة الاطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم: دراسة نوعية أيمان الزبون

نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتياً وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود

خالد العتيبي *

تاريخ قبوله 2015/6/9

تاريخ تسلم البحث 2015/1/26

Modeling the Causal Relationship between Self-Directed Learning Skills, Learning Styles and Academic Achievement of the Community College Students at King Saud University

Khaled Alotaibi, Department of Psychology, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Abstract: This study aimed at identifying the direct and indirect effects of self-directed learning skills, learning styles and academic achievement through modeling the causal relationship between them. To achieve this aim, the researcher applied Williamson's self-rating scale of self-directed learning (2007) and Entwistle and Tait's (1994) adjusted learning style scale to a random sample of (140) students of the Community College at King Saud University. The results indicated that the students had a moderate level of self-directed learning skills, and that superficial and strategic learning styles were the most common learning methods. In addition, the results showed that the direct effect of learning styles, except the strategic style, on academic achievement differed from the indirect effect. However, the indirect effect was much greater than the direct effect after the mediation of self-directed learning skills. This means that these skills play a mediating role in the relationship between learning styles and academic achievement.

Keywords: Self-directed Learning Skills, Learning Styles, Academic Achievement, Causal Relationship.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين كل من: مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي؛ وذلك من خلال نمذجة العلاقة السببية بينها. ولتحقيق ذلك، قام الباحث بتطبيق مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً لويليامسون (2007)، ومقياس أساليب التعلم المعدل لانتوستل وتايت (1994) على عينة عشوائية من (140) طالباً في كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك عينة الدراسة لمهارات التعلم الموجه ذاتياً كان متوسطاً، في الوقت الذي حقق فيه كل من: الأسلوب السطحي، والإستراتيجي كأساليب للتعلم لديهم - تفوقاً عالياً. كما أظهرت النتائج أيضاً أن التأثير المباشر لأساليب التعلم باستثناء الأسلوب الإستراتيجي في التحصيل الأكاديمي - يختلف عنه في التأثير غير المباشر، إلا أن هذا التأثير غير المباشر تضاعف عدة مرات عن التأثير المباشر بتوسط مهارات التعلم الموجه ذاتياً؛ مما يشير إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعلم الموجه ذاتياً، أساليب التعلم، التحصيل الأكاديمي، العلاقة السببية.

وفي السنوات الأخيرة، دأب الباحثون والمنظرون التربويون ببناء النماذج والتصورات النظرية؛ لقياس أبعاد ومحاور التعلم الموجه ذاتياً ودراساتها ميدانياً، وبالتركيز على الكيفية التي تجعل المتعلمين ينشطون في عملية تعلمهم، ويدعمونها من خلال مجموعة من الأنشطة المساندة، إضافة إلى قيامهم بعمليات تعديل مناسبة (Levett-Jones, 2005).

ويعود الفضل في الاهتمام بالتعلم الموجه ذاتياً إلى أعمال هويل Houle عام 1961 حول دافعية المتعلمين، الذي أوضح فيه أن للمتعلمين دافعاً للمشاركة في أنشطة التعلم؛ لأن مثل هذه المشاركة من شأنها مساعدتهم على تحقيق أهداف تعليمية محددة، والبحث عن المعرفة التي تحقق لهم الإشباع الذاتي، والرضا الاجتماعي (Schrank, 2013). ثم جاءت دراسات توف Tough عام 1979، ونولز Knowles عام 1975 حول تعلم الكبار؛ لتجعل التعلم الموجه ذاتياً مفهوماً شائعاً في دراسات التعلم، Huang (2008).

مقدمة: شهدت العقود الأخيرة تغيراً جوهرياً في الاتجاهات التربوية ونظرة علم النفس التربوي إلى المتعلمين؛ حيث اتجه الاهتمام نحو تحقيق مستويات عالية من التوازن بين النظام التعليمي والتدريسي، والتغيرات التي يشهدها قطاع التعليم على كافة الأصعدة، من خلال إعداد المتعلم إعداداً علمياً وعملياً يتناسب مع هذه التغيرات. فالانفجار المعرفي، والتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وانبثاق تكنولوجيات التعليم الحديثة، وغيرها، أوجدت جملة من التحديات أمام الأنظمة التعليمية الحالية، وجعلتها تتجه إلى البحث عن أساليب وطرق جديدة؛ لجعل الفرد المتعلم قادراً على التكيف مع هذه التغيرات ومجاراتها. فاتجهت الأنظار نحو التعلم الموجه ذاتياً (Self-Directed Learning) كأحد الأساليب التي تجعل المتعلم نشطاً في إعادة تنظيم المادة التعليمية، وبناء المعارف المتضمنة فيها، وربطها بمعارفه السابقة؛ مما يجعل بنيته المعرفية أكثر ثباتاً ورسوخاً.

* قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

تناولوها بالبحث والاستقصاء. ولتسليط الضوء على كيفية انبثاق التصورات حول مهارات التعلم الموجه ذاتياً، فقد تم بدايةً تحديد العمليات المرتبطة بهذا الشكل من التعلم، ومن ثم ربط هذه العمليات بمجموعة من المهارات ذات العلاقة؛ حيث قام كل من: زيمرمان وليبيو (Zimmerman and Lebeau, 2000) بتحديد ست عمليات أساسية للتعلم الموجه ذاتياً، وهي: تحديد ما يجب على الفرد تعلمه، والتعرف على حاجات الفرد للتعلم، وصياغة أهداف التعلم، ووضع الخطط لتحقيق هذه الأهداف، والتنفيذ الناجح للخطط، والتقييم الذاتي لفعالية التعلم، أما ستوبي وثيونيسين (Stubbe and Theunissen, 2008) فقد حدداً خمساً من العمليات المرتبطة بالتعلم الموجه ذاتياً، وهي: ضبط المتعلم لتعلمه، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتأمل (التفكير)، والتفاعل مع البيئة الاجتماعية، والتفاعل مع البيئة المادية. وفي ضوء هذه العمليات ينبثق سلسلة من المهارات المتصلة والمتداخلة، التي يجب على المتعلم اكتسابها وتعلمها؛ ليتسنى له تحقيق مستويات عالية من التعلم الموجه ذاتياً، منها: القدرة على وضع أهداف التعلم الخاصة، وتحديد مصادر التعلم المناسبة، واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، والقدرة على التمييز بين الأجزاء المهمة وغير المهمة، والعمل على تكامل المعلومات من مصادر مختلفة، إضافة إلى مهارات إدارة الوقت، وفحص مستويات تحقيق مخرجات التعلم (Francom, 2010, p. 35). ويؤكد كادوران وآخرون (Cadorin, Bortoluzzi, and Palese, 2013) على أهمية الوعي، وبناء الاتجاهات والدافعية، والقدرة على الاندماج مع الآخرين، والانخراط بأنشطة وإستراتيجيات التعلم ومناهجه، وأنشطة بناء المعرفة كمرتكزات أساسية في بناء مهارات التعلم الموجه ذاتياً. وأما ويليامسون (Williamson, 2007) فقد قامت بتطوير مقياس "التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً" "Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SRSSDL)" والذي يتضمن خمس مهارات للتعلم الموجه ذاتياً، وهذه المهارات هي: مهارة الوعي بالذات، ومهارة استخدام إستراتيجيات التعلم، ومهارة تطبيق أنشطة التعلم، ومهارة التقييم، ومهارات العلاقات الشخصية مع الآخرين.

وعليه، يمكن للباحث تعريف مهارات التعلم الموجه ذاتياً على أنها: نشاطات عقلية هادفة، يرافقها عدداً من الأنشطة السلوكية الداعمة التي تتضمن تحديد المعلومات والمعارف والبحث عنها، وكل ذلك في إطار تحمل المتعلم الموجه ذاتياً مسؤولية اتخاذ القرارات ذات الصلة بتعلمه.

ولاكتساب المهارات المتعلقة بالتعلم الموجه ذاتياً (Self-Directed Learning Skills)، وجب على المتعلم أن يفكر بشكل نقدي، وأن يصبح تأملياً أثناء تعلمه؛ فضلاً عن القدرة على اكتساب مهارات البحث والاستقصاء، وتعزيز الثقة بالنفس (Alkan and Erdem, 2013). ويرى كل من: نيبال وستيوارت (Nepal and Stewart, 2010) أن منظور التعلم مدى الحياة، يكسب هذه المهارات أهمية خاصة؛ مما يستوجب على المدارس والجامعات

ويمكننا اعتبار التعلم الموجه ذاتياً، بأنه عملية يتخذ فيها المتعلم المبادرة لتحديد احتياجاته التعليمية، وصياغة أهدافه التعليمية، وتحديد الموارد البشرية والمادية، واختيار وتنفيذ إستراتيجيات التعلم المناسبة، وتقييم مخرجات التعلم (Murray, 2010)؛ بحيث يصبح قادراً على الإنجاز بشكل ذاتي، وفي أي وقت، وتحت أي ظرف (Hudson and Ramamoorthy, 2009). وعليه فإن التعلم الموجه ذاتياً، يعطي المتعلم فرصة السيطرة والتحكم على أكبر قدر من تجارب التعلم؛ حيث إن التحول من التعلم الموجه - من قبل المعلم - إلى التعلم الموجه ذاتياً، هو تحول في مواقع السيطرة من المعلم للتعلم، ومن التحكم الخارجي إلى الرقابة الداخلية؛ مما يساهم في تحقيق بعض أهداف تعلم ما وراء المعرفة، مثل: اكتساب القدرة على التقييم والتنظيم الذاتي (Judd and Kennedy, 2007). وعليه فإن التعلم الموجه ذاتياً، هو نشاط يحتاج إلى دراسة ذاتية وبصيرة من المتعلم، وذلك على نحو استباقي، وبشكل مستقل، مع محاولة الوقوف على التعلم جدولةً وتخطيطاً وتقييماً في إطار القدرة على التدريب الذاتي، ودفع الذات للتعلم.

وانطلاقاً مما سبق، سنجد أن المتعلم الموجه ذاتياً يتميز بعدة سمات إيجابية منها: المبادرة، والاستقلالية، والمثابرة في التعلم، والثقة بالنفس، والقدرة على التنظيم الذاتي لتعلمه، وتحمل مسؤولية تعلمه الخاص، والرغبة القوية في التعلم والتغيير، إضافة إلى التعامل مع المشكلات على أنها تحديات وليست عقبات، والقدرة على استخدام مهارات الدراسة، وتنظيم الوقت بشكل جيد، وتحديد معدل تقدمه في التعلم بشكل مناسب، وتطوير الخطط لإكمال مهامه التعليمية وبصورة تتسم بالاستمتاع والتوجه نحو الهدف (Jossberger et al., 2010).

وقد يخلط بعض الباحثين بين كل من: الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، ومهارات التعلم الموجه ذاتياً؛ حيث إن هناك تبايناً بين هذين المفهومين على الرغم من تكاملهما؛ فالاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً يقيس درجة امتلاك المتعلم للاتجاهات والسمات الشخصية اللازمة للتعلم الموجه ذاتياً (Fisher and King, 2010)، في حين نجد أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً، عبارة عن نشاطات عقلية، وممارسات سلوكية داعمة للتعلم، يكتسبها المتعلم ويطورها خلال مراحل تعلمه. ويرى كل من: ريو وديفس (Reio and Davis, 2005) أن الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً، يعد سمة للشخصية، تتفاعل مع المتغيرات الموقفية - مثل: الحالة الوجدانية للفرد - لتحفيز السلوك المرتبط بالتعلم الموجه ذاتياً، في حين تأخذ المهارات ذات العلاقة بهذا التعلم منحى قائم على مجموعة من الممارسات القابلة للاكتساب والتطور عبر مراحل التعلم المختلفة.

وفي ضوء المهارات التي يجب أن يمتلكها المتعلم الموجه ذاتياً؛ لتعزيز مجالات تعلمه، فقد اختلف المنظرون والباحثون حول طبيعة هذه المهارات وتصنيفاتها؛ وذلك لتباين النظرة حول هدف التعلم الموجه ذاتياً، وكذلك المرحلة التعليمية والفئة العمرية التي

وأظهرت دراسة زيي ونيلي أحمد أبادي (Ziyae and Nili-Ahmadabadi, 2014) - والتي أجريت على عينة من طلاب المرحلة الجامعية بلغ قوامها (268) طالباً - أن أساليب التدريس المتمركزة حول الطالب (Student-Centered Teaching Method)، تسهم - بشكل إيجابي - في تعزيز مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى الطلبة.

ولقد وجد الباحث أن جميع الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، قد استخدمت مقياس "التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً"، الذي قامت ويليامسون (2007) بتطويره، وأكدت على صدقه وثباته، ومدى قدرته على التنبؤ بالتحصيل والإنجاز الأكاديمي للطلبة، في ضوء المهارات الخمس التي يتضمنها هذا المقياس.

وانسجاماً مع متطلبات مهارات التعلم الموجه ذاتياً، تعالت الأصوات المنادية بضرورة اعتبار المتعلم مركزاً للعملية التعليمية، ومحوراً يقوم على الاستقلالية بالتعلم. وفي هذا السياق، جاءت العديد من الدراسات للتأكيد على أهمية التركيز على حاجات المتعلم واتجاهاته، فضلاً عن أساليب التعلم (Learning Styles) المفضلة لديه، كأحد السبل التي قد تسهم في تعزيز مجالات التعلم لديه، وخاصة التعلم الموجه ذاتياً.

ويعد فهم أساليب التعلم المختلفة، والسائدة للطلبة ومراعاتها في ضوء الفروق الفردية بينهم، من الأولويات التربوية عند التخطيط للعملية التعليمية. ويرى كولب (Kolb, 1984) أن أسلوب التعلم يمثل الطريقة التي يستخدمها - "التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً" - المتعلم في العمليات ذات العلاقة بإدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم. كما أنه يمكن النظر إلى أساليب التعلم على أنها الخصائص المعرفية، والانفعالية، والسمات النفسية ذات الطبيعة الثابتة نسبياً، والتي تستخدم كمنبئات بكيفية إدراك المتعلمين، وتفاعلهم واستجاباتهم لبيئة التعلم والمعلومات المتضمنة فيها (EI-Gilany and Abusaad, 2012). وعليه يمكن اعتبار أسلوب التعلم على أنه سمة شخصية معرفية للمتعلم، تظهر في إطار عمليات إدراك واستيعاب المعلومات، وطرق معالجتها واسترجاعها وتنظيمها.

وفي ضوء تعددية النماذج ذات العلاقة بتحديد أساليب التعلم، وتداخلها وتشعبها، فإن المتنبع لها يجد أن نماذج المدخل المتمركز على النشاط أو التعلم (Activity or Learning-Based Approach)، كانت الأكثر شيوعاً في الدراسات التربوية والنفسية (Cassidy, 2004). حيث يتناول هذا المدخل أساليب التعلم كمتغيرات وسيطية لأشكال مختلفة من الأنشطة، تظهر من خلال الجوانب المعرفية والشخصية للمتعلم. وفي ضوء هذا المدخل، ظهر ما يزيد عن (12) نموذجاً لبناء التصورات حول أساليب التعلم، وكان من أبرزها وأكثرها استحساناً واستخداماً من قبل الباحثين كل من: نموذج كولب (Kolb, 1984)، ونموذج أنتوستل (Entwistle, 1981). وفي ضوء اعتماد هذه الدراسة على نموذج أنتوستل

العمل على إعداد المتعلمين؛ لكي يندمجوا في عمليات التعلم الموجه ذاتياً، والمهارات ذات العلاقة به، خاصة في ضوء معطيات الاقتصاد المعرفي ذي الطبيعة الديناميكية، ومتطلبات سوق العمل الحديثة (Francom, 2010)؛ لما لهذه العمليات والمهارات من دور محوري في تعزيز الاعتماد على الذات، وتنمية التفكير الإبداعي، والقدرة على حل المشكلات التي تواجه المتعلمين.

كما يرى كل من: دوجلاس وموريس (Douglass and Morris, 2014) ضرورة سؤال الطلبة - وبشكل مباشر - عن أهدافهم وخططهم التعليمية؛ لكي يتم مساعدتهم بفعالية في تعلمهم الموجه ذاتياً، وتنمية المهارات ذات العلاقة به، من خلال التركيز على الموضوعات التي تهم الطلبة، ومناقشتهم بأمثلة واقعية من الحياة؛ لذا بات من الضروري أن يكون لدى كل من المعلمين والمتعلمين فهماً واضحاً للتعلم الموجه ذاتياً ومهاراته؛ حتى يتسنى العمل على تطويره وتحسينه، وجني الفوائد المترتبة على تبنيه (Williamson, 2007).

ولقد أجرى ستوارت (Stewart, 2007) دراسة هدفت إلى قياس مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى طلبة الهندسة المدنية في جامعة جريفيث (Griffith University) في أستراليا. وقد تكونت عينة الدراسة من (22) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائجها أن متوسط درجات عينة الدراسة كان الأعلى في مهارة الوعي بالذات كأحد مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأقلها في مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة بين المعدل التراكمي، ومستوى مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

كما أظهرت دراسة نيبال وستيوارت (Nepal and Stewart, 2010) وجود علاقة ارتباط إيجابية بين مستويات مهارات التعلم الموجه ذاتياً، والتحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الجامعية. وأما دراسة لونسييري وآخرون (Lounsbury, Levy, Park, Gibson, and Smith, 2009)، فقد هدفت إلى اختبار الصديق البنائي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً، وعلاقته ببعض المتغيرات لدى (398) من طلبة المرحلة المتوسطة، و(568) من طلبة المرحلة الثانوية، و(1159) من طلبة الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ترتبط ارتباطاً موجباً بكل من: التحصيل الدراسي، والاهتمام، والذكاء، والقدرة المعرفية، والرضا عن الحياة، وتحقيق الذات.

كما توصلت دراسة إدمونسون وآخرون (Edmondson, Boyer, and Artis, 2012) - التي تناولت مراجعة لنتائج (36) دراسة سابقة للعلاقة بين التعلم الموجه ذاتياً، وبعض المتغيرات - إلى أن التعلم الموجه ذاتياً - في ضوء مهاراته - يرتبط ارتباطاً موجباً بكل من: التحصيل الأكاديمي، ومستوى الطموح، والإبداع، وحُب الاستطلاع، والرضا عن الحياة. كما أشارت نتائج دراسة تشو (Chou, 2013) إلى أن طلبة الجامعة مرتفعي التحصيل الدراسي، لديهم مستوى عالٍ من مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ولديهم أيضاً مستوى عالٍ من الدافعية للتعلم.

الدراسات السابقة بتطبيق هذه القائمة؛ للتعرف على الجوانب المختلفة لأساليب التعلم، وأثرها على بعض المتغيرات الأكاديمية، فقد أجرى سميث وتاسنج (Smith and Taseng, 1998) دراسة على (183) طالباً وطالبة من جامعة هونج كونج، و(225) طالباً وطالبة من جامعات المملكة المتحدة؛ للتعرف على أثر أساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي لديهم، وقد أظهرت هذه الدراسة أن هنالك ثباتاً وصدقاً لنسخة قائمة أساليب التعلم المعدلة لكل من: Entwistle and Tait في ضوء التباين الثقافي للطلاب المبحوثين، ووجود تأثير لأسلوب التعلم على التحصيل، والأداء الأكاديمي للطلبة في ضوء هذه القائمة.

وأما دراسة رمضان والصباطي (2002) فقد هدفت إلى التأكد من الصدق العاملي والثبات لنسخة قائمة أساليب التعلم المعدلة سألقة الذكر، وبيان الفروق في أساليب التعلم، والتحصيل الدراسي على عينة بلغت (119) طالباً في جامعة الملك فيصل؛ حيث أظهرت الدراسة أن هذه النسخة صادقة من الناحية العالمية، وتتسم بالثبات العالي في البيئة السعودية. كما أظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة مرتفعي التحصيل، ومنخفضي التحصيل في درجات أسلوب التعلم العميق، وأسلوب التعلم السطحي فقط. كما أظهرت دراسة جديد (2009) وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات أسلوب التعلم العميق، ودرجات التحصيل الأكاديمي، وعلاقة ارتباط سلبية بين درجات أسلوب التعلم السطحي، ودرجات التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعتي دمشق والبعث.

وكمحاولة للربط بين التعلم الموجه ذاتياً، وأساليب التعلم، فقد أظهرت دراسة ثايل (Theil, 1984) أن الطلبة ذوي أسلوب التعلم التوافيقي (Accommodator)، هم الأكثر فاعلية واستعداداً للتعلم الموجه ذاتياً؛ حيث يقوم هذا الأسلوب على التجربة الملموسة والتجريب النشط في التعلم، والتكيف السريع مع الظروف للحصول على التجارب الجديدة، والبحث عن المعلومات وجمعها من خلال سياقات خارجية. كما توصلت دراسة كولب (Kolb, 1984) إلى نفس النتيجة سألقة الذكر.

وأما نتائج دراسة جيهان (Gehan, 1998) فلم تظهر أثراً لأسلوب التعلم على درجة الاستعداد للتعلم الموجه ذاتياً لمجموعة من طلاب وطالبات التمريض. في حين جاءت دراسة جريهر وآخرين (Kreber, Cranton, and Allen, 2000) التي أجريت على عينة قوامها (86) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس؛ لتؤكد النتيجة التي توصلت إليها دراسة جيهان سألقة الذكر.

وأما دراسة شن (Chen, 2011)، فقد هدفت إلى اختبار العلاقة بين الاستعداد نحو التعلم الموجه ذاتياً، وأساليب التعلم، وإستراتيجيات التعلم، والتحصيل الأكاديمي على عينة من طلاب التأمين المالي في جامعة العلوم والتكنولوجيا في "تايوان" على عينة بلغت (293) طالباً وطالبة. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود تأثير للاستعداد نحو التعلم الموجه ذاتياً على كل من:

لأساليب التعلم (Entwistle Learning Style Model)؛ فإنه سيتم تناوله بشيءٍ من التفصيل.

إن نموذج أنتوستل لأساليب التعلم، يقوم على أساس العلاقة بين أساليب تعلم الفرد، ومستوى نواتج التعلم، ويحتوي على ثلاثة توجهات ترتبط بدوافع مختلفة لدى المتعلم، وينتج عنها أساليب تعلم معينة، يستخدمها في مواقف التعلم المختلفة أثناء عملية تعلمه، ويؤدي إلى مستويات مختلفة للفهم، وأهم التوجهات التي ينتج عنها أساليب التعلم المختلفة هي: التوجه نحو المعنى الشخصي (Personal Meaning Orientation) (الأسلوب العميق- Reproducing Deep Style)، والتوجه نحو إعادة الإنتاجية (Surface Style)، والتوجه نحو التحصيل (Achievement Orientation) (الأسلوب السطحي- Surface Style)، والتوجه نحو التحصيل (Strategic Style). وفيما يلي توضيحاً لهذه الأساليب (Entwistle and Ramsden, 1983):

(1) الأسلوب العميق (Deep Style): إن أصحاب هذا الأسلوب يتميزون بقدرتهم ورغبتهم في البحث عن المعنى الضمني للمحتوى، واستخدام أسلوب التعلم بالفهم والعمليات معاً، وكذلك استخدام التشابه والتماثل في وصف الأفكار بصورة متكاملة، إضافة إلى قدرتهم على ربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، كما يميلون إلى استخدام الأدلة والبراهين في تعلمهم. ويتسم الطلبة أصحاب هذا الأسلوب بمستويات مرتفعة في كل من: التفكير الاستنباطي، والتوجه النظري ذي الطبيعة التطبيقية في واقع الحياة، إضافة إلى الميل نحو الاستقلالية في التعلم.

(2) الأسلوب السطحي (Surface Style): إن الطلبة أصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى سطحية الفهم والاعتماد على تذكر المعلومات؛ فالحفظ والاستظهار يعدان من فنيات وأساليب التعلم الشائعة لديهم. كما يعتمد هؤلاء الطلبة في دراستهم على التعليمات الواضحة، والمناهج المحددة، والملخصات دون المحتوى، ولديهم ضعف في التفكير الاستنباطي، ومستويات عالية من القلق، والاندفاع نحو التعبير، وكذلك محدودية في استقلالية التعلم والاستيعاب.

(3) الأسلوب الإستراتيجي (Strategic Style): إن الطلبة في هذا الأسلوب يتميزون بامتلاكهم مهارات تنظيمية للقدرات العقلية، والوقت والجهد؛ للحصول على درجات مرتفعة في تحصيلهم الأكاديمي، وكل ذلك في إطار دافعتهم الخارجية للتعلم، وعدم التركيز على مهمة الدراسة، كما يحاولون دائماً الحصول على بعض التلميحات، والمؤشرات من المعلم في موقف التعلم لهذا الغرض.

وفي العام 1994، قام كل من: أنتوستل وتيت (Entwistle and Tait, 1994) بتطوير نسخة قائمة أساليب التعلم الخاصة بنموذج أنتوستل (1981) Entwistle. وقد دأبت العديد من

يمكن أن تلعب مهارات التعلم الموجة ذاتياً، كمتغير في المتوسط Mediating بين هذين المتغيرين. من هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

- 1- ما مستوى امتلاك طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود لمهارات التعلم الموجة ذاتياً؟
- 2- ما أساليب التعلم السائدة لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود؟
- 3- ما طبيعة العلاقة السببية بين كل من: مهارات التعلم الموجة ذاتياً، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي في سياق التأثيرات المباشرة وغير المباشرة؟.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها - من الناحية العلمية - كونها تعتبر من الدراسات الأولى - على حد علم الباحث- التي تتناول دراسة العلاقة بين مهارات التعلم الموجة ذاتياً، وأساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي للطلاب في كلية المجتمع بجامعة الملك سعود؛ ونظراً لطبيعة البرامج الدراسية، وقصر المدة الدراسية للحصول على درجة الدبلوم في كلية المجتمع، فإن هذه الدراسة تكتسب أهمية خاصة؛ للوقوف على مستوى امتلاك الطلاب لمهارات التعلم الموجة ذاتياً، وأساليب التعلم؛ مما قد يساهم في رفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي. كما أنه من المتوقع أن تشكل هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة العربية في مجال العلاقة بين هذه المتغيرات، في إطار نموذج سببي يوضح طبيعة مسار العلاقات بينها. حيث تركز الدراسة الحالية على اختبار صحة فرض مؤداها، أن التأثير المباشر لأساليب التعلم في التحصيل الأكاديمي، يختلف عنه للتأثير غير المباشر. كما تضيف الدراسة الحالية إلى المكتبة السعودية مقياساً حديثاً لمهارات التعلم الموجة ذاتياً في المرحلة الجامعية. وأما من الناحية التطبيقية فإنه من المأمول أن تقدم هذه الدراسة معلومات تطبيقية عن طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم الموجة ذاتياً، وأساليب التعلم السائدة لدى الطلاب، وأثر ذلك على تحصيلهم الدراسي؛ مما قد يساهم في توجيه أنظار أعضاء هيئة التدريس، والمسؤولين في مؤسسات التعليم العالي نحو دور وأهمية هذه العلاقة (إن وجدت)، والعمل على وضع الخطط والبرامج والآليات التي من شأنها أن تشجع الطلبة على اكتساب مهارات التعلم الموجة ذاتياً من ناحية، وبشكل يتوافق مع أساليب التعلم لديهم من ناحية أخرى.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف على مستوى مهارات التعلم الموجة ذاتياً، وأساليب التعلم لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود.
- 2- اختبار التأثير المباشر لمستوى مهارات التعلم الموجة ذاتياً، وأساليب التعلم لطلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود على تحصيلهم الأكاديمي.

إستراتيجيات التعلم، والتحصيل الأكاديمي. كما أظهرت هذه الدراسة أيضاً عدم وجود تأثير لأسلوب التعلم على التحصيل الأكاديمي، في حين أن أسلوب التعلم قد أثر على إستراتيجيات التعلم، ودرجة الاستعداد نحو التعلم الموجة ذاتياً.

وأما دراسة الجيلاني وأبو سعد (El-Gilany and Abusaad, 2012) التي أجريت على طلاب التمريض بجامعة الجوف في المملكة العربية السعودية على عينة بلغ قوامها (275) طالباً وطالبة - فقد توصلت إلى أن مستوى استعداد الطلبة لممارسة التعلم الموجة ذاتياً مرتفع نسبياً، كما أظهرت عدم وجود علاقة بين درجة الاستعداد للتعلم الموجة ذاتياً، وأساليب التعلم لدى عينة الدراسة. وجاءت دراسة وو وآخرون (Wu, 2014)؛ لتؤكد أيضاً عدم وجود تأثير لأساليب التعلم على درجة الاستعداد للتعلم الموجة ذاتياً.

ومما سبق سنجد ان الدراسات السابقة تركز على قياس أثر أساليب التعلم على الاستعداد للتعلم الموجة ذاتياً، وليس على مهارات التعلم الموجة ذاتياً. كما أن تضارب نتائج الدراسات السابقة حول طبيعة تأثير أسلوب التعلم على درجة الاستعداد للتعلم الموجة ذاتياً، قد يعزى إلى التباين في المقاييس المستخدمة من جهة، وإلى الإستناد على متغير يرتبط بالقيود البيئية من جهة أخرى، وهو درجة الاستعداد للتعلم الموجة ذاتياً. حيث يرى كل من: ريو وديفس (Reio and Davis, 2005) أن الفرد إذا كان جاهزاً للاندماج في التعلم الموجة ذاتياً، فإن التعبير عن هذا الاستعداد قد يتضاءل؛ تبعاً للموقف نتيجة تبعاً لبعض المتغيرات كنقص الخبرة في المجال، وقلق المتعلم، ونقص الدافعية، وغيرها. من هنا تأتي الدراسة الحالية لنمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجة ذاتياً، وأساليب التعلم بدلاً من النمذجة القائمة على درجة الاستعداد للتعلم الموجة ذاتياً - والمعتمدة في العديد من الدراسات السابقة - والتي تخضع إلى القيود البيئية المحيطة بالتعلم.

مشكلة الدراسة

تعتبر الممارسات الدالة على التعلم الموجة ذاتياً، وفهم أساليب التعلم للمتعلمين أحد المعطيات والمتغيرات التي تساهم في توجيه سلوكيات الطلبة، وبناء القيم التعليمية الداعمة والمساندة للأداء التعليمي الكفاء والفاعل لديهم؛ حيث إن غياب تعزيز مهارات التعلم الموجة ذاتياً، ومحدودية فهم أساليب التعلم للطلبة، يؤدي إلى استخدامهم إستراتيجيات تعلم محدودة، لا تمكنهم من الارتقاء المعرفي، فضلاً عن صعوبة تنظيم وتخطيطهم لوقت دراستهم؛ مما يؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم العلمي والدراسي، وتسربهم من الدراسة. من هنا جاءت مشكلة الدراسة المتمثلة في الكشف عن العلاقة بين مهارات التعلم الموجة ذاتياً، وأساليب التعلم لدى الطلبة الجامعيين. وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في دراسة أثر أساليب التعلم على مستويات التحصيل الأكاديمي، والدور الذي

3- فحص الدور الذي تلعبه مهارات التعلم الموجه ذاتياً كمتغير وسيط Mediator في العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية المجتمع في جامعة الملك سعود المسجلين في العام الدراسي 1436/1435 هـ الموافق 2015/2014 م، والبالغ عددهم (320) طالباً، يتوزعون على أربعة مستويات دراسية، وفي خمسة تخصصات مختلفة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من (140) طالباً مسجلاً في الفصل الأول من العام الدراسي 1436/1435 هـ ولديه معدل تراكمي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوزيع استبانة الدراسة عليهم. ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص، والمستوى الدراسي، والتحصيل الأكاديمي.

جدول 1: توزيع عينة الدراسة في ضوء التخصص، والمستوى الدراسي، والتحصيل الأكاديمي.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
التخصص	علوم الحاسب	15	10.7
	إدارة المبيعات	11	7.9
	إدارة الموارد البشرية	51	36.4
	الإدارة المالية	46	32.9
	إدارة أعمال التأمين	17	12.1
المستوى الدراسي	الثاني	18	12.9
	الثالث	38	27.1
	الرابع	84	60
التحصيل الأكاديمي	ممتاز	21	15
	جيد جداً	35	25
	جيد	31	22.1
	مقبول	35	25
	متعثر	18	12.9

أدوات الدراسة

قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت معلومات عامة عن عينة الدراسة، شملت التخصص، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. كما احتوت على المقياسين التاليين:

أولاً: مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً: إعداد ويليامسون (Williamson, 2007):

يعد هذا من أبرز المقاييس المستخدمة في تحديد مهارات التعلم الموجه ذاتياً، ويحتوي هذا المقياس على (60) فقرة، موزعة على (5) مهارات أساسية، بواقع (12) فقرة لكل مهارة، وهذه المهارات هي:

1. مهارة الوعي بالذات (Self-Awareness): تمثل هذه المهارة مدى فهم المتعلمين للعوامل التي تسهم في جعلهم متعلمين موجّهين ذاتياً.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

1- **مهارات التعلم الموجه ذاتياً:** هي المهارات والكفايات اللازمة للمتعلم، والتي تساعد على أن يكون مسؤولاً عن تخطيط، وتنفيذ، وتقييم تعلمه، ويعمل باستقلالية، أو بمساعدة الآخرين؛ لتحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقاً. ولغايات هذه الدراسة تم تعريف كل مهارة من مهارات التعلم الموجه ذاتياً إجرائياً، على أنها الدرجة التي يحصل الطالب عند الإجابة على فقرات كل مهارة في مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً المعد من قبل ويليامسون (Williamson, 2007)، والمترجم من قبل الباحث (انظر المرفق رقم (1)).

2- **أسلوب التعلم:** هو الأسلوب الذي يفضل المتعلم ويستخدمه دون غيره من الأساليب في دراسته وبشكل متسق، وبه تتم معالجة المعلومات وتخزينها وترميزها واسترجاعها (عشا والعيسي، 2013). وفي هذه الدراسة تم تحديد أساليب التعلم إجرائياً، بأنها الدرجات التي يحصل عليها الطالب في المقاييس الفرعية الثلاثة لاستبيان أساليب التعلم المعد الذي أعده إنتوستل وتايت (Entwistle and Tait, 1994)، وقام بترجمته وتقنيته الصباطي ورمضان (2002).

3- **التحصيل الأكاديمي:** يعرف التحصيل الأكاديمي بأنه، الإنجاز في مادة، أو مجموع المواد الدراسية مقدراً بالدرجات؛ طبقاً لنتائج الاختبارات. وفي هذه الدراسة تم تعريفه إجرائياً بأنه: المعدل التراكمي المسجل في سجلات الطلاب الإلكترونية، ويصنف إلى خمسة مستويات هي: ممتاز (إذا كان المعدل التراكمي أعلى من 4.5)، وجيد جداً (إذا كان المعدل التراكمي من 3.75 إلى 4.5)، وجيد (إذا كان المعدل التراكمي من 2.75 إلى 3.75)، ومقبول (إذا كان المعدل التراكمي من 2.00 إلى 2.75)، وأما إذا قل المعدل التراكمي عن 2.00، فإن الطالب يصبح متعثراً من الناحية الأكاديمية.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية باقتصارها على طلاب كلية المجتمع (حدود بشرية) في جامعة الملك سعود (حدود مكانية)، وفي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1436/1435 هـ الموافق 2015/2014 م (حدود زمانية).

محددات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:

- اقتصرها على عينة من طلاب كلية المجتمع في جامعة الملك سعود بالسعودية، وبالتالي صعوبة تعميم نتائج الدراسة خارج حدود العينة.

- اقتصرها على مقياسين. كما تم ذكرهما سابقاً. وكلاهما يمثل نوعاً من التقرير الذاتي للمبحوثين، والذي لا يخلو من

وللتأكد من صدق وثبات هذا المقياس، قامت ويليامسون (Williamson, 2007) بتطبيقه على عينة مقصودة، اشتملت على (15) طالباً وطالبة في السنة الأولى من المرحلة الجامعية، و(15) طالباً وطالبة من السنة الأخيرة لنفس المرحلة. وتوصلت الباحثة إلى وجود مستوى ثبات عالٍ للمقياس؛ حيث تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا بين (0.71-0.79) لمهارات المقياس الخمسة. كما قامت ويليامسون بالتأكد من خلال عرضه على (15) خبيراً في هذا المجال.

ولغايات هذه الدراسة، قام الباحث بترجمة مفردات هذا المقياس، ثم عرضه على (5) من أعضاء هيئة تدريس في تخصص علم النفس التربوي بجامعة الملك سعود، وتحليل آرائهم تم التأكد من صدق المحتوى للمقياس. كما تم التأكد من صدق فقرات المقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة، وذلك عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة، والدرجة الكلية للمقياس الفرعي الذي تنتمي إليه هذه الفقرة. وجاءت النتائج على النحو التالي:

2. مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم (Learning Strategies): تتمثل هذه المهارة بطبيعة الإستراتيجيات المتنوعة، التي يجب أن يتبناها المتعلمون؛ ليصبحوا موجهين ذاتياً في عمليات تعلمهم.

3. مهارة تطبيق أنشطة التعلم (Learning Activities): تمثل هذه المهارة مدى انخراط المتعلمين بمجموعة من أنشطة التعلم، التي تساهم في جعلهم موجهين ذاتياً في عمليات تعلمهم.

4. مهارة التقييم (Evaluation): تظهر هذه المهارة السمات المحددة للمتعلمين، التي تساعدهم في مراقبة أنشطة تعلمهم الخاصة.

5. مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين (Interpersonal Skills): وتعتبر هذه المهارة شرطاً مسبقاً للمتعلمين؛ ليصبحوا موجهين ذاتياً، وتتمثل بمدى قدرتهم في التعامل مع الآخرين.

جدول 2: قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمقياس الفرعي لمهارات مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً

المهارة	الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	الفقرة	معامل الارتباط
الوعي بالذات	1.1	**0.321	مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم	2.1	**0.401	مهارة تطبيق أنشطة التعلم	3.1	**0.244
	1.2	0.138		2.2	**0.228		3.2	**0.056
	1.3	**0.461		2.3	**0.408		3.3	**0.304
	1.4	**0.521		2.4	**0.381		3.4	**0.222
	1.5	**0.293		2.5	**0.333		3.5	**0.302
	1.6	**0.304		2.6	**0.275		3.6	**0.335
	1.7	**0.228		2.7	**0.304		3.7	**0.227
	1.8	0.105		2.8	**0.277		3.8	**0.331
	1.9	**0.222		2.9	**0.276		3.9	**0.228
	1.10	**0.401		2.10	0.189		3.10	0.199
	1.11	**0.288		2.11	**0.222		3.11	**0.201
	1.12	0.104		2.12	**0.445		3.12	**0.278

تابع جدول (2)

المهارة	الفقرة	معامل الارتباط	المهارة	الفقرة	معامل الارتباط
مهارة التقييم	4.1	**0.201	مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين	5.1	**0.401
	4.2	**0.169		5.2	**0.339
	4.3	**0.322		5.3	**0.300
	4.4	**0.228		5.4	**0.391
	4.5	**0.333		5.5	**0.292
	4.6	**0.402		5.6	**0.269
	4.7	**0.441		5.7	0.197
	4.8	**0.309		5.8	**0.304
	4.9	0.186		5.9	**0.224
	4.10	**0.341		5.10	**0.401
	4.11	**0.503		5.11	**0.304
	4.12	**0.444		5.12	**0.322

** دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

ثلاثة مقاييس فرعية هي: مقياس الأسلوب العميق، ومقياس الأسلوب السطحي، ومقياس الأسلوب الإستراتيجي، ولكل منها (10) فقرات لقياسها (الصباطي ورمضان، 2002). ويتدرج كل مقياس من الموافقة التامة (5=موافق بشدة) إلى عدم الموافقة التامة (1=غير موافق بشدة) في ضوء مقياس ليكرت الخماسي. وقام بترجمته وتقنيته للبيئة السعودية كل من: الصباطي ورمضان (2002). ولقد أكدت العديد من الدراسات تمتع هذا المقياس ببنية عاملية جيدة، على الرغم من اختلاف تشبعات الفقرات على العوامل، وكذلك تحقيق قيم مرتفعة من الاتساق الداخلي للفقرات ومعاملات الثبات ذات العلاقة (Duff, 1997).

وأما فيما يتعلق بثبات هذا المقياس، فقد تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لكل مقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وجاءت النتائج لتشير إلى وجود اتساق عالٍ ومقبول لفقرات كل مقياس من مقاييس الدراسة، كما هو وارد في الجدول رقم (5).

جدول 5: معاملات ثبات ألفا لأبعاد مقياس أساليب التعلم المعدل

المقياس	البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مقياس أساليب التعلم المعدل	الأسلوب السطحي	10	0.8672
	الأسلوب العميق	10	0.9043
	الأسلوب الإستراتيجي	10	0.8846

ولغايات هذه الدراسة، فقد تم اعتماد مقياس تحليل للمقياسين، وكان على النحو التالي: إذا قل المتوسط الحسابي عن (2.33)، دل ذلك على وجود مستوى منخفض، أما إذا تراوحت قيم المتوسط الحسابي بين (2.34 - 3.67)، دل ذلك على وجود مستوى متوسط، في حين إذا تراوحت هذه القيم بين (3.68 - 5)، كان ذلك مؤشراً على مستوى عالٍ، سواء في الممارسة أو السيادة (التوافر).

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على "ما مستوى امتلاك طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود لمهارات التعلم الموجه ذاتياً؟" وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً ككل، وعلى كل بعد من أبعاده مع مراعاة ترتيب الأبعاد ترتيباً تنازلياً؛ وفقاً للمتوسطات الحسابية، والجدول (6) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي دالة إحصائياً، ولجميع الفقرات، ولكن كان عدد الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي عن (0.20) ثماني فقرات. وعليه، فقد تم حذف هذه الفقرات؛ ليصبح عدد فقرات المقياس الكلي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً - والمستخدم لغايات هذه الدراسة - (52) فقرة.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة من مهارات المقياس الخمسة، والدرجة الكلية للمقياس ككل بعد حذف الفقرات الثماني ضعيفة الارتباط (جدول رقم (3)). وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.467-0.684)، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي للمهارات الخمس المتضمنة في المقياس.

جدول 3: قيم معاملات ارتباط كل مهارة من مهارات مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً بالدرجة الكلية للمقياس

مهارات المقياس	معامل الارتباط
الوعي بالذات	0.552**
مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم	0.684**
مهارة تطبيق أنشطة التعلم	0.467**
مهارة التقييم	0.604**
مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين	0.475**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

أما فيما يتعلق بثبات مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً المستخدم لغايات هذه الدراسة، فقد تم حساب ثبات المهارات الفرعية للمقياس، والدرجة الكلية له باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وجاءت النتائج لتشير إلى وجود اتساق عالٍ ومقبول لفقرات هذا المقياس، كما هو وارد في الجدول رقم (4).

جدول 4: معاملات ثبات ألفا لمهارات مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً

المقياس	المهارة	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
مقياس التقييم الذاتي للتعلم الموجه ذاتياً	الوعي بالذات	9	0.886
	مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم	11	0.801
	مهارة تطبيق أنشطة التعلم	11	0.892
	مهارة التقييم	10	0.895
	مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين	11	0.762

ثانياً: مقياس (قائمة) أساليب التعلم المعدل لإنتوستل وتايت (Entwistle and Tait, 1994):

يتكون هذا المقياس من (30) فقرة من نوع التقرير الذاتي لقياس توجهات، وأساليب التعلم لطلبة الجامعات، ويحتوي على

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس التقييم الذاتي للتعليم الموجه ذاتياً

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	الوعي بالذات	3.52	0.712	متوسط
3	مهارات استخدام إستراتيجيات التعلم	3.38	0.855	متوسط
4	مهارات تطبيق أنشطة التعلم	3.33	0.865	متوسط
2	مهارات التقييم	3.42	0.724	متوسط
5	مهارات العلاقات الشخصية مع الآخرين	3.11	0.881	متوسط
المتوسط الحسابي العام		3.34 (متوسط)		

الطلاب - عينة الدراسة - وبمتوسط حسابي بلغ (4.02)، يليه الأسلوب السطحي، وبمتوسط حسابي بلغ (3.97). وتشير هذه النتيجة إلى أن الطلاب - عينة الدراسة - يميلون إلى استخدام هذين الأسلوبين بشكل لافت للنظر، في حين كان الأسلوب العميق الأقل سيادة وظهوراً لدى عينة الدراسة؛ حيث تدنى متوسطها الحسابي بدرجة لافتة للنظر وبلغ (2.04).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي ينص على "ما طبيعة العلاقة السببية بين كل من: مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي في سياق التأثيرات المباشرة وغير المباشرة؟". وفي سياق اهتمام هذه الدراسة حول نمذجة العلاقة السببية بين متغيراتها الثلاثة - مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأساليب التعلم، والتحصيل الدراسي - في إطار نموذج فرضي مؤداه: أن التأثير المباشر لمهارات التعلم الموجه ذاتياً في التحصيل الأكاديمي، يختلف عنه للتأثير غير المباشر بوجود أساليب التعلم كمتغير وسيط. وعليه فقد تم حساب المصفوفة الارتباطية لهذه المتغيرات مع ضبط أثر المستوى الدراسي، ثم استخدمت المصفوفة التي تتضمن هذه الارتباطات الجزئية في اختبار النموذج، وذلك باستخدام برنامج (LISREL) للنمذجة بالمعادلات البنائية (Structural Equation Modeling)، ويبين الجدول رقم (8) نتائج مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترض.

يظهر من النتائج الواردة في الجدول رقم (6) بأن مستوى امتلاك الطلاب - عينة الدراسة - لمهارات التعلم الموجه ذاتياً كان متوسطاً؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لذلك (3.34). وبالنظر إلى مستويات مهارات التعلم الموجه ذاتياً منفردة، تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (6) إلى أن مهارة الوعي بالذات كانت من أفضل المهارات ممارسةً من قبل الطلاب المبحوثين، ولكن بمستوى متوسط، كما أن بقية المهارات أيضاً تمارس بمستويات متوسطة من قبل الطلاب عينة الدراسة، وكان أدناها في مجال مهارة العلاقات الشخصية مع الآخرين. كما تدل قيم الانحرافات المعيارية المتدنية نسبياً، إلى تقارب وجهات نظر المبحوثين فيما يتعلق بأبعاد المهارات محل الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الذي ينص على "ما أساليب التعلم السائدة لدى طلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود؟". وللإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بمقياس أساليب التعلم المعدل، ولكل أسلوب على حدة (جدول رقم (7)).

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على مقياس أساليب التعلم

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى السيادة
1	الأسلوب السطحي	3.97	0.964	عالي
3	الأسلوب العميق	2.04	1.045	منخفض
4	الأسلوب الإستراتيجي	4.02	0.743	عالي

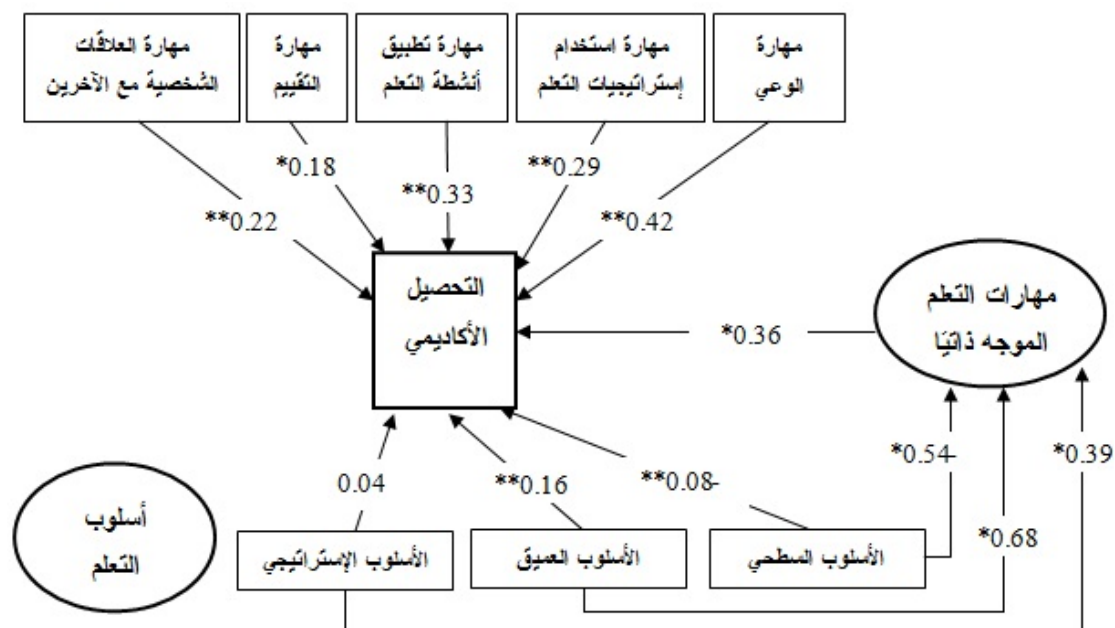
من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (7)، نستطيع القول بأن الأسلوب الإستراتيجي، هو أكثر أساليب التعلم سيادة لدى

جدول 8: مؤشرات جودة المطابقة بين بيانات الدراسة، والنموذج الفرضي (ن=140)

النسبة بين قيم مربع كاي χ^2 ودرجات الحرية df	الدلالة الإحصائية P	حسن مطابقة المؤشر GFI	مؤشر المطابقة الطبيعي NFI	مؤشر المطابقة المقارن CFI	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التربيعي RMSEA
1.15	0.574	0.991	0.962	0.993	0.0607

لمستوى مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأساليب التعلم في التحصيل الأكاديمي لمجموعة المبحوثين، فيمكن توضيحها بالشكل رقم (1) الذي تم الحصول عليه من خلال تحليل المسار (Path Analysis).

يتضح من الجدول رقم (8) أن النموذج الفرضي ينطبق على بيانات عينة الدراسة؛ حيث تشير جميع مؤشرات جودة المطابقة أنها تقع في المدى المثالي لها. وأما فيما يتعلق بالتأثيرات المباشرة



شكل رقم (1): التأثيرات المباشرة لكل من: مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأساليب التعلم في التحصيل الأكاديمي
 ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)
 * دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

وبمعامل مسار بلغ (0.68)، وهذا يدل على وجود تأثير موجب، في حين جاء الأسلوب السطحي بتأثير سلبي على هذه المهارات، وبمعامل بلغ (-0.54)، أما الأسلوب الإستراتيجي فقد احتل المرتبة الأخيرة بأهمية التأثير، وبمعامل مسار موجب، حيث بلغ (0.39).

وأما فيما يتعلق بالتأثيرات غير المباشرة لأساليب التعلم الثلاثة في التحصيل الأكاديمي؛ مروراً بمهارات التعلم الموجه ذاتياً كعامل وسيط، أي المسار: أساليب التعلم ← مهارات التعلم الموجه ذاتياً ← التحصيل الأكاديمي، فإن هذا التأثير يتكون من حاصل ضرب معاملات المسارات، وعليه يكون التأثير غير المباشر لمستوى مهارات التعلم الموجه ذاتياً، في حالة توسط كل أسلوب من أساليب التعلم على التحصيل الأكاديمي على النحو التالي:

1- **المسار الأول: الأسلوب السطحي** ← مهارات التعلم الموجه ذاتياً ← التحصيل الأكاديمي: حيث بلغت قيمة هذا المسار -0.22 (0.08 X 0.33)، وهذا يعني أنه يوجد تأثير غير مباشر من الأسلوب السطحي في التحصيل الأكاديمي مروراً بمهارات التعلم الموجه ذاتياً، وهذا يعني توسط مهارات التعلم الموجه ذاتياً في العلاقة بين الأسلوب السطحي، والتحصيل الأكاديمي؛ لأن قيمة التأثير غير المباشر تعادل حوالى ثلاثة أضعاف قيمة التأثير المباشر للأسلوب السطحي على التحصيل الأكاديمي بدون توسط مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

2- **المسار الثاني: الأسلوب العميق** ← مهارات التعلم الموجه ذاتياً ← التحصيل الأكاديمي: حيث بلغت قيمة هذا المسار 0.26 (0.16 X 0.33)، وهذا يعني أنه يوجد تأثير غير

تشير معاملات المسار (معاملات الانحدار المعياري الجزئي β) في الشكل رقم (1) إلى وجود تأثير مباشر لكل بعد من أبعاد مهارات التعلم الموجه ذاتياً، سواء أكانت مجتمعة أو منفردة على التحصيل الأكاديمي. حيث إن معامل المسار من مهارات التعلم الموجه ذاتياً إلى التحصيل الأكاديمي يساوي (0.36)، وهو دال إحصائياً، أي أن هذه المهارات لدى الطلاب المبحوثين لها تأثير موجب في تحصيلهم الأكاديمي. كما تشير معاملات المسارات إلى أن مهارة الوعي بالذات من أهم المهارات المؤثرة في ذلك، تليها مهارة تطبيق أنشطة التعلم، ثم مهارة استخدام إستراتيجيات التعلم، ثم مهارة العلاقات مع الآخرين، وأخيراً مهارة التقييم.

وأما فيما يتعلق بالمسارات ذات العلاقة بأساليب التعلم، والواردة في الشكل رقم (1)، نلاحظ أن معامل المسار من الأسلوب العميق إلى التحصيل الدراسي كان دالاً من الناحية الإحصائية، وبلغ (0.16)، في حين كان معامل المسار المتعلق بالأسلوب السطحي ودال إحصائياً، وبلغ (-0.08)، وتدل هذه النتائج على وجود تأثير مباشر موجب لأسلوب التعلم العميق، وتأثير مباشر سالب لأسلوب التعلم السطحي على التحصيل الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة. أما معامل مسار الأسلوب الإستراتيجي فقد كان غير دال من الناحية الإحصائية، وهذا يدل على عدم وجود تأثير مباشر لهذا الأسلوب على التحصيل الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة.

وأما فيما يتعلق بالتأثيرات المباشرة لأساليب التعلم على مهارات التعلم الموجه ذاتياً، فتشير نتائج معاملات المسارات الواردة في الشكل رقم (1) أن جميع المسارات دالة إحصائياً، وجاء تأثير الأسلوب العميق على مهارات التعلم الموجه ذاتياً الأكثر أهمية،

الذات، كما أشارت إلى ذلك بعض الدراسات السابقة، كدراسة لونسبيري وآخرين (Lounsbury et al., 2009)، ودراسة إدموندسون وآخرين (Edmondson et al., 2012). ونجد أن عينة الدراسة، ويفضلون أسلوب التعلم الإستراتيجي وأسلوب التعلم السطحي، وضعف تبنيهم لأسلوب التعلم العميق، مما يعكس أن أسلوب تعلم عينة الدراسة، لا ينصب على البحث عن المعاني، وتنظيم الأفكار وربطها، واستخدام الأدلة والمنطق بشكل جوهري وأساسي، وإنما يعتمد بشكل عالٍ على الحفظ والاستظهار، وكذلك الاهتمام بتنظيم وإدارة وقت الدراسة لغايات الحصول على درجات مرتفعة في تحصيلهم الأكاديمي. وهذا قد يعزى لعدة عوامل من أبرزها: السمات الشخصية للطلاب، وحالات القلق النفسي، والدافعية (Entwistle and Ramsden, 1983). إضافة إلى طبيعة البيئة التعليمية المحيطة بالطلاب، كالمناهج والمحتوى وأساليب وطرق التدريس والاختبارات التحصيلية وغيرها (رمضان، 1990).

كما ودعمت نتائج الدراسة التأثير المباشر لجميع أبعاد مهارات التعلم الموجه ذاتياً على التحصيل الأكاديمي لعينة الدراسة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من: ستوارت Stewart (2007)، ودراسة ونيبال وستيوارت Nepal and Stewart (2010)، ودراسة لونسبيري وآخرين Edmondson et al., (2009)، ودراسة تشو (Chou, 2013). وعليه، نستطيع القول بأن هذه المهارات تعتبر متبناً جيداً للتحصيل الدراسي للطلاب عينة الدراسة. ولا غرو من هذه النتيجة؛ إذ إن هذه المهارات تمكن الطالب من وضع أهداف تعلمه الخاصة، وتحديد مصادر التعلم المناسبة، واختيار إستراتيجيات التعلم المناسبة، والقدرة على التمييز بين الأجزاء المهمة وغير المهمة، والعمل على تكامل المعلومات من مصادر مختلفة، إضافة إلى مهارات إدارة الوقت، وفحص مستويات تحقيق مخرجات التعلم Yuhui and Hongxin, (2014)؛ مما يساهم في نهاية المطاف بالتأثير الإيجابي على تحصيله المعرفي، ومن ثم الأكاديمي.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر إيجابي للأسلوب العميق، وتأثير سلبي للأسلوب السطحي على تحصيل عينة الدراسة الأكاديمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سميث وتاسنج (Smith and Taseng, 1998)، ودراسة رمضان والصباطي (2002)، ودراسة لبنى جديد (2009)، التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين أسلوب التعلم العميق، ودرجات التحصيل، وعلاقة ارتباط سلبية بين أسلوب التعلم السطحي، ودرجات التحصيل. وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون الأسلوب السطحي يؤدي إلى الحد من حرية الطلاب في عملية التعلم، كونه يعتمد على الحفظ والاستظهار بشكل جوهري، كما يولد فكرة غير واقعية عن محتوى المواد التعليمية، في حين أن الأسلوب العميق يعطي الطالب مزيداً من قدرات التركيز، والإدراك في التعلم، وخاصة في حالات الحاجة إلى الربط وتقديم النقد، وضرورات استخدام الأدلة والمنطق. أما غياب التأثير الدال إحصائياً للأسلوب الإستراتيجي

مباشر من الأسلوب العميق في التحصيل الأكاديمي؛ مروراً بمهارات التعلم الموجه ذاتياً، وهذا يعني توسط مهارات التعلم الموجه ذاتياً في العلاقة بين الأسلوب العميق، والتحصيل الأكاديمي؛ لأن قيمة التأثير غير المباشر تعادل حوالى ضعف قيمة التأثير المباشر للأسلوب السطحي على التحصيل الأكاديمي بدون توسط مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

3- المسار الثالث: الأسلوب الإستراتيجي ← مهارات التعلم الموجه ذاتياً ← التحصيل الأكاديمي: حيث بلغت قيمة هذا المسار $0.11 (0.04 \times 0.33)$ ، وهذا يعني أنه يوجد تأثير غير مباشر من الأسلوب الإستراتيجي في التحصيل الأكاديمي؛ مروراً بمهارات التعلم الموجه ذاتياً، وهذا يعني توسط مهارات التعلم الموجه ذاتياً في العلاقة بين الأسلوب الإستراتيجي، والتحصيل الأكاديمي؛ لأن قيمة التأثير غير المباشر تعادل حوالى ثلاثة أضعاف قيمة التأثير المباشر للأسلوب السطحي على التحصيل الأكاديمي بدون توسط مهارات التعلم الموجه ذاتياً.

وللتحقق من دلالة نتائج المسارات الثلاثة الخاصة بالدور الوسيط، فقد قام الباحث باستخدام اختبار سوبل (Sobel)، وتبين من نتائج هذا الاختبار دالة جميع المسارات، عند مستوى دلالة إحصائية 0.05.

مناقشة نتائج الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة المتعلقة بقياس صدق وثبات مقياس التقييم الذاتي لمهارات التعلم الموجه ذاتياً، فقد أفرزت هذه الدراسة مقياساً مقنناً، ومعرباً يحتوي على (52) فقرة، ويتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات في ضوء المؤشرات ذات العلاقة. وعليه، فإن نتيجة ثبات المقياس تتفق مع نتيجة دراسة ويليامسون (Williamson, 2007) معدة المقياس؛ حيث كانت قيم كوناخ ألفا متقاربة نسبياً. أما الصدق العاملي للمقياس، فقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة لونسبيري وآخرين (Lounsbury et al., 2009)، التي أظهرت أن هذا المقياس صادقاً من الناحية العاملية. كما أن وجود تأثير مباشر لهذه المهارات على التحصيل الأكاديمي للطلاب - عينة الدراسة - يضيف مزيداً من المصداقية على هذا المقياس، وعليه يمكن استخدامه في البحوث التربوية والنفسية مستقبلاً بكل أمان وثقة؛ لما يتمتع به من خصائص سيكومترية عالية.

وأما فيما يتعلق بمستوى مهارات التعلم الموجه ذاتياً لدى عينة الدراسة، فتعتبر النتائج المتوسطة لهذا المستوى غير مطمئنة من الناحية العلمية والعملية؛ حيث إن هذه المهارات تعتبر مرتكزات أساسية لبناء قدرات المتعلم في التعلم الموجه ذاتياً (Cadorin et al., 2013)، ولها انعكاسات وتأثيرات على الطلاب فيما يتعلق بكل من: التحصيل الدراسي، ومستوى الطموح، والإبداع، وحب الاستطلاع، والذكاء، والقدرة المعرفية، والرضا عن الحياة، وتحقيق

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- 1- تهيئة البيئة الصفية الجامعية بشكل يعزز وينمي مهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأسلوب التعلم العميق لدى طلاب الكلية مجتمع الدراسة؛ لتحسين تحصيلهم الأكاديمي.
- 2- تقديم برامج تدريبية وإرشادية؛ لتوعية الطلاب بمهارات التعلم الموجه ذاتياً، وأسلوب التعلم العميق، وأثر ذلك على مخرجاتهم العلمية والتعلمية، حيث إنهم ذو طبيعة قابلة للتغيير.
- 3- إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة أثر كل من: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والعمر، والموهبة، على مستوى مهارات التعلم الموجه ذاتياً.
- 4- إجراء دراسات تتناول مهارات التعلم الموجه ذاتياً، في علاقتها ببعض العوامل العقلية والشخصية والانفعالية، حتى يمكننا ذلك من فهم أفضل لها.
- 5- إجراء دراسات مشابهة باستخدام نماذج أخرى لأساليب التعلم، كنموذج كولب (Kolb) وغيرها.

المراجع:

- جديد، لبنى. (2009). أسلوبا التعلم وعلاقتهما بعدد من المتغيرات الشخصية، دراسة مقارنة بين أسلوب المعالجة السطحية والمعالجة العميقة على عينة من طلاب جامعتي دمشق والبعث. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- رمضان، محمد والصباطي، إبراهيم. (2002). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية، ص 1-22.
- رمضان، محمد. (1990). أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- عشا، انتصار والعبيسي، محمد. (2013). أنماط التعلم الشائعة لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب في وكالة الغوث الدولية وأثرها في التفكير الرياضي لديهم. دراسات، العلوم التربوية-الجامعة الأردنية، 40، 4، 1273-1287.

على التحصيل الأكاديمي للطلاب عينة الدراسة، فإن ذلك يمكن أن يفسر ويناقش في ضوء طبيعة البيئة التعليمية للمبوهين، فقد تكون الاختبارات التحصيلية لا تنسجم مع طبيعة المهارات التنظيمية للقدرات العقلية والوقت والجهد، أو أن طرق وأساليب التدريس تركز على الدوافع الداخلية للتعلم، بدلاً من كونها خارجية.

وأما فيما يتعلق بوجود تأثيرات مباشرة لأساليب التعلم الثلاثة على مهارات التعلم الموجه ذاتياً، فإن احتلال الأسلوب العميق المرتبة الأولى من حيث التأثير الإيجابي والأهمية يعد غير مستغرب؛ لكون الصفات التي يتمتع بها الطلاب أصحاب هذا الأسلوب، تتسم بالدافعية الداخلية، والميل نحو الاستقلالية في التعلم، واللذان تعتبران من المرتكزات الأساسية للتعلم الموجه ذاتياً. في حين أثر الأسلوب السطحي سلباً على هذه المهارات؛ كونه يعاكس الصفات ذات العلاقة بالأسلوب العميق. وأما احتلال الأسلوب الإستراتيجي المرتبة الأخيرة بأهمية التأثير، فيعزى إلى كون الطلاب أصحاب هذا الاتجاه لا يركزون على مهمة الدراسة، وإنما الحصول على تحصيل مرتفع، وكل ذلك في إطار دافعتهم الخارجية للتعلم.

كما أكدت نتائج الدراسة صحة الفرض الرئيس لها، وهو أن التأثير المباشر لأساليب التعلم في التحصيل الأكاديمي يختلف عنه للتأثير غير المباشر؛ حيث أظهرت النتائج أن كلا نوعي التأثير، كان دالاً من الناحية الإحصائية باستثناء التأثير المباشر للأسلوب الإستراتيجي، إلا أن التأثير غير المباشر بعد توسط مهارات التعلم الموجه ذاتياً، قد تضاعف عدة مرات عن التأثير المباشر؛ مما يعنى أن هذه المهارات تلعب دوراً متوسطياً في العلاقة بين أساليب التعلم، والتحصيل الأكاديمي. ويمكن تصور ذلك من خلال معرفتنا بأن أسلوب التعلم يمثل الطريقة التي يستخدمها المتعلم في العمليات ذات العلاقة، بإدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم (Kolb, 1984)، وبالتالي فإن هذه الطريقة ستأثر بشكل واضح، وتؤثر على العمليات ذات العلاقة بها، من خلال مستويات المهارات ذات العلاقة بالتعلم بشكل خاص، ومستويات مهارات التعلم الموجه ذاتياً. حيث يلاحظ أن مهارة الوعي بالذات ترتبط بالجوانب النفسية للمتعلم، في حين ترتبط المهارات الأخرى بعمليات التعلم وبيئتها، وهذا بدوره يؤثر في الخصائص المعرفية، والانفعالية، والسمات النفسية التي تستخدم كمنبئات لأسلوب التعلم. فإذا كان الطالب يتمتع بالأسلوب العميق في التعلم، فهذا بدوره يحثه على تنمية بعض المهارات التي تعزز من دوافعه الداخلية، واستقلاليته في التعلم (مهارات التعلم الموجه ذاتياً)، وبالتالي تعزيز فرصه بتحسين مستويات تحصيله الأكاديمي، والعكس تماماً في حالة تبنيه للأسلوب السطحي في التعلم. أما في تبني الطالب للأسلوب الإستراتيجي، فإن تركيزه على الغاية الضيقة للتعلم وهي الدرجات، إضافة إلى التوازن الخارجية الدافعة للتعلم، تعمل كمحاثات وموجهات لديه؛ للحصول على قدر محدود من مهارات التعلم الموجه ذاتياً لخدمة هذه الغاية؛ مما يسهم بدرجة معينة في تحسين تحصيله الأكاديمي.

Alkan, F., and Erdem, E. (2013). The effect of self-directed learning on the success, readiness, attitudes towards laboratory skills and anxiety in

- Huang, M. (2008). *Factors influencing self-directed learning readiness amongst Taiwanese nursing students*. (Unpublished doctoral dissertation). Queensland University of Technology, Australia.
- Hudson, T., and Ramamoorthy, N. (2009). Self-directed learning readiness, individualism-collectivism and adult student learning in online environment: Development and test of a causal model. In D. Gijbels, *Advances in Business Education and Training* (pp. 71-79). Netherlands: Springer.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., and Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62, 4, 415-440.
- Judd, T., and Kennedy, G. (2007). Improving access to and use of digital resources in a self directed learning context. *Proceedings ascilite Singapore 2007: Concise paper*.478-482.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Kreber, C., Cranton, P. and Allen, K. (2000). If lifelong learning is important, the relationships between students' self-directed learning readiness, their psychological type, learning style, and creative and logical thinking ability. In H. B. Long and Associates (Eds.), *Practice and theory in self-directed learning* (pp. 97- 113). Schaumburg, Illinois: Motorola University Press.
- Levett-Jones, T (2005). Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today*, 25, 5, 363-368.
- Lounsbury, J., Levy, J., Park, S., Gibson, L., and Smith, R. (2009). An investigation of the construct validity of the personality trait of self-directed learning. *Learning and Individual Differences*, 19, 411-418.
- Murray, H. (2010). *Goal achievement through self-directed learning and self-regulation in young adulthood*. Master Thesis, Regis University.
- Nepal, K., and Stewart, R. (2010). *Relationship between self directed learning readiness factors and learning outcomes in third year project-based engineering design course*. Proceedings of the 2010 AaeE Conference, Sydney, 496-503.
- Reio, G., and Davis, W. (2005). Age and gender differences in self-directed learning readiness: A developmental perspective. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2, 1, 40-49.
- Retrieved from http://eprints.qut.edu.au/20709/1/Mei-hui_Huang_Thesis.pdf, on 12-12-2014.
- Schrank, S. (2013). *The relationship between self-directed learning readiness and learning style laboratory*. Hacettepe Üniversitesi Journal of Education, 44, 15-26.
- Cadorin, L.; Bortoluzzi, G.; and Palese A. (2013). The Self-Rating Scale of Self-Directed Learning (SRSSDL): A factor analysis of the Italian version. *Nurse education today*, 33, 12, 1511-6.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychological*, 24, 4, 419-444.
- Chen, M. (2011). Relationships among self-directed learning, learning styles, learning strategies and learning achievement for students of Technology University in Taiwan by using structural equation models. *Recent Researches in Educational Technologies*, 2:32-47.
- Chou, P. (2013). Students' perceptions of success in the online graduate-level classes: A self-directed learning perspective. *Contemporary Issues in Education Research*, 6,1, 115-122.
- Douglass, C., and Morris, S. (2014). Student perspectives on self-directed learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14, 1, 13 -25.
- Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30- item version of Entwistle and Tait's Revised Approaches to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 4, 529-539.
- Edmondson, R., Boyer, L., and Artis, B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7, 1, 40-48.
- El-Gilany, A., and Abusaad, F. (2012). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse Education*, 33, 1040-1044.
- Entwistle, N. (1981). *Styles Of Learning and Teaching*. New York, John Wiley and Sons.
- Entwistle, N. and Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Groom Helm.
- Entwistle, N., and Tait, H. (1994). *The revised approaches to studying inventory*. Edinburgh: Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Fisher, M., and King J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*, 30, 1, 44-48.
- Francom, G. (2010). Teach me how to learn: principles for fostering students' self-directed learning skills. *International Journal of Self-Directed Learning*, 7, 1, 29-44.
- Gehan, K. (1998). *Psychological type and learning style among nurses*. In Cranton, P. (Ed.), *Psychological type in action*. Sneedville, TN: Psychological Type Press.

- preferences on employees in a public library system*. Doctoral Thesis, Oklahoma University.
- Smith, E.S., and Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 81-93.
- Stewart, R. A. (2007). Investigating the link between self directed learning readiness and project-based learning outcomes: the case of international Masters Students in an engineering management course. *European Journal of Engineering Education*, 32, 4, 453-465.
- Stubbe, H., and Theunissen, N. (2008). *Self-directed adult learning in a ubiquitous learning environment: A meta-review*. Proceedings of special track on technology support for self-organised learners, 5-28.
- Theil, J. (1984). Successful self-directed learners' learning styles. *Adult Education Research Council*, 25, 237-242.
- Williamson, S. (2007). Development of a self-rating scale of self-directed learning. *Nurse Researcher*, 14, 2, 66-83.
- Wu, J. (2014). Effects of learning styles on self-directed foreign language vocabulary learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5, 2, 112-126.
- Yuhui, H., and Hongxin, L. (2014). Self-directed learning and the effectiveness of e-learning in enterprises. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 4, 3, 187-190.
- Zimmerman, B., and Lebeau, R. (2000). A commentary on self-directed learning. In D. H. Evensen and C. E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions* (pp. 299-313). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ziyadeh, S., and Nili-Ahmadabadi, M. (2014). Relationship between teaching method and self-directed learning of high school students in Isfahan. *Advances in Natural and Applied Sciences*, 8, 13, 11-16.

التفكير الخلقى وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي

يوسف موسى مقدادي*

تاريخ قبوله 2015/5/28

تاريخ تسلم البحث 2015/3/21

Moral Reasoning Development and its Relationship to Eudemonic Well-Being and Positive Social Behavior

Yusef Migdady, Department of Psychology and Special Education, Al al-Bayt University, Mafrqa, Jordan.

Abstract: This study aimed to identify the Moral Reasoning of all the Eudemonic Well-Being of Positive Social Behavior. A random sample of 237 students was selected from the undergraduates in the College of Education at Al-Baha University, Saudi Arabia. To achieve the objectives of the study, the researcher used the Moral Reasoning Development scale, Eudemonic Well-Being, and the measure of Positive Social Behavior. the validity and reliability of the scales are confirmed. The results showed that the Moral Reasoning Development, the level of Eudemonic Well-Being, and the level of Positive Social Behavior were moderate. Also, the results showed a statistically significant correlation between the Moral Reasoning Development and Eudemonic Well-Being level.

Keywords: Moral Reasoning, Eudemonic Well-Being, Positive Social Behavior, University students.

تعد نظرية كولبرج Kohlberg من أحدث نظريات النمو الأخلاقية (Anonymous 2014). حيث عمل كولبرج على إعادة عمل بياجيه، واستطاع أن يطور طريقة لقياس مستوى الحكم الأخلاقي (Gaffikin, Lindawati, 2012). وبطريقة مشابهة لوجهة نظر بياجيه اعتمد كولبرج على مبدأ العدالة كمبدأ قادر على توفير قاعدة لفهم الأحكام الأخلاقية عالمياً (الغامدي، 1997).

وتجمع نظريات (بياجيه، كولبرج) على أن الحكم الخلقى Moral Judgment أو التدبر الأخلاقي Moral Reasoning يعد مؤشراً مقبولاً على التفكير الخلقى (إبراهيم، 2004). غير أن العلاقة بين الحكم الخلقى والسلوك الخلقى Moral Behavior ليست محدده بدقة، بمعنى أن الحكم الخلقى ليس كافياً للسلوك، إذ أن هناك عوامل أخرى تلعب دورها في ذلك مثل: العاطفة أو الناحية الانفعالية، وقوة الذات (حجاج، 1984). إلا أن التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية في أثناء فترات النمو المختلفة للفرد يطلق عليها اسم التفكير الخلقى (Galla, 2007). حيث يكون التركيز خلال هذا النوع من النمو على جعل سلوك الفرد في المواقف الاجتماعية نابعا من ذات الفرد، ومرتبطة بعوامل داخلية مستقلة عن البيئة الخارجية ومعززاتها (الشوارب والخوانده، 2007).

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف على علاقة التفكير الخلقى بكل من الوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من (237) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة الباحة بالمملكة العربية السعودية . منهم 98 من الذكور و 139 من الإناث . تم اختيارهم عشوائيا . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس التفكير الخلقى، ومقياس الوجود النفسي الممتلئ، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي بعد التأكد من صدق وثبات تلك المقاييس. أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الخلقى ومستوى الوجود النفسي الممتلئ ومستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلبة الذكور والإناث كان متوسطا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى التفكير الخلقى والوجود النفسي الممتلئ.

الكلمات المفتاحية: التفكير الخلقى، الوجود النفسي الممتلئ، السلوك الاجتماعي الإيجابي، الطلبة الجامعيين.

مقدمة: على الرغم من أن الأبحاث التربوية في التفكير الخلقى لم تكن كافية - خصوصا في بلادنا العربية- إلا أن هناك وفرة في الأبحاث الأجنبية التي عملت على التحقق من نظرية كولبرج، مع الأخذ بالاعتبار أن الكثير من النقاد يرون أن فلسفة كولبرج تمثل انحيازاً للنمط الثقافي الغربي. إلا أن المتفق عليه في جميع الدراسات التي بحثت في التفكير الخلقى ترى أن إسهامات كولبرج تعد امتداداً منطقياً لجهود بياجيه في مجال دراسات التفكير الخلقى، وبالرغم من أن بياجيه توصل إلى الكثير في هذا المجال إلا أن ما تحدث به حول المسار النمائي لارتقاء الأحكام الخلقية هو الأبرز، حيث يعتقد أن مسار الأحكام الخلقية يتقدم من المطلق إلى النسبي.

وبالاعتراف بأهمية الفروق الثقافية في نتائج الدراسات عبر الثقافية Cross-Cultural Studies لعالمية مسار التفكير الخلقى Moral Reasoning Development والتي قدمها كولبرج Kohlberg فإن تلك النظرية تبقى أهم ما قدم في هذا المجال خلال النصف الثاني من القرن الماضي (الغامدي، 2000).

* قسم العلوم النفسية والتربية الخاصة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المرحلة بقواعد السلطة التي ينظر إليها كمقدسات يحتم كسرها وقوع العقاب.

المرحلة الثانية: أخلاقية الفردية والغاية النفعية وتبادل المصالح Purpose and Exchange Individualism, Instrumental Morality: يؤدي التقدم النوعي في النمو المعرفي والنفس/اجتماعي وزيادة خبرات الفرد في هذه المرحلة إلى درجة من التطور في تفكيره الأخلاقي

المستوى الثاني: أخلاقية العرف Conventional Morality: تمثل أخلاقيات العرف نقلة نوعية من الذاتية إلى الاجتماعية في التفكير الأخلاقي كنتيجة لتطور النمو المعرفي والنفس/اجتماعي. ويتم ذلك من خلال مرحلتين، يعكس كل منهما إدراكا مختلفا للتوقعات الاجتماعية، وبالتالي نمطا مختلفا من الأحكام الخلقية، يمكن إيجازها فيما يلي:

المرحلة الثالثة: أخلاقية التوقعات المتبادلة، العلاقات، والمسايرة Mutual Interpersonal Expectation, Relationships, and Conformity Morality: ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بإدراك الفرد المعرفي لحاجات ومشاعر وتوقعات الآخرين.

المرحلة الرابعة: أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير Social System and Conscience Morality: تمثل هذه المرحلة نقلة كيفية باتجاه الاجتماعية في التفكير الأخلاقي، حيث ترتبط أحكام الفرد فيها بالقواعد القانونية للسلوك.

المستوى الثالث: مرحلة ما بعد العرف والقانون The Post-Conventional Morality: يتمكن قلة من الأفراد فقط من تحقيق أخلاقية ما بعد العرف، حيث تتطلب درجة عالية من النمو المعرفي والنفس/اجتماعي المحررة للفرد درجة كبيرة من تمرّكه حول ذاته أو ما يرتبط بها من منافع. ويحدث هذا التطور من خلال المراحل التالية:

المرحلة الخامسة: أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية Social Contract and Individual Rights Morality: ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية في هذه المرحلة بإدراكه المتطور لنسبية القيم الاجتماعية والحاجات الفردية.

المرحلة السادسة: أخلاقية المبادئ العالمية (الإنسانية) Universal Ethical Principles Morality: وقلة من الأفراد يمكن له تحقيق هذه المرحلة، حيث ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة ذاتية الاختيار Self-chosen Ethical Principles تعتمد على النظر للعدالة والمساواة والتبادلية وحقوق الأفراد، كمبادئ إنسانية عامة تعنى باحترام حقوق الإنسان لإنسانيته، دون اعتبار لأي مؤثرات أخرى (الغامدي، 2001).

وإذا كان يبايجه قد اقتصر في تحليله للأخلاقيات على الأطفال، فإن كولبرج حاول أن يرتقي بتصنيفه إلى مراحل المراهقين، حيث صاغ مراحل التفكير الخلقى الست بناء على مقابلاته مع أطفال تمتد أعمارهم من 10 - 16 سنة، وبالتركيز على مآزق خلقية فرضية، فيها طاعة القواعد والسلطة تتصارع مع حاجات الآخرين، ويطلب من المفحوص حل هذا الصراع، ولم يهتم بكيفية حل هذا الصراع، ولكن لماذا يستجيب بهذه الطريقة، فالمبررات المعطاة لهذه الاختيارات هي التي تعكس البناء العقلي الداخلي للتفكير الخلقى (عبد الفتاح، 2001).

ويمثل التفكير الخلقى تحولات تحدث في البنية الفكرية للفرد (Miller, 2006). وهو جملة التغيرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية للفرد أثناء فترة نموه (توق، 1980).

ويعرف كولبرج مفهوم التفكير الخلقى على أنه حركة متقدمة نحو تأسيس الحكم والاختيار والتفكير حول مفاهيم العدالة (Kohlberg, 1984). أما جفلنر (Gfeller, 1986) فيعرفه على أنه سلسلة من المراحل المتعاقبة التي تظهر في كل منها خصائص مختلفة للفرد، وكل مرحلة أخلاقية تعرف بواسطة معيار نوعي يستخدم في تقييم مجموعة من المعضلات.

ويعد التفكير الخلقى من أهم مظاهر النمو الاجتماعي عند الأفراد، والذي يمكن من خلاله الحكم على مدى سواء شخصياتهم أو انحرافهم (Turriel, 2008). ويتأثر بعملية التنشئة الاجتماعية (Malti, Buchmann, 2010). ويصبح أكثر تعقيدا كلما نضجت العمليات المعرفية (Galla, 2007).

وقد توصل كولبرج إلى وضع نموذج في مراحل التفكير الخلقى، اعتمد فيها على مواقف معضلة فرضية ذات طابع خلقى صاغها في صور قصصية، وفيها صراع بين الانصياع للقواعد القانونية الاجتماعية وأوامر السلطة من ناحية وبين الحاجة البشرية لتحقيق رفاهية الأفراد الآخرين من ناحية أخرى (Killen & Smetana, 2006).

وقد حدد كولبرج Kohlberg ثلاثة مستويات أساسية للتفكير الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين، تتضمن كل منها تغيرا نوعيا في البنية المعرفية، تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي أكثر نضجا (Galla, 2007). ويمكن إيجاز خصائص هذه المستويات كالتالي:

المستوى الأول: أخلاقية ما قبل العرف The Pre-Conventional Morality: ترتبط أخلاقية ما قبل العرف ببدائية النمو المعرفي والنفس/اجتماعي لدى الأطفال وبعض المراهقين. ويشتمل هذا المستوى على مرحلتين:

المرحلة الأولى: أخلاقية العقاب والطاعة Punishment and Obedience Morality: ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه

الحالة تتسم بالشعور بالسعادة، والرغبة في الفيض على الآخرين بهذا الشعور (Ryff, 1989).

ويشير الأدب النظري في مجال الوجود النفسي الممتلئ، أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الوجود النفسي الممتلئ، يميلون إلى التركيز على نمو الشخصية في قصص حياتهم، ويميلون أيضاً إلى تأطير تجارب الحياة الصعبة، وهم أكثر فاعلية في اكتساب رؤية جديدة حول الذات، ولديهم القدرة على تحديد مصيرهم، ويملكون القدرة على مواجهة الضغوطات الاجتماعية، ولديهم القدرة على الاستخدام الفعال للفرص المتاحة لهم، ولديهم القدرة على تكوين علاقات ناجحة، ولديهم معتقدات تعطي معنى لحياتهم (Jack, Dan & Jennifer, 2008) وقد تعددت الدراسات التي تشير إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الوجود النفسي الممتلئ، يميلون إلى تشكيل هوية ناجحة، ويحاولون اكتساب رؤية جديدة حول الذات، ويميلون إلى الاستفادة من تجاربهم السابقة (Kimiecik, 2011). في حين أن الأفراد الذين يحققون مستويات منخفضة من الوجود النفسي الممتلئ، يعتمدون على الأحكام الصادرة من قبل الآخرين، لاتخاذ القرارات الهامة، ويستجيبون للضغوط الاجتماعية، ويواجهون صعوبة في إدارة شؤونهم اليومية، وهم عادة محبطون، ولديهم أهداف قليلة، ويشعرون بالاستياء، وعدم الرضا عن النفس (Wood & Joseph, 2010). ويكونون عرضة لخطر التعرض للاضطرابات النفسية، كما إنهم أكثر عرضة للاكتئاب (Moeenizadeh & Salagame, 2010) ويعانون من وجود مشكلات تعليمية ومهنية وسلوكيات عدوانية (Bromley, Johnson & Cohen, 2006).

إن استراتيجيات الوجود النفسي الممتلئ، أصبحت ركيزة أساسية في جميع البرامج الإرشادية، التي تهدف إلى تحسين نوعية الحياة، واكتساب الفرد هوية واضحة، وفاعلية للذات (Kimiecik, 2011). وقد وجدت تلك البرامج أن الأفراد الذين تمتعوا بمستوى مرتفع من الوجود النفسي الممتلئ، كانوا أكثر فاعلية في إدارة حياتهم، من حيث المنافسة، والمبادأة، والتحمل، والمسؤولية، والواقعية، ومركز التحكم (Wiljanen, 1996). وأكثر قناعة بإمكانية التأثير في نفسه، والبيئة المحيطة، وجعل مواجهة متطلبات الحياة أكثر سهولة (Fava & Tomba, 2009).

وتحاول الدراسة الحالية معرفة العلاقة بين التفكير الخلفي والوجود النفسي الممتلئ، والذي يعكس الصفات المعنوية بنمو الشخصية، مثل قبول الذات، والهدف من الحياة، والتحكم الذاتي (Ryff, 1989). ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالطاقات البشرية، وجوانب الحياة المتعلقة بالتنمية (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). ويتضمن محاور هي: التحكم الذاتي، والسيطرة على المحيط، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والهدف من الحياة، وتقبل الذات (Ryff, 1989).

وتعد دراسات رايف عن الوجود النفسي الممتلئ من أكثر الدراسات التي تحدثت عن هذا المفهوم، حيث وضعت

وأشار كولبرج أن المراحل الأخلاقية مثل المراحل المعرفية تبدو كأنها نتاج لتفاعل الفرد مع بيئته، كما أشار إلى أن ازدياد التفكير الخلفي لا يحدث من خلال التعليم المباشر، بمعنى أنه لا يمكن أن يتعلم من خلال نماذج الدروس التعليمية التقليدية، ولكنها تنمو من خلال عمليات مركبة معقدة، تتضمن عوامل أخرى مثل التفاعل مع الآخرين (Anonymous, 2014). ويظهر التفكير الخلفي في فترة المراهقة بشكل أوضح مما هو في فترة الطفولة، مع أن بداياته تكون في فترة الطفولة (الزبون, 2013). حيث يرى العيسوي (1997) أن الطفل مع تقدم العمر تتحول القوى الرادعة لديه من كونها قوى خارجية تقوم على الثواب والعقاب من الآباء والأمهات والمدرسين، لتصبح قوى داخلية في ضميره نحو السلوك المرغوب، ويتكون هذا الضمير الداخلي نتيجة لاكتساب قيم الآباء.

وقد درس متغير التفكير الخلفي مع عدة متغيرات، فقد وجدت دراسة الغامدي (2001) ارتباطاً إيجابياً بين التفكير الخلفي ورتب الهوية الإيجابية، ودلت نتائج دراسة كاشف (2001) على الارتباط الإيجابي بين التفكير الخلفي والنسق القيمي، وأوضحت دراسة البلوي (2002) ارتباط التفكير الخلفي بالمسؤولية الاجتماعية، كما أوضحت دراسة عسيري (2003) ارتباطاً إيجابياً بين التفكير الخلفي ومفهوم الذات والتوافق النفسي، ودلت نتائج دراسة الغامدي (1998) على ارتباط العمر الزمني بالتفكير الخلفي، في حين أشارت دراسة كرتنير والتشر (Krettenauer & Eichler 2006) إلى عدم وجود علاقة بين عامل السن والحكم الخلفي. وأشارت دراسة (Galla, 2007) إلى عدم وجود علاقة بين الحكم الخلفي والعمر والتعليم.

ومع تزايد تطبيق مفهوم الوجود النفسي الممتلئ Eudemonic Well-Being بشكل ملحوظ، أدى ذلك إلى ظهور علم النفس الإيجابي Psychology Positive، وأصبحت إستراتيجيات العلاج النفسي تسعى إلى زيادة الوجود النفسي الممتلئ، بدلاً من خفض الأعراض (Fava & Tomba, 2009). وقد فرق الباحثون في مجال علم النفس الإيجابي بين رفاهية المتعة Hedonic well-being والوجود النفسي الممتلئ، والذي يقصد به سعي الفرد نحو تحقيق غاياته وأهدافه في الحياة (Kashdan, Biswas & King, 2008). كما تم التمييز بين الإحساس الذاتي بالوجود الممتلئ، والوجود النفسي الممتلئ، فالإحساس الذاتي بالوجود الممتلئ يشمل الأداء الانفعالي Emotional Functioning، ويتضمن درجة عالية من الرضا عن الحياة، أما الوجود النفسي الممتلئ فيركز على موضوعات وجودية Existential (Wood & Joseph, 2010).

ويتميز الوجود النفسي الممتلئ بكل ما يفيد الفرد في مجال تنمية طاقاته النفسية والعقلية ذاتياً، والتدريب على كيفية حل المشكلات، واستخدام أساليب مواجهة المواقف الضاغطة، والمبادرة بمساعدة الآخرين، والتضحية من أجل رفاهية المجتمع. وهذه

توائم أدواره الاجتماعية، متمثلاً معايير الجماعة، ويتوقف مدى نجاحه على مدى تقدير الجماعة لجهوده، وهكذا تظهر المسؤولية الاجتماعية لدى الفرد (إبراهيم، 2004). أما الإخفاق في ذلك فيرتبط بالتهرب منها (Miller, 2006).

ويعد اكتساب الفرد للسلوك الاجتماعي الإيجابي بداية الوعي الاجتماعي، المكتسب من شعوره بالأمن والطمأنينة، اللذين يشكلان عاملاً أساسياً للنمو السليم للشخصية (Jones, 2014). ويندرج السلوك الاجتماعي الإيجابي تحت مظلة علم النفس الإيجابي (Carr, 2007). ويعد تسمية المصطلح بالسلوك الاجتماعي الإيجابي إلى ويسيه (Wispe). ويقصد به السلوكيات التي توجه نحو الشخص الآخر بقصد المساعدة في استمرار الإفادة الإيجابية لذلك الشخص (عليان والنواجحة، 2014). ويعد السلوك الاجتماعي الإيجابي أنه سلوك مكتسب (Harrison, Harrison, 2009). يتعلم الفرد من خلاله اتجاهات إيجابية تجاه الجماعة، تمكنه من الانسجام الاجتماعي (Anderson, Alvrez, 2010). وتتعدد إشكالاته في صور كثيرة أبرزها: الإيثار والتعاطف والتعاون والتسامح (عليان والنواجحة، 2014). ومن خلال ممارسة السلوك الاجتماعي الإيجابي يصبح الفرد أكثر ثقة بذاته (Keane, Calkins, 2004). وأكثر كفاءة ذاتية (Anderson, Alvrez, 2010) وأكثر صلابة نفسية (Simonsen, Sugai, Megron, 2008). ويصبح قادراً على تطوير وبناء قيم اجتماعية وسلوك اجتماعي مسئول، وذلك فيما يتعلق بالأهداف الاجتماعية العامة (Jones, 2014). مما يسهم في تحسين نظرة الفرد تجاه الحياة بطريقة أكثر تفاؤلية (Carpenter, Nangle, 2006).

ويرتبط السلوك الاجتماعي غير المقبول بنقص المهارات الاجتماعية (Rich, Shepherd, Nangle, 2008). وضعف الكفاءة الاجتماعية (Carpenter, Nangle, 2006) وضعف الضبط الذاتي (Keane, Calkins, 2004). كما إن نقص ممارسة السلوك الاجتماعي الإيجابي يسهم في ضعف العلاقات الاجتماعية وارتفاع معدلات التسرب والبطالة وحوادث السير وممارسة السلوكيات التخريبية (Miramontes, Marchant, Heath, Fischer, 2011).

وقد درس متغير السلوك الاجتماعي الإيجابي مع عدة متغيرات، فقد وجدت دراسة إبراهيم (2004) ارتباط السلوك الاجتماعي الإيجابي مع تقدير الذات وتحقيق الذات وأبعاد الشخصية، ووجدت دراسة بارتيل (Bartel, 2006) أن تأثير الوالدين والأقران عامل هام في السلوك الاجتماعي الإيجابي، كما وجدت دراسة هاربييل (Harrell, 2006) تأثيراً كبيراً للمسؤولية المدركة على السلوك الاجتماعي الإيجابي.

وقد تنوعت الدراسات التي تناولت التفكير الخلقى مع متغيرات عديدة، فقد قام الزبون وأحمد (2013) بدراسة هدفت تعرف مستوى النمو الخلقى لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (320) طالباً. دلت نتائج الدراسة على أن المتوسط العام لمستوى النمو الأخلاقي كان متوسطاً، كما دلت على

رايف (Ryff, 1989) نموذجاً للوجود النفسي الممتلئ، يعرف باسم نموذج العوامل الستة، يتضمن عوامل:

1- تقبل الذات Self- acceptance ويشير هذا البعد إلى القدرة على تحقيق الذات إلى أقصى مدى تسمح به القدرات والإمكانات، النضج الشخصي، والاتجاه الإيجابي نحو الذات.

2- العلاقات الإيجابية مع الآخرين Relations With Positive others ويؤكد هذا البعد على أهمية العلاقات الشخصية الإيجابية مع الآخرين، التي تتسم بالعمق، والدفع، والثقة المتبادلة، والقدرة على الحب، وتعد من أهم العناصر الأساسية في الصحة النفسية. والأشخاص الذين يمتلكون مشاعر وأحاسيس قوية في الحب والحنان، هم أقرب إلى تحقيق ذواتهم من غيرهم، وأن العلاقات الإيجابية القائمة على الود والحب والعمق، تعد معياراً للنضج والصحة النفسية والتوافق.

3- الاستقلالية: Autonomy وتعني قدرة الفرد على تنظيم سلوكه من الداخل، وقدرته على تحقيق أو تقرير مصيره بنفسه، وأن يكون مستقلاً بذاته، ويتخذ القرارات دون تردد ودون الاعتماد على الآخرين، كما إن الاستقلالية توفر مقاومة للضغط الاجتماعية.

4- التمكّن البيئي (السيطرة على البيئة) Environ Mental Master ويقصد به إحساس الفرد بالكفاية، والقدرة على إدارة البيئة، والتحكم بها، مستفيداً من خبراته الماضية، والحاضرة، وما يتوفر له من فرص يتم الاستفادة منها في تحقيق أهدافه في حياته.

5- الغرض من الحياة (الحياة الهادفة): Purpose in Life ويعني أن الشخص الذي يتمتع بالصحة النفسية، يحمل هدفاً وأفكاراً توفر له معنى لحياته، فالفرد الذي يمتلك أيماناً بفعله الماضي والحاضر، وتوجهه نحو مستقبله بثقة، تجعل منه مدركاً لغرض حياته التي يحاول من خلالها إيجاد المعنى.

6- النمو الشخصي: Personal Growth ويقصد به محاولة الفرد تطوير إمكاناته من جوانب الشخصية كافة العقلية منها والنفسية، والاجتماعية، كما إنه يحاول إدراك طاقاته في نموه الشخصي، الذي يعني الارتقاء، والتقدم المستمر، ونمو الذات، وهي تتطور وتتوسع، ويكون مفتحاً، ومستعداً لتلقي خبرات جديدة تضاف إلى رصيده من الخبرات، التي تساهم في ذلك التطور، ولديه الإحساس بالواقعية، بعدها سيجد الفرد نفسه قد تطور بمرور الزمن.

وحيث يرتبط نمو الفرد في مسار التفكير الخلقى بعدد من المتغيرات فإن السلوك الاجتماعي الإيجابي هو المؤشر الأكثر دلالة على ذلك النمو (Jacoby, 2003). ويترجم من خلال تخليه عن ميله الزائد حول ذاته وتمركزه حولها لصالح الجماعة (Anonymous, 2014). ويرتبط هذا النمو بإحساس الفرد بالمسؤولية تجاه من حوله، وترجمة هذه المسؤولية إلى سلوكيات

أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة بين النمو الخلقي والتكيف الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وأجرى عمار (2012) دراسة استهدفت معرفة العلاقة بين الوجود النفسي الممتلئ والاكتئاب. تكونت عينة الدراسة من (334) طالبا وطالبة من كلية التربية بجامعة عين شمس. تراوحت أعمارهم من 17-19 عاما. دلت نتائج الدراسة أن هناك علاقة عكسية بين أبعاد الوجود النفسي الممتلئ والاكتئاب، وأنه يمكن التنبؤ بالاكتئاب من خلال أبعاد الوجود النفسي الممتلئ، وأن غياب الوجود النفسي الممتلئ ربما يتنبأ بظهور الاكتئاب.

وهدف دراسة جافكن ولينداوت (Gaffikin, Lindawati, 2012) إلى معرفة دور التفكير الخلقي على مدونات السلوك لدى عينة من (15) مديراً مالياً من شركات مختلفة تمت مقابلتهم على شكل دراسة الحالة. دلت نتائج الدراسة إلى أن التفكير الخلقي له دور هام في اتباع مدونات السلوك، وله أيضاً دور هام في التأثير على الوعي الأخلاقي، وله أثر في الكفاءة المهنية.

وأجرى كاراديماس وايفانجيلو (Karademas & Evangelo, 2011) دراسة استهدفت معرفة العلاقات المتبادلة بين تقبل الذات والمحافظة على الذات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين وفاعلية الذات والنظرة الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (108) طالبا جامعيًا. دلت النتائج على أن هناك علاقات موجبة بين جميع أبعاد الدراسة.

وحاولت دراسة كابدي والداج (Kabady & Aldag, 2010) الكشف عن الفروق في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في المدارس التركية، في ضوء نوع المدرسة، الجنس، ونوعية التعليم الذي حصل عليه الطالب في مرحلة الروضة. تكونت عينة الدراسة من (212) طالباً من طلاب الصف الثامن، تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الحكومية والخاصة. وأشارت نتائج هذه الدراسة، إلى أن مستوى التفكير الأخلاقي كان متوسطاً لدى طلاب الصف الثامن المشاركين في الدراسة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى نوع المدرسة " لصالح المدارس الحكومية، ولمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وقام كوهن وبوكلو وريبيلون وفان (Cohn, Bucolo, 2010) بدراسة هدفت إلى التحقق من نظرية التنشئة الاجتماعية والقانونية في التأثير على التفكير الخلقي وممارسة السلوك الاجتماعي الإيجابي وقد أجريت الدراسة على طلاب المدارس المتوسطة والمدارس الثانوية، على شكل دراسة طولية لمدة سنة كاملة. دلت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تلقوا تنشئة اجتماعية وقانونية - وذلك بحسب البيانات التي تم جمعها من الأهل والمدرسة - كانت لديهم مؤشرات واضحة على التفكير الخلقي وممارسة السلوك الاجتماعي الإيجابي بشكل أكبر من فئة الطلاب الذين لم يتلقوا مثل تلك التنشئة.

وحاولت دراسة هيودي وشاو ومولينين (Hyde, Shaw, 2010) معرفة أثر التفكير الخلقي في تطور السلوك المضاد للمجتمع، تكونت عينة الدراسة من (187) فرداً، أعمارهم (17) سنة. وجدت الدراسة أن هناك متغيرات تلعب دوراً هاماً في التفكير الخلقي بشكل يعكس سلوكاً مضاداً للمجتمع أبرزها: الرضا الأبوي، وقلة التعاطف، ووجود عوامل خطر تجاه الطفولة ووجودهم في أحياء فقيرة اقتصادياً.

وأجرت مشرف (2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. وكذلك الكشف عن العلاقة بينهما، والفروق في كل منها، والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين، ومستوى الأسرة الاقتصادي، وحجم الأسرة). تكونت عينة الدراسة من (600) طالب وطالبة موزعة 231 طالب، 369 طالبة. دلت نتائج الدراسة على أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة يقع ضمن المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكوبرج مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي. كما دلت على أن الطلبة لديهم مستوى مرتفع من المسؤولية الاجتماعية. ودلت على وجود علاقة ارتباط موجبة بين التفكير الأخلاقي والمسؤولية الاجتماعية. ووجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث لصالح الإناث. ووجود فروق بين الكليات العلمية والأدبية لصالح الكليات الأدبية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى لمتغير المنطقة السكنية أو مستوى تعليم الأب أو المستوى الدراسي. ووجود فروق في المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة كرتنير وايشلر (Krettenauer & Eichler, 2006) التوجهات الأخلاقية القائمة على أساس نفسي لدى المراهقين وعلاقتها بالانتهاكات الأخلاقية، الانحراف، الثقة بالحكم الأخلاقي والسن. تكونت عينة الدراسة من (200) مراهق في ألمانيا، تتراوح أعمارهم بين 16-18 سنة حيث طلب منهم تسجيل الاستجابة عن انتهاكات أخلاقية وإصدار الحكم عليها من وجهة نظرهم، وقد قيمت ردود أفعالهم مقارنة بتوجهاتهم نحو تقييم الذات. دلت نتائج الدراسة على قوة الارتباط بين الحكم الأخلاقي والتوجهات الأخلاقية القائمة على أساس نفسي لديهم. كما دلت على أنه كلما تطورت معرفة وفهم المعتقدات الأخلاقية لدى المراهقين فإن التوجهات الأخلاقية القائمة على أساس نفسي والثقة في الحكم الأخلاقي تصبح أكثر ترابطاً، كما لم تكشف الدراسة عن أية علاقة بين عامل السن والحكم الأخلاقي. وأكدت الدراسة على وجود علاقة بين التوجهات الأخلاقية والحكم الأخلاقي في مرحلة الطفولة وأثرها على الحكم الأخلاقي في المراهقة.

وقام شوجرين ولوبيز وبهيمير ولتيل وبريسجروف (Shogren, Lopez, Wehmeyer, Little & Pressgrove, 2006) بدراسة استهدفت معرفة العلاقات بين متغيرات الأمل،

- 1- تتشابه الدراسة الحالية مع مجمل الدراسات السابقة في المنهج المتبع، حيث اتبعت معظم الدراسات السابقة المعروضة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وكذلك الدراسة الحالية، تلتزم باتباع هذا المنهج للوصول إلى نتائجها والإجابة عن مجموعة التساؤلات التي تم طرحها خلال مشكلة الدراسة.
- 2- تتشابه الدراسة الحالية مع مجمل الدراسات في سعيها نحو تحديد مستوى التفكير الخلفي كما في دراسة الزبون واحمد (2013) ودراسة كابدي والداغ (Kabady & Aldag, 2010) ودراسة هيودي وشاو ومولينين (Hyde, Shaw, 2010) ودراسة مشرف (Moilanen, 2010) ودراسة الصقر (2009) ودراسة العريشي (2004).
- 3- كذلك تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي درست العلاقة بين التفكير الخلفي والسلوك الاجتماعي الإيجابي، كما في دراسة جافكن ولينداوت (Gaffikin, Lindawati, 2012) ودراسة كوهن وبوكلو وريبلون وفان (Cohn, Bucolo, 2010) ودراسة ريبليون وشاو ومولينين (Hyde, Shaw, Moilanen, 2010) ودراسة كرتنير وايشلر (Krettenauer & Eichler, 2006) ودراسة العريشي (2004).
- 4- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة، وهي فئة طلاب المرحلة الجامعية، ومن تلك الدراسات دراسة الزبون واحمد (2013) ودراسة عمار (2012) ودراسة كاراديماس وايفانجيلو (Karademas & Evangelo, 2011) ودراسة مشرف (2009) ودراسة الصقر (2005) ودراسة كامل والشوني (2000).
- 5- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها نحو التعرف على التفكير الخلفي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة، ومعرفة طبيعة العلاقة بين نمو التفكير الخلفي وكل من الوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة، ووجد الباحث أن إجراء مثل هذه الدراسة يضيف إسهامات علمية إلى مجال البحث العلمي في مجتمعنا العربي الذي يفتقر إلى مثل هذه الدراسات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

انبثقت مشكلة الدراسة من قلة عدد الباحثين الذين درسوا التفكير الخلفي وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، وتولد لدى الباحث الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية، حيث سعى إلى الوقوف على المتغيرات التي من شأنها تفسير مستويات التفكير الخلفي والوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الباحة، وما

والتفاؤلية، ومركز التحكم، وتحديد الذات، والرضا بالحياة، لدى عينة بلغت (285) طالبا ممن لا يعانون من صعوبات معرفية، و(75) طالبا ممن يعانون من صعوبات معرفية، تراوحت أعمارهم من 7-12 سنة. كما هدفت إلى معرفة دور علم النفس الإيجابي في التنبؤ بمدى الرضا عن الحياة. دلت النتائج إلى وجود ارتباطات قوية بين الأمل، والتفاؤلية، ومركز التحكم، وتحديد الذات. كما دلت النتائج على أن الأمل، والتفاؤلية، متنبئات بالرضا عن الحياة. كما دلت نتائج الدراسة على أن لعلم النفس الإيجابي دورا في إحداث تغيرات سريعة وإيجابية في حياة المراهقين.

وهدف دراسة الصقر (2005) للكشف عن مستوى النمو الخلفي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (654) طالبا وطالبة من مستوى البكالوريوس، دلت نتائج الدراسة أن معظم الطلبة جاؤوا في المستوى الثاني من مستويات النمو الخلفي (التمسك بالعرف والقانون)، كما دلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة في مستوى النمو الخلفي يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.

وقام العريشي (2004) بدراسة حول نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة. تكونت عينة الدراسة من (116) طالبا، منهم (36) لقيط و(80) طالبا من طلاب التعليم العام من الفئة (15-20) سنة. دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ومراحل نمو الأحكام الخلقية بين اللقطاء والعاديين. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين. ووجود علاقة ارتباط سالبة بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني.

وهدف دراسة كامل والشوني (2000) إلى فحص الفروق في الحكم الخلفي بين طلاب الجامعة المصريين والسعوديين. تكونت عينة الدراسة من (443) طالبا وطالبة من الطلاب السعوديين و(245) من الطلاب المصريين. دلت نتائج الدراسة على وجود تأثير جوهري للثقافة الفرعية على مستوى الحكم الخلفي لصالح الطلاب المصريين، وللجنس (لصالح الذكور سواء في العينة الكلية، أو في إطار كل من العينتين المصرية والسعودية). كما دلت النتائج على وجود فروق شديدة في استخدام المرحلة الثالثة للارتقاء الخلفي للعينة السعودية لصالح الطالبات في مقابل الطلاب. ووجود فروق لصالح الطلاب السعوديين من الجنسين في استخدام المرحلة الرابعة في التفكير الأخلاقي. ودلت النتائج أنه لا توجد فروق تعزى لعامل الجنس في العينة الكلية أو العينة الفرعية في استخدام المرحلة الرابعة لكولبرج.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة، فقد خلص الباحث إلى ما يلي:

حدود الدراسة ومحدداتها:

المحدد البشري: اقتصرت الدراسة على الطلاب والطالبات.

المحدد الزمني: تم تطبيق أدوات الدراسة في العام 2014.

المحدد المكاني: كلية التربية - جامعة الباحة.

كما تتحدد الدراسة بمدى صدق الأدوات المستخدمة وثباتها.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات التالية:

التفكير الخلقى: هو قدرة الفرد على التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ، من خلال تنمية مجموعة من القيم الأخلاقية، تساعد على السلوك بشكل أخلاقي (Baxter, Boblin, 2007). ويعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التفكير الخلقى الذي أعده عبدالفتاح (2001).

الوجود النفسي الممتلئ: سعي وكفاح الفرد نحو تحقيق غاياته في الحياة، والذي يمكن تحقيقه عن طريق تراكم الموارد النفسية الإيجابية (Kashdan, et al, 2008). ويعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي على مقياس الوجود النفسي الممتلئ الذي أعده رايف (Ryff 1989) وترجمة الباحث.

السلوك الاجتماعي الإيجابي: السلوكيات التي توجه نحو الشخص الآخر بقصد المساعدة في استمرار الاستفادة الإيجابية لذلك الشخص (عليان والنواجحة، 2014). ويعرف إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي أعده عليان والنواجحة (2014).

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على الوصف والتحليل، بهدف وصف ما هو كائن وتفسيره، من خلال إلقاء الضوء على المشكلة المراد بحثها، وجمع المعلومات التي تزيد في توضيح الظروف المحيطة بمشكلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية في جامعة الباحة. وذلك للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2013/2014م، والذين بلغ عددهم (1526) طالباً وطالبة، حسب السجلات الرسمية لعمادة القبول والتسجيل في الجامعة، وقام الباحث باختيار الشعب المطروحة لطلبة كلية التربية، مراعيًا أن تشمل تلك الشعب المستويات الدراسية جميعها. ويذكر أن الطلبة

توصل إليه الباحث أيضاً من أن دراسة واقع الشباب، ومحاولة التوصل إلى توفير إستراتيجيات مبنية على دراسات علمية، أصبح حاجة ضرورية لا ينبغي الاستغناء عنها. الأمر الذي دعا الباحث للقيام بالدراسة الحالية، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

السؤال الأول: ما مستوى التفكير الخلقى لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

السؤال الثاني: ما مستوى الوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

السؤال الثالث: ما مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التفكير الخلقى والوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من خلال تناولها جانباً على درجة من الأهمية في علم النفس، المتمثل بالكشف عن مستوى التفكير الخلقى وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، حيث كانت معظم الدراسات تتناول كل مفهوم بشكل مستقل. وتبرز أهمية الدراسة من خلال المعلومات التي سيتم توافرها حول التفكير الخلقى وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، التي يمكن أن تستفيد منها الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية، من معلمين ومرشدين تربويين، بالإضافة إلى أولياء الأمور.

واستناداً إلى ما سبق، فإن أهمية الدراسة تبرز من خلال:

1- الجانب النظري: ستزود الدراسة الحالية المكتبة التربوية النفسية بشكل خاص بموضوع على درجة كبيرة من الأهمية النظرية.

2- الجانب العملي التطبيقي: تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية التطبيقية في إمكانية وضع نتائجها موضع التطبيق داخل المؤسسات التربوية والتعليمية، وكذلك مساعدة الباحثين والمربين في بناء برامج إرشادية- وفق إستراتيجيات وأنشطة يتم تدريب الطلاب عليها- بهدف تعديل أشكال ومظاهر السلوك الاجتماعي السلبي لدى الطلاب، كما أن نتائج هذه الدراسة والمعلومات المتضمنة تساهم في رفع مستوى الوعي المعرفي لدى أولياء الأمور والمعلمين والمرشدين التربويين عن التفكير الخلقى وعلاقته بالوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي، كما تساعد هذه الدراسة المختصين في الإرشاد النفسي بهدف مساعدة الطلبة في تكوين معايير وأحكام خلقية.

استجابوا عن أدوات الدراسة: مقياس التفكير الخلفي ومقياس الوجود النفسي الممتلئ، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي. وجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب المستويات الدراسية والتخصص والجنس.

جدول 1: وصف مجتمع الدراسة

المستوى	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
السنة الأولى وتشمل المستوى (الأول والثاني)	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الأطفال، التربية البدنية	122	265	387
السنة الثانية وتشمل المستوى (الثالث والرابع)	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الأطفال، التربية البدنية	178	214	392
السنة الثالثة وتشمل المستوى (الخامس والسادس)	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الأطفال، التربية البدنية	110	217	327
السنة الرابعة وتشمل المستوى (السابع والثامن)	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الأطفال، التربية البدنية	160	260	420
المجموع		570	956	1526

عينة الدراسة

الدراسي الأول من العام الجامعي 2013/2014. وجدول (2) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المستويات الدراسية والتخصص والجنس.

تكونت عينة الدراسة من (237) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، منهم (98) من الذكور و(139) من الإناث تتراوح أعمارهم بين (19-22) عاماً. وذلك خلال الفصل

جدول 2: وصف عينة الدراسة

المستوى	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
السنة الأولى	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الأطفال، التربية البدنية	21	30	51
السنة الثانية	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الأطفال، التربية البدنية	32	36	68
السنة الثالثة	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الأطفال، التربية البدنية	27	37	64
السنة الرابعة	التربية الخاصة، التربية الفنية، رياض الأطفال، التربية البدنية	18	36	54
المجموع		98	139	237

صدق المقياس

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس التفكير الخلفي ملحق رقم (1):

قامت عبدالفتاح (2001) بالتحقق من صدق المقياس من خلال استخدام طريقة الاتساق الداخلي، ودلت النتائج على أن مواقف مقياس التفكير الأخلاقي تتمتع بمعامل صدق عالية، وقام الباحث بإجراء صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency: من خارج عينة الدراسة الأساسية، بلغ قوامها (30) طالباً من طلاب كلية التربية.

تم حساب صدق مقياس التفكير الخلفي باستخدام طريقة الاتساق الداخلي؛ والذي يعتمد على حساب معامل الارتباط وفق التالي:

- حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

وقد تم ذلك الإجراء من خلال حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون Person's Simple Correlation Coefficient للاستجابات العينة الاستطلاعية، والجدول (3) يبين نتائج هذا الإجراء.

اعتمد الباحث على مقياس عبد الفتاح (2001) والذي اتخذ من نظرية كولبرج Kohlberg إطاراً نظرياً، يكون التركيز في القياس على الاستجابة. ومقياس الحكم الأخلاقي يقوم على فهم الأفراد لقواعد السلوك الأخلاقي، حيث يعرض على الفرد موقف، يكون صاحبه في حيرة من أمره، ويطلب منه إصدار حكم فيما يجب على صاحب الموقف اتخاذه انطلاقاً من القواعد الأخلاقية التي تمثلها، كما إن الاستجابة تأخذ شكل اختيار من متعدد. ويتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية اشتقت من مقياس كولبرج للتفكير الأخلاقي، حيث يقدم كل موقف متبوعاً بعدد من الأسئلة، يلي كل سؤال ست استجابات، تمثل المراحل الست للتفكير الأخلاقي عند كولبرج، ويتم عرض الاستجابات الست على العينة بطريقة عشوائية، ويطلب منهم وضع علامة (X) أمام الاستجابة الأكثر اتفاقاً مع تفكيرهم، وأحكامهم الأخلاقية، مع توضيح مبررات الاختيار؛ أي ما يؤيد الحكم الأخلاقي الذي أصدره للوقوف على أن الاختيار لم يكن اختياراً عشوائياً.

جدول 3: معاملات الارتباط المتبادلة بين كل مفردة من مفردات مقياس التفكير الخلقى والدرجة الكلية للمقياس

رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الموقف الأول (1)	0.74	0.01	الموقف الثاني (7)	0.58	0.01
الموقف الأول (2)	0.59	0.01	الموقف الثاني (8)	0.67	0.01
الموقف الأول (3)	0.62	0.01	الموقف الثاني (8)	0.77	0.01
الموقف الأول (4)	0.80	0.01	الموقف الثاني (9)	0.69	0.01
الموقف الأول (5)	0.80	0.01	الموقف الثالث (1)	0.49	0.01
الموقف الثاني (1)	0.80	0.01	الموقف الثالث (2)	0.51	0.01
الموقف الثاني (2)	0.65	0.01	الموقف الثالث (3)	0.69	0.01
الموقف الثاني (3)	0.72	0.01	الموقف الرابع (1)	0.56	0.01
الموقف الثاني (4)	0.58	0.01	الموقف الرابع (2)	0.78	0.01
الموقف الثاني (5)	0.61	0.01	الموقف الخامس (1)	0.66	0.01
الموقف الثاني (6)	0.65	0.01	الموقف الخامس (2)	0.56	0.01

أجري عليها صدق المقياس وذلك عن طريق إعادة الاختبار بفواصل زمني مدته أسبوعان فكانت قيمته (0.84 و0).

• ثانياً: مقياس الوجود النفسي الممتلئ ملحق رقم (2):

قام الباحث بترجمة مقياس الوجود النفسي الممتلئ، ويتألف من (42) فقرة، وهو في الأصل من إعداد رايف (Ryff، 1989). ويهدف المقياس لقياس الأبعاد الستة للوجود النفسي الممتلئ، وهذه الأبعاد هي: (تقبل الذات، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والاستقلالية، والتمكن البيئي، والغرض من الحياة، والنمو الشخصي). تألفت أداة الدراسة من اثنتين وأربعين فقرة، تقيس الوجود النفسي الممتلئ، والبنود مصاغة صياغة إيجابية في اثنتين وعشرين منها، وباقي البنود مصاغة صياغة سلبية، وقد اتبعت فقرات المقياس سلم إجابة مكون من ست فئات هي: موافق تماماً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق على الإطلاق. ويتكون المقياس من الأبعاد التالية والتي وضعتها رايف:

1- تقبل الذات وتقيسها الفقرات التالية
(42،36،30،24،18،12،6)

2- العلاقات الإيجابية مع الآخرين وتقيسها الفقرات التالية
(40،34،28،22،16،10،4)

3- الاستقلالية وتقيسها الفقرات التالية
(37،31،25،19،13،7،1)

4- التمكن البيئي (السيطرة على البيئة) وتقيسها الفقرات التالية
(38،32،26،20،14،8،2)

يظهر من جدول (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل موقف من مواقف مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين والدرجة الكلية للمقياس، وجدول رقم (4) يوضح ذلك.

جدول 4: معاملات الارتباط بين درجات المواقف الخمسة والدرجة الكلية للمقياس

المواقف	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الموقف الأول	0.62 و0	0.01 *
الموقف الثاني	0.67 و0	0.01 *
الموقف الثالث	0.62 و0	0.01 *
الموقف الرابع	0.64 و0	0.01 *
الموقف الخامس	0.58 و0	0.01 *

*دالته إحصائياً

يتضح من جدول رقم (4) أن المواقف الخمسة تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01. حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0.58 و0 - 0.67 و0. وهذا يدل على أن مواقف مقياس التفكير الخلقى يتمتع بمعامل صدق.

الوثبات

قامت عبد الفتاح (2001) بحساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الوثبات، فقد وجدت أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي بلغت (0.74)، وهذا دليل كافٍ على أن المقياس يتمتع بمعامل وثبات عالٍ ومرتفع، وقام الباحث بحساب الوثبات من خلال حساب درجة ثبات القائمة على عينة من (175) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الباحة من خارج عينة الدراسة الأساسية، وهي تختلف عن العينة التي

5- الغرض من الحياة (الحياة الهادفة) وتقيسها الفقرات التالية (41,35,29,23,17,11,5)

6- النمو الشخصي (39,33,27,21,15,9,3)

ويعتمد التصحيح على صيغة العبارة، ففي حالة البنود الإيجابية، وتمثل الفقرات التالية (42,40, 38,37,35,33,29, 28,25,24,22,21,20,12,11,9,8,7,6,4,2,1 (6) "ل" موافق تماما"، والدرجة (5) "ل" موافق"، والدرجة (4) "ل" موافق إلى حد ما"، والدرجة (3) "ل" غير موافق إلى حد ما". والدرجة (2) "ل" غير موافق" والدرجة (1) "ل" غير موافق". والدرجة (0) "ل" غير موافق على الإطلاق". وتنقلب الدرجة في حالة البنود السلبية، وتمثل الفقرات التالية:

(41,39,36,34,32,31,30,27,26,23,19,18,17,16,15) (14,13,10,5,3).

وللحصول على الدرجة النهائية، يتم جمع الدرجات التي حصل عليها المفحوص على جميع فقرات المقياس.

صدق وثبات المقياس

قام الباحث باستخراج الصدق المنطقي للاختبار، وذلك بعرضه على عشرة محكمين من المختصين في علم النفس والتربية بجامعة الباحة، وتم اعتماد معيار اتفاق ثمانية محكمين على صلاحية الفقرة، ووضوحها لتبقى ضمن الأداة. كما قام الباحث باستخراج الصدق التمييزي للاختبار، حيث بلغت قيمة (ت) (5,2)، وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001).

بعد ذلك قام الباحث بحساب معاملات ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وكان المدى لقيم معاملات الارتباط (بيرسون) يتراوح ما بين (0,74 - 0,94) وهذه القيم ذات دلالة إحصائية.

تم حساب معاملات ارتباط درجات البعد مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات البعد الأول (تقبل الذات) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,92). وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الثاني (العلاقات الإيجابية مع الآخرين) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,95). وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الثالث (الاستقلالية) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,90). وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الرابع (التمكن البيئي) مع

الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,94). وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الخامس (الغرض من الحياة) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,93). وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد السادس (والنمو الشخصي) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0,92). وحسبت درجة ثبات القائمة على عينة من (201) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الباحة عن طريق إعادة الاختبار بفواصل زمني مدته أسبوعان فكانت قيمته (0,86).

ثالثا: مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي ملحق رقم (3):

استخدم الباحث مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي الذي أعده عليان والنواحة (2014)، وتكون المقياس من (40) فقرة ويقيس المقياس أربعة أبعاد هي:

- 1- الإيثار، ويتضمن الفقرات (1, 5,9,13,17,21,25,29, 33,37).
- 2- التعاطف، ويتضمن الفقرات (2, 6, 10,14,18,22, 26,30,34,38).
- 3- التعاون، ويتضمن الفقرات (3, 7,11,15,19,23, 27,31, 35,39).
- 4- التسامح، ويتضمن الفقرات (4,8,12,16,20,24, 28,32, 36,40).

صدق وثبات المقياس:

استخرج عليان والنواحة (2014) صدق الاتساق الداخلي لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس، وجميع القيم ذات دلالة إحصائية.

وقام الباحث بالتحقق من صدق البناء على عينة تجريبية مؤلفة من (75) طالبا من غير عينة الدراسة، واستخدمت الإجراءات التالية للتحقق من صدق البناء:

تم حساب معاملات ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وكان المدى لقيم معاملات الارتباط (بيرسون) يتراوح ما بين (0,68 - 0,82) وهذه القيم ذات دلالة إحصائية. وجدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول 5: معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة الإحصائية
1	0.078	* 0.01	21	0.082	* 0.01
2	0.068	* 0.01	22	0.068	* 0.01
3	0.080	* 0.01	23	0.069	* 0.01
4	0.076	* 0.01	24	0.068	* 0.01
5	0.082	* 0.01	25	0.069	* 0.01
6	0.068	* 0.01	26	0.075	* 0.01
7	0.069	* 0.01	27	0.080	* 0.01
8	0.076	* 0.01	28	0.079	* 0.01
9	0.080	* 0.01	29	0.082	* 0.01
10	0.082	* 0.01	30	0.068	* 0.01
11	0.082	* 0.01	31	0.069	* 0.01
12	0.068	* 0.01	32	0.068	* 0.01
13	0.069	* 0.01	33	0.075	* 0.01
14	0.082	* 0.01	34	0.076	* 0.01
15	0.069	* 0.01	35	0.080	* 0.01
16	0.069	* 0.01	36	0.081	* 0.01
17	0.077	* 0.01	37	0.079	* 0.01
18	0.079	* 0.01	38	0.068	* 0.01
19	0.082	* 0.01	39	0.090	* 0.01
20	0.082	* 0.01	40	0.076	* 0.01

*دالة إحصائية

إجراءات الدراسة:

بعد أن أصبحت أدوات الدراسة جاهزة للتطبيق النهائي، بدأ الباحث بتطبيق أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، وتم تخصيص (15) يوماً لتطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014/2013. وتم تحليل البيانات والمجموعة عبر استخدام البرنامج الإحصائي: الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن ثمّ أمكن الإجابة على أسئلة الدراسة والوصول إلى نتائجها. وعلى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أمكن للباحث تقديم مجموعة من التوصيات.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

قام الباحث بتحليل بيانات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لاستخراج النتائج الخاصة عبر الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- أساليب الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري) للإجابة على السؤال الأول والثاني والثالث من أسئلة الدراسة.
- 2- معامل الارتباط البسيط لبيرسون؛ للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى التفكير

وتم حساب معاملات ارتباط درجات البعد مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات البعد الأول (الإيثار) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.80)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الثاني (التعاطف) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.82)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الثالث (التعاون) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.68)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الرابع (التسامح) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (0.77).

ولاستخراج ثبات المقياس، قام عليان والنواجة (2014) بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس الفرعية، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.547-0.805) باستخدام معادلة سبيرمان براون، وهي دالة إحصائية، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة جيدة من الثبات.

ثم قام الباحث باستخراج ثبات المقياس، باستخدام معادلة كرونباخ الفا حيث بلغ معامل ثبات الدرجة الكلية (0.88)، وبلغ معامل ثبات بعد الإيثار (0.86)، وبلغ معامل ثبات بعد التعاطف (0.87)، وبلغ معامل ثبات بعد التعاون (0.90)، وبلغ معامل ثبات بعد التسامح (0.91). مما يدعم إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

الخلقي، سواء على الدرجة الكلية أو المواقف التي تمثل أبعاد التفكير الخلقي، وجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الخلقي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى التفكير

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى التفكير الخلقي

أبعاد التفكير الخلقي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التفكير الخلقي
الموقف الأول	2و446	0و44	3	متوسط
الموقف الثاني	2و539	0و48	2	متوسط
الموقف الثالث	1و662	0و49	5	منخفض
الموقف الرابع	2و981	0و46	1	متوسط
الموقف الخامس	1و841	0و48	4	منخفض
الدرجة الكلية	2و293	0و47		متوسط

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما مستوى الوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الوجود النفسي الممتلئ، سواء على الدرجة الكلية أو الأبعاد، وجدول رقم (7) يوضح ذلك:

يشير جدول رقم (6) إلى أن مستوى التفكير الخلقي لدى الطلبة الذكور والإناث في معظم الأبعاد كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأبعاد التفكير الخلقي كمل يلي بالترتيب: (2و446، 2و539، 1و662، 2و981، 1و841) بانحراف معياري على الترتيب: (0و44، 0و48، 0و49، 0و46، 0و48، 0و47)، كما بلغ المتوسط الحسابي للأبعاد ككل (2و293) بانحراف معياري (0و47) وهي قيمة متوسطة.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الوجود النفسي الممتلئ

أبعاد الوجود النفسي الممتلئ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الوجود النفسي الممتلئ
تقبل الذات	2و301	0و56	4	متوسط
العلاقات الإيجابية مع الآخرين	2و252	0و55	5	متوسط
الاستقلالية	2و322	0و56	3	متوسط
التمكن البيئي	1و199	0و42	6	منخفض
الغرض من النجاح	2و345	0و56	2	متوسط
النمو الشخصي	2و654	0و59	1	متوسط
الدرجة الكلية	2و178	0و46		متوسط

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي، وجدول رقم (8) يوضح ذلك:

يشير جدول رقم (7) إلى أن مستوى الوجود النفسي الممتلئ لدى الطلبة الذكور والإناث في معظم الأبعاد كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأبعاد الوجود النفسي الممتلئ على التوالي: (2و301، 2و252، 2و322، 1و199، 2و345، 2و654) بانحراف معياري على الترتيب (0و56، 0و55، 0و56، 0و42، 0و59، 0و56) كما بلغ المتوسط الحسابي للأبعاد ككل (2و178) بانحراف معياري (0و46) وهي قيمة متوسطة.

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي

أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي
الإيثار	2و425	0و48	4	متوسط
التعاطف	2و568	0و49	2	متوسط
التعاون	2و554	0و49	3	متوسط
التسامح	2و653	0و50	1	متوسط
الدرجة الكلية	2و55	0و47		متوسط

الحسابي للأبعاد ككل (2و55)، بانحراف معياري (0و47) وهي قيمة متوسطة أيضاً.

يشير جدول رقم (8) إلى أن مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي في جميع أبعاد المقياس كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لتلك المتغيرات، وجدول رقم (9) يوضح ذلك:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفكير الخلفي والوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة؟

جدول 9: علاقة مستوى التفكير الخلفي بالوجود النفسي الممتلئ لدى طلبة كلية التربية في جامعة الباحة

المتغيرات	تقبل الذات	مستوى الدلالة	العلاقات الإيجابية مع الآخرين	مستوى الدلالة	الاستقلالية	مستوى الدلالة	التمكن البيئي	مستوى الدلالة	الغرض من الحياة	مستوى الدلالة	النمو الشخصي	مستوى الدلالة	الكلية للوجود	مستوى الدلالة
الموقف الأول	0,25	0,01	0,24	0,01	0,25	0,01	0,31	0,01	0,33	0,01	0,25	0,01	0,25	0,01
الموقف الثاني	0,41	0,01	0,35	0,01	0,32	0,01	0,52	0,01	0,45	0,01	0,51	0,01	0,45	0,01
الموقف الثالث	0,42	0,01	0,22	0,01	0,42	0,01	0,35	0,01	0,36	0,01	0,28	0,01	0,32	0,01
الموقف الرابع	0,34	0,01	0,18	0,01	0,51	0,01	0,28	0,01	0,41	0,01	0,33	0,01	0,35	0,01
الموقف الخامس	0,33	0,01	0,25	0,01	0,51	0,01	0,51	0,01	0,34	0,01	0,35	0,01	0,37	0,01
الكلية التفكير الخلفي	0,48	0,01	0,36	0,01	0,35	0,01	0,41	0,01	0,47	0,01	0,51	0,01	0,48	0,01

على تحقيق أو تقرير مصيره بنفسه، وأن يكون مستقلاً بذاته، ويتخذ القرارات دون تردد ودون الاعتماد على الآخرين

كما أظهرت النتائج أن مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي كان متوسطاً، وربما تردّ النتيجة لعدم وجود رؤية جماعية وأهداف عامة من قبل مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي، كما إن محدودية التعاون بين الأسر والمؤسسات التعليمية ساهم في جعل السلوك الاجتماعي الإيجابي بشكل غير واضح وفعال لدى أفراد العينة، كما إن البرامج الجامعية تخلو من خطط التدخل التي تحتوي على الوقاية وأشكال تحسين نمط السلوك الاجتماعي الإيجابي، وربما تردّ هذه النتيجة إلى أن عناصر المناهج التعليمية التي تقدم في الجامعة لا تعكس أفضل الممارسة في التدريب على دعم السلوك الإيجابي. ولم تسع إلى تطوير أهداف مشتركة بين الطلبة. وعليه فإن الطلبة لم يتمكنوا من الوصول إلى الفهم الدقيق لوظيفة السلوك الاجتماعي والبيئة الاجتماعية التي يتفاعل فيها الفرد.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى التفكير الخلفي والوجود النفسي الممتلئ. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن تقبل الذات -وهو من أبعاد الوجود النفسي الممتلئ- يشترك مع التفكير الخلفي في العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، فإن ذلك ينعكس إيجاباً على أن يتقبل الفرد ذاته. ويفسر الباحث النتيجة بأن الفرد الذي يتقبل ذاته يمتلك بالفعل مستوى مرتفع من التفكير الخلفي للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة، كما إن الفرد الذي يمتلك تقبل الذات، يحفز للتصرف، لأنه يدرك أنه كفء في تحقيق تغير مرغوب في البيئة، ويثق في قدرته على التفاعل مع البيئة بنجاح، مما يتولد لديه إمكانية الاعتقاد بأنه يستطيع القيام بعمل ما بصورة إيجابية. كما إن بعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين يفسر من خلال

يتضح من جدول رقم (9) وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 في جميع الأبعاد والدرجة الكلية بين مستوى التفكير الخلفي والوجود النفسي الممتلئ، ويظهر ذلك أنه كلما زاد مستوى التفكير الخلفي زاد لديه الوجود النفسي الممتلئ والعكس صحيح.

مناقشة النتائج:

أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الخلفي لدى الطلبة الذكور والإناث متوسط، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الزبون وأحمد (2013) ودراسة كابدي والداج (Kabady & Aldag, 2010) وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة مشرف (2009)، وربما تردّ هذه النتيجة إلى أن المناهج التعليمية التي يتلقونها تتباعد عن حاجات الإنسان ولا تحقق درجة من التوازن بين حاجاته الخلقية ومتطلبات الحياة، فقد بالغت تلك المناهج بتنمية الجانب المادي وراحت تعمل لخدمة هذا الجانب، بينما أغفلت الجانب الآخر للإنسان وهو جانب تنمية التفكير الخلفي، وإغفال هذا الجانب قد سبّب اختلالاً في ميزانه. كما قد تردّ النتيجة الحالية إلى أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية - باختلاف مصادرها- لم تعمل على تنمية المهارات النفسية الاجتماعية ومهارات العلاقات بين الأشخاص، التي تعد مهمة بشكل عام. كما لم تدرب أفرادها على الوعي الذاتي بما في ذلك معرفة الحقوق، والتأثيرات، والقيم، والتوجهات، ومواطن القوة ومواطن الضعف.

كما أظهرت النتائج أن مستوى الوجود النفسي الممتلئ لدى الطلبة الذكور والإناث كان متوسطاً، وربما تردّ هذه النتيجة إلى محدودية البرامج الجامعية التي تساهم في تنمية العلاقات الشخصية الإيجابية مع الآخرين، وأن عملية قبوله في الجامعة لم تحقق له القدرة

المراجع:

إبراهيم، إبراهيم (2004). علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلفي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*. 18 (71). 115-157.

البوي، محمد (2002). تشكل هوية الأنا والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب التخصصات والمستويات المختلفة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

توق، محي الدين (1980). المستوى الاقتصادي الاجتماعي والترتيب الولادي وتأثيرهما على النمو الخلفي عند عينة من الأطفال الأردنيين. دراسة تجريبية. *مجلة العلوم الاجتماعية*. الكويت. السنة الثامنة (3). 24-55.

حجاج، عبد الفتاح (1984). النمو الخلفي والتربية الخلقية. *حوليات كلية التربية* (3). 2.

الزبون، سليم، احمد، احمد (2013). النمو الخلفي لدى الطلبة وعلاقته بالتكيف الاجتماعي. *دراسات العلوم التربوية*. 40 ملحق (4).

الشوارب، أسيل، والخالدة، محمود (2007). النمو الخلفي والاجتماعي، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الصقر، تيسير (2005). مستوى النمو الخلفي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد. الأردن.

عبد الفتاح، فوقيه (2001). مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

العرشي، صديق (2004). نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى.

عسيري، عبيد (2003). علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

عليان، محمد، والنواجحة، زهير (2014). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة. *مجلة جامعة*

الانتماء، أو الالتحاق بالجماعة، فهو يحقق واحداً أو أكثر من المتطلبات الاجتماعية، وأن تبني الاتجاهات التوافقية، والميل إلى عزو الأشياء الإيجابية لذواتهم، كل ذلك يساهم في التفكير الخلفي.

وربما تردّ النتيجة إلى الأفراد الذين يملكون الاستقلالية والقدرة على تنظيم سلوكهم من الداخل، والقدرة على تحقيق أو تقرير مصيرهم بأنفسهم، ويتخذ القرارات دون تردد ودون الاعتماد على الآخرين، لديهم القدرة على التعامل الجيد مع المواقف، وهم أكثر احتمالا للتفكير الخلفي، كما إن الأفراد الذين يملكون القدرة على إدارة البيئة والتحكم بها، مستفيدون من خبراتهم الماضية والحاضرة، فإن ذلك يشجّع على ارتفاع مستوى التفكير الخلفي، كما إن الأفراد الذين يملكون متغير الغرض من الحياة، لديهم القدرة على التخطيط المستقبلي واستخدام أفضل الطرق لإنجاز العمل، ولديهم قدرة أعلى على تحمل المسؤولية، تجاه مصدر الضغط.

وربما تردّ هذه النتيجة إلى أن الأفراد الذين يملكون النمو الشخصي، يحاولون الميل للتخلص من الطاقة النفسية بأسلوب أو بآخر، بالسعي نحو التقدم المستمر، ونمو الذات، وهي تتطور وتتوسع، ويكونون منفتحين، ومستعدين لتلقي خبرات جديدة تضاف إلى رصيدهم من الخبرات، التي تساهم في ذلك التطور، مما يساهم في بذل المزيد من الجهد والمثابرة لإتقان العمل وممارسة السلوك الفعال الذي يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما.

التوصيات التطبيقية:

- الاهتمام بتنمية التفكير الخلفي لدى طلبة الجامعة، من خلال استراتيجيات تركز على القيم.
- إيجاد برامج تعتمد على عمادات شؤون الطلبة، من شأنها توفير الفرص التي تمكن الطلبة من ممارسة السلوك الاجتماعي الإيجابي.
- اعتماد استراتيجية واضحة من قبل وزارات التعليم العالي للعمل على إبراز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتأهيل المرشدين الطلابيين في الجامعات للقيام بهذا الدور.
- تنفيذ برامج إرشادية تستهدف تحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي.
- تقديم البرامج الإرشادية لطلبة الجامعة حول كيفية تحسين الوجود النفسي الممتلئ.

التوصيات البحثية:

- إعادة تطبيق هذه الدراسة على فئات أخرى في المجتمع.
- دراسة حول التفكير الخلفي وعلاقته بقوة الأنا وبعض سمات الشخصية.
- فاعلية برنامج إرشادي لتنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي.
- دراسة لمعرفة تأثير العلاقات الأسرية في التفكير الخلفي والوجود النفسي الممتلئ والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

- development?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(4) , 46-49.
- Bartel, J. (2006). Parental and peer influences on adolescent helping. Ph. D. , Kansan State University, USA, from http://proquest.umi.com/dissertations/preview_all/3244647.
- Baxter, E; Boblin, S.(2007). The Moral Development of Baccalaureate Nursing Students: Understanding Unethical Behavior in Classroom and Clinical Settings. *Journal of Nursing Education*, 46(1) , 20-7.
- Bromley, E; Jonhnson, J; Cohen, P.(2006). Personality Strengths in Adolescence and Decreased Risk of Developing Mental Heal problems in Early Adulthood. *Comprehensive Psychiatry* ,47(2),315-324.
- Carpenter, E. M., & Nangle, D. W. (2006). Caught between stages: Relational aggression emerging as a developmental advance in at-risk preschoolers. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(2), 177-188.
- Carr, E. G. (2007). The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(1), 3-14.
- Cohn, E; Bucolo, D; Rebellon, C; Van Gundy, K.(2010). An Integrated Model of Legal and Moral Reasoning and Rule-Violating Behavior: The Role of Legal Attitudes. *Law and Human Behavior*, 34(4) , 295-309.
- Fava, G; Tomba, E. (2009). Increasing Psychological Well-Being and Resilience by Psychotherapeutic Methods. *Journal of Personality*, 77(6), 1903-1934.
- Gaffikin, M ; Lindawati, A.(2012). The Moral Reasoning of Public Accountants in the Development of a Code of Ethics: the Case of Indonesia. *Australasian Accounting Business & Finance Journal*, 6(1) , 3-27.
- Galla, D.(2007). Moral reasoning of finance and accounting professionals: An ethical and cognitive moral development examination, Nova Southeastern University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing,. 3260185.
- Gfellner, B.(1986). Ego Development and Moral Development in Relation to age and Cadre Level During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 15(2), 147-163.
- Harrell, A. (2006). The Effect of empathy induction and perceived responsibility on mental health stigma and helping behavior, Ph. D. , the Chicago School of Professional Psychology, USA, from: <http://>
- القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 2 (5). 175-139.
- عمار، طاهر(2012). الوجود النفسي الممتلئ وعلاقته بالاكتئاب لدى الشباب (دراسة تنبؤية). مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي. (31). 486-457.
- العيسوي، عبد الرحمن (1997). علم نفس النمو. مصر: دار المعرفة الجامعية السويس.
- الغامدي، حسين (1997). علم نفس النمو مدى الحياة. جدة: دار الفكر.
- الغامدي، حسين (2000). نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد. حولية كلية التربية. جامعة قطر. السنة السادسة عشرة. (16). 645-689.
- الغامدي، حسين (2001). علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 5 (30). 255 -221.
- الغامدي، حميد (1998). نمو الأحكام الأخلاقية لدى الجانحين وغير الجانحين، دراسة مقارنة لنمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينات وغير الجانحين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.
- كاشف، إيمان (2001). النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية. مجلة دراسات نفسية. 11 (3). 465 – 528.
- كامل، مصطفى، الشوني، محمود (2000). مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب الجامعة من الجنسين. دراسة عبر حضارية مقارنة على عينات مصرية وسعودية. مجلة علم النفس. 3 (56). 106 – 121.
- مشرف، ميسون (2009). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- Anderson-K; Alvarez, M.(2010). The School Social Work Skill Set and Positive Behavior Support: A Good Match. *Children & Schools*, 32(1) , 61-63.
- Anonymous.L.(2014). To what extent should physical education become a vehicle for moral

- Kohlberg, L. (1984). Essay on moral development. Vol. 2. The psychology of moral development. San Francisco: Harper and Row.
- Malti, T;Buchmann, M.(2010). Socialization and Individual Antecedents of Adolescents' and Young Adults' Moral Motivation. *Journal of Youth and Adolescence* ,39(2) , 138-49.
- Miller, J. G. (2006). Insights into moral development from cultural psychology. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*.(375-398). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miramontes, N; Marchant, M; Heath, M; Fischer, L.(2011). Social Validity of a Positive Behavior Interventions and Support Model. *Education & Treatment of Children*, 34(4) , 445-468.
- Moeenizadeh, M&Salagame, K. (2010). Well-Being Therapy for Depression. *International Journal of Psychological Studies*,2(1), 107-115.
- Rich, E;Shepherd, E; Nangle, D.(2008). Validation of the SSRS-T, Preschool Level as a Measure of Positive Social Behavior and Conduct Problems. *Education & Treatment of Children*, 31(2) , 183-202.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything or is it? Exploration on the Meaning of Psychology Well-Being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 1069-1081.
- Seligman,f, Csikszentmihalyi,E. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(3), 5-14.
- Simonsen, B., Sugai, G., & Megron, M. (2008). Schoolwide positive behavior supports primary systems and practices. *Teaching Exceptional Children*,40(6), 32-40.
- Shogren, K; Lopez, S; Wehmeyer, M; Little, T; Ressgrove, C.(2006). The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Life Satisfaction in Adolescents with and without Cognitive Disabilities: An Exploratory Study. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3),37-52.
- Turiel, E.(2008). The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a Sequence in Development. *Human Development*, 51(1) , 21-39.
- Wiljanen, L. (1996). Ego Identity Status, Sex Role and Career Self- Efficacy among Male and Femal High School Students. *Dissertation Abstracts International*. Section A:An,2619.
- Wood, J,Joseph,l. (2010). The Absence of Positive Psychological Eudemonic Well-Being As a Risk Factor for Depression: A Ten Year Cohort Study. *Journal of Affective Disorders*, 7 (3),122-213.
- proquest.Umi. com/ dissertations/ preview _all/ 3239723
- Harrison, K., ;Harrison. R. (2009). The school social workers' role in the tertiary support of functional assessment. *Children & Schools*, 31(1) 119-127.
- Hyde, L;Shaw, D; Moilanen, K.(2010).Developmental Precursors of Moral Disengagement and the Role of Moral Disengagement in the Development of Antisocial Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(2) , 197-209.
- Jack J. B ;Dan, M;Jennifer, L. (2008). Narrative Identity and Eudemonic Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 81-104.
- Jacoby, B.(2003). Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for Lives of Moral and Civic Responsibility. *Journal of College Student Development* ,44 (6) , 866-867.
- Jones, D.(2014).Examining the Impact of a Positive Behavior Support Program and Direct Instruction of Social and Emotional Learning Skills on the Externalizing Behaviors of Disruptive Youth. Drexel University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing., 3614498.
- Kabady, A;Aldag, K..(2010). Comparison of the Moral Development of the Students Attending Different Primary Schools from Different Variables, *International Journal of Human Science*,7 (1), 878-898.
- Karademas, A; Evangelof, (2011). Psychological Well-Being and the Role of Perceived Primal Threat: Evidence from Two Studies in Patient and Healthy Samples. *Journal of the International Society for the Investigation of Stress* , 27 (3), 111-119.
- Kashdan, T;Biswas, R;king, L. (2008). Reconsidering Happiness: The Costs of Distinguishing between Hedonics and Eudemonic. *The Journal of Positive Psychology*, 3(4), 219-233.
- Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2004). Predicting Kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(5),409-423.
- Killen, M., Smetana, J.G. (Eds.). (2006). *Handbook of moral development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kimiecik, J.(2011). Exploring the Promise of Eudemonic Well-Being within the Practice of Health Promotion: The 'How' is as Important as the 'What'. *Journal of Happiness Studies* ,12 (5), 769-792.
- Krettenauer,J ; Dana.E. (2006). *Ado Lescent's Self Attributed Moral Emotions Following A Moral Transgression: Relations With Delinquency. Confidence In Moral Judg Ment And Age.*

معوقات التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) من وجهة

نظر الطلبة الناجحين وغير الناجحين وأولياء أمورهم

حمزة عبد الكريم الربابعة*

تاريخ قبوله 2015/5/28

تاريخ تسلم البحث 2014/12/2

Academic Achievement Constraints among General Secondary Students as Perceived by Passed and Non-Passed Students, and Their Parents

Hamzah Rababeh, Faculty of Education, Yarmouk University.

Abstract: This study aimed at identifying the constraints related to academic achievement among general secondary students as perceived by passed and non- passed students, and their parents in Irbid governorate during the academic year 2014/2015, and whether there would be statistical differences due to the variables of: student's gender, place of residence and study stream. The study aims to investigate the low achievement of high school students in the national exam from social and national perspective. To achieve the aims of the study, a constraints academic achievement scale was developed consisting of (36) items distributed on three domains (self, instructional, and social domain). The sample of the study consisted of (1022) students and parents, represented (511) male and female students and (511) parents. The results revealed that there was a moderate level of constraints related to academic achievement among passed students compared to the non- passed who showed high level of constraints. it also revealed that there were no statistical significant differences among passed students in the level of constraints in all domains due to all study variables, and there were statistical significant differences in self and instructional domain due to the study stream in favor of information management students. With regard to non- passed students, there were no statistical significant differences in the level of constraints on the scale as a whole and all variables due to study variables. It was also found a moderate level of constraints related to academic achievement in the level of constraints among passed students' parents, and high level of constraints among non-passed students' parents, and there were no statistical significant differences on the scale as a whole and all domains in the level of their constraints due to gender variable.

Keywords: Academic Achievement, General Secondary Students.

ومع أن النظام التعليمي يمثل سلسلة متكاملة من عدة مراحل دراسية لا يكتمل إلا بها. إلا أن لكل مرحلة أهمية خاصة. وتمثل مرحلة الثانوية العامة (التوجيهي) مرحلة خاصة ذات أهمية كبيرة في حياة الطلبة والمجتمع؛ وذلك لما تمثله من حياة حرجة وفاصلة لحياتهم العلمية والعملية، وتغطي مرحلة الثانوية العامة الصف الثاني عشر للفئات العمرية (17- 18) سنة، ويلتحق بها الطلبة وفقاً لقدراتهم وميولهم، وتقدم لهم خبرات ثقافية علمية ومهنية متخصصة، توافق حاجات المجتمع الحالية أو المستقبلية، وتهدف إلى إعداد الطلبة للالتحاق بسوق العمل أو إكمال الدراسة بكفاءة. كما تهدف إلى إعداد المواطن القادر على التكيف مع المتغيرات المحيطة، والقادر على التفاعل النشط مع أسرته والآخرين، وتنميته اجتماعياً وانفعالياً ومعرفياً وأخلاقياً وجسدياً، والقدرة على تقبل الآخر والتعلم الذاتي وتقديم حلول علمية ومنطقية لمشكلاته ووطنه، ويتم تصنيف الطلبة

ملخص: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة من وجهة نظر الطلبة الناجحين وغير الناجحين، وأولياء أمورهم في محافظة إربد للعام الدراسي 2014/2015، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المعوقات تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان الإقامة، وفرع الدراسة. وقد انبثقت مشكلة الدراسة من الأزمة التي أحدثتها نتائج الثانوية العامة على المستوى الاجتماعي والوطني نتيجة التدني الملحوظ في التحصيل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياساً للمعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي تكون من (36) فقرة، وزعت على المجالات الثلاثة، وهي: الذاتية والتعليمية والاجتماعية. تكونت عينة الدراسة من (1022) مشاركاً، مثل منهم (511) طالباً وطالبة، و(511) من أولياء الأمور. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة الناجحين مقارنة بغير الناجحين الذين أظهروا مستوى مرتفعاً من المعوقات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعوقات ككل تعزى لمتغيرات الجنس ومكان السكن، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي المعوقات الذاتية والتعليمية تعزى لمتغير فرع الدراسة لصالح طلبة الإدارة المعلوماتية. وفيما يتعلق بالطلبة غير الناجحين فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس معوقات التحصيل الأكاديمي ككل، وعلى أي من مجالاته تعزى لمتغيرات الدراسة. كما وجد مستوى متوسط في معوقات التحصيل الأكاديمي لدى أولياء أمور الطلبة الناجحين، ومستوى مرتفع لدى أولياء أمور الطلبة غير الناجحين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لديهم على مقياس المعوقات ككل، وعلى جميع مجالاته تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي، الثانوية العامة.

مقدمة: يعتبر هدف إصلاح التعليم وتطويره مطلباً عالمياً ومحلياً في كل زمان ومكان؛ لما يمثله نظام التعليم في أي دولة ديمية مهمة ومؤشراً قوياً لسلامة المجتمع بمؤسساته وأفراده. إلا أن من أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه جهود الإصلاح التربوي هي ظاهرة تدني التحصيل الدراسي لدى المتعلمين حيث أخذت هذه الظاهرة بالسمة العالمية، بحيث لا يكاد أن يسلم أي نظام تربوي من آثارها السلبية، ومما يزيد من خطورة هذه الظاهرة هي مقدار الهدر والخسارة التي تسببها في الموارد البشرية والمادية، كما أن القلق على مستقبل الأفراد في إكمال دراستهم، والالتحاق بسوق العمل، ومدى قدرة المجتمعات على مواكبة ومناقسة التقدم الهائل في مختلف مجالات المجتمع دفعت إلى زيادة الاهتمام بظاهرة تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس (كوفيتون، املين، 2007).

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ووصف كل من ادوينكا وادجا وولوفمي (Adeyinka, Adedeji & Olufemi, 2011) التحصيل الدراسي: بأنه مجموعة من المعايير للحكم على فاعلية الأنشطة التعليمية ومدى قدرة المتعلم وكفاءته للاستفادة منها، وتصنيف مستويات الطلبة الأكاديمية بناءً عليه إلى مرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة.

ويرى جلين (Glenn, 2012) أن مفهوم التحصيل الدراسي يتضمن عدد من الدلالات التربوية والنفسية التي توضح معنى التحصيل الدراسي بأنه:

- معيار أساسي للحكم على قدرات الطلبة وامكاناتهم الدراسية في مناهج دراسي محدد.
- مؤشر هام لتحديد مستوى المعززات والمزايا والادوار الاجتماعية التي يستحقها الطلبة.
- مصدر رئيسي للتغذية الراجعة حول مدى تحقيق الاهداف التعليمية.
- يحدد مقدار المساعدة الأكاديمية التي يحتاجها الطلبة للتغلب على معوقات تحصيلهم.

ويتصف التحصيل الدراسي بالطبيعة المعقدة حيث يتأثر بعدد كبير من العوامل التي يمكن أن يعزى إليها مستوى التحصيل الدراسي هي: (Farooq, Chaudhry, Shafiq & Berhanu, 2011).

أولاً: العوامل الذاتية: من حيث سمات الطلبة الشخصية وقدراتهم كالذكاء والقدرة على التذكر والانتباه، وأساليب تعلمهم وتفكيرهم وصحتهم الجسمية والنفسية، ودافعتهم ومهاراتهم الدراسية، وأهدافه.

ثالثاً: العوامل المرتبطة بالمدرسة: وتتمثل بمكونات النظام التعليمي والعلاقة بينهم من حيث المناخ المدرسي وأساليب ادارته، وأدوات الغرفة الصفية، والمعلمين، والمنهاج، وفاعلية السياسات والقرارات التربوية.

ثانياً: العوامل المرتبطة بالبيئة الأسرية والاجتماعية: من حيث الظروف المناسبة للدراسة، والعلاقات الآمنة، ومقدار الدعم الاجتماعي والنفسي والمادي، بالإضافة إلى انماط التنشئة الاجتماعية.

رابعاً: العوامل المرتبطة بالأقران: تلعب مجموعة الرفاق تحديداً دوراً كبيراً بالتأثير في اتجاهات الطلبة نحو الدراسة، ودعم قدراتهم المعرفية، ومساعدتهم في انجاز الواجبات والتغلب على معوقات التحصيل.

ويعد المكون المعرفي لشخصية المتعلم من أكثر المتغيرات تأثيراً في تفسير مقدار التباين في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وذلك تبعاً لنسبة الذكاء ومستوى العمليات المعرفية كالتفكير باشكاله المختلفة، والقدرة على حل المشكلات وفاعلية الذاكرة. وقد أظهرت افتراضات نظرية التعلم المستند للدماغ اهمية العلاقة الوثيقة

في هذه المرحلة بناءً على تحصيلهم إلى مجالات أكاديمية (علمي، أدبي، شرعي، إدارة معلوماتية) وأخرى مهنية (الصناعي، الزراعي، التعليم الصحي، الفندقي والسياحي، الاقتصاد المنزلي) (وزارة التربية والتعليم، 2014).

حيث تصف الثانوية العامة أو ما يسمى (التوجيهي) المرحلة النهائية للمدرسة، والتي تسمح للطلبة بعد اجتيازها الدخول إلى الجامعة، والتي يكون قد أنهى فيها اثني عشر صفًا دراسيًا، ويقدم الطلبة فيها امتحانات وزارية معدة من وزارة التربية، تختلف عن الامتحانات المدرسية. وقد يختلف نظام الثانوية العامة من دولة إلى أخرى من حيث عدد الفصول وتوزيع العلامات والتخصصات إلا أنها جميعها تشترك في أهمية هذه المرحلة وخصوصيتها، كمرحلة فاصلة بين التعلم المدرسي والجامعي، وتتطلب مزيداً من الجهد والاهتمام، ونظاماً خاصاً من الرعاية) ويكيبيديا، (2014).

وتتزامن مرحلة الثانوية العامة مع المتطلبات النمائية لمرحلة المراهقة، حيث يعيش فيها الطلبة زيادة مضطربة في مختلف جوانب نموهم وتعلمهم، وتبدأ معها رسم ملامح الشخصية المستقبلية، وتعد مرحلة ولادة جديدة مليئة بالصراعات وثورة الانفعالات، لذلك فإن الطلبة يكونون أحوالاً للعناية والاهتمام أكثر من أي وقت مضى، كونهم يواجهون العديد من المشكلات والمعوقات المرتبطة بجوانب نموهم وتعلمهم المختلفة خاصة المعرفية والأكاديمية. ويقع على عاتق مؤسسات التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة مسؤولية كبيرة، خاصة المدرسة والأسرة من حيث تنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم، وإشباع حاجاتهم واحترامها، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم (شريم، 2009).

كما يحظى معدل التحصيل الدراسي في الثانوية العامة بأهمية كبيرة في حياة الطلبة وأسرهم، حيث إنه يرتبط بتاريخ عشرات السنين من الخبرات المتراكمة لمختلف جوانب حياة المتعلم، كما أنه معيار هام لمدى نجاح أنماط الرعاية الأسرية وفعاليتها في تنشئة أبنائها، لا بل قد تحكم كثير من المجتمعات على نجاح أو فشل حياة المتعلم بشكل عام وأسرته من خلال معدل تحصيله في الثانوية العامة. ونتيجة لذلك فإن طلبة الثانوية العامة يسعون جاهدين للوصول إلى أفضل معدل أكاديمي ممكن؛ لأنهم يدركون جيداً بأن هذا المعدل سوف يفتح أمامه أبواب أوسع، وفرص حياتية أفضل (شراز، 2006).

ويعرف علام (2000) التحصيل الدراسي بأنه مقدار الاكتساب الذي يحصل عليه المتعلم من معلومات أو معارف أو مهارات معبراً عنها بدرجات الاختبار والتي تحدد مستوى نجاحه في مادة دراسية أو مجال تعليمي محدد.

كما عرف كل من لونغ وكيلي (Lynn & Kelly, 2001) التحصيل الدراسي بالجهد العلمي الذي يبذله المتعلم خلال المواقف التعليمية بهدف تحسين مستوى اكتساب المعلومات والمعارف ضمن مجال تعليمي محدد.

ويبحث أحمد وويس (2013) في أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية في العراق، تكونت عينة الدراسة من (156) معلماً، و(367) من الطلبة. أظهرت النتائج أن هناك اتفاقاً بين أفراد الدراسة على وجود تأثير للعوامل الاجتماعية والمدرسية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية، حيث جاءت أكثر المعوقات الاجتماعية والنفسية المرتبطة بالتحصيل الدراسي كالآتي: وسائل اللهو والترفيه، وتشتت الانتباه، والأوضاع الاقتصادية وغياب المحفزات وتدني الدافعية. في حين كانت أكثر المعوقات المدرسية هي: ازدحام أعداد الطلبة في الصف، وعدم توفر وسائل حديثة في التدريس وصعوبة المناهج، وكثرة غياب المعلمين، وعدم جدية بعض المدرسين، وانتشار الدروس الخصوصية.

كما قام علام (2012) بدراسة نوعية بهدف التعرف على المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (30) طالباً و(30) طالبة من المدارس الثانوية في باكستان. كشفت نتائج المقابلات مع أفراد الدراسة أن أكثر معوقات التحصيل مرتبة كالآتي: الاختبارات الدراسية، سوء التوجيه والإرشاد المهني منذ أيام المدرسة، عدم المشاركة الصفية، اساليب المعلمين المتشددة، الأنشطة اللاصفية، عدم توفر الدعم الاجتماعي والأسري.

وقام كل من فاروق وزملاؤه (Farooq et al., 2011) في دراسة مسحية بهدف تحديد المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (600) طالباً وطالبة منهم (300) طالباً و(300) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المدارس الثانوية الحكومية في ماليزيا. كشفت النتائج أن هناك معوقات للتحصيل مرتبطة بداخل البيئة المدرسة وخارجها. كما أظهرت النتائج أن أكثر المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي كانت المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، وانماط التنشئة الاجتماعية، ومستوى تعليم الوالدين، كما أكدت النتائج أن معوقات التحصيل كانت أكثر تأثيراً بمستوى التحصيل الدراسي لدى الاناث أكثر من الذكور وتحديداً في مادتي الرياضيات واللغة الانجليزية.

كما هدفت دراسة الواكد (2005) إلى البحث في المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة، لدى عينة تكونت من (181) طالباً ومعلماً في السعودية. كشفت النتائج أن أكثر معوقات التحصيل ارتبطت بالطالب، ثم وزارة التربية والتعليم، تلهما المعوقات المرتبطة بالمعلم.

وبحث كل من لي شين (Li- chen, 2005) في مدى تأثير كل من المعلمين والوالدين والأقران في مستوى التحصيل الدراسي، لدى عينة بلغت (270) من طلبة الثانوية في هونج كونج، وقد كشفت النتائج أن أكثر مصادر الدعم تأثيراً في التحصيل الدراسي كانت مقدمه من المعلم ثم الوالدين تلهما الأقران، كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية إيجابية بين دعم المعلم والوالدين والأقران في تحصيل الطلاب بطريقة مباشر وغير مباشر، خاصة في زيادة التفاعل والمشاركة الصفية.

بين التحصيل الدراسي والعمليات المعرفية المرتبطة بكفاءة عمل اجزاء الدماغ. التي تساعد الطلبة على تنظيم تعلمهم والاحتفاظ به، والقدرة على نقل اثر تعلمهم الى مواقف حياتية أخرى؛ مما يسهم في تحسين مهارات الطلبة وقدراتهم الدراسية، ومساعدتهم في التغلب على معوقات التحصيل. كما تمثل القدرات الأكاديمية مطلباً رئيسياً للتفوق في مرحلة الثانوية العامة تحديداً، حيث إن التحصيل الدراسي له دلالات اجتماعية ونفسية كبيرة في حياة الطلبة أكثر من مجرد تخزين وتحصيل درجات في موضوع دراسي ما، بل إن التحصيل الدراسي المرتفع يعبر عن صورة إيجابية عن الذات، ونمو الذات الأكاديمية تحديداً، كما يرسم ملامح العمل المستقبلي (Eda & Ayhan, 2014).

وبالمقابل فإن الطلبة ذوي التحصيل المتدني عادةً ما يتصفون بسمات معرفية أقل من أقرانهم؛ مما يجعلهم أكثر عرضة لمواجهة العديد من المعوقات الدراسية كتدني الدافعية، وعدم القدرة على التركيز، وصعوبة في التعلم، ومشكلات في التكيف مع البيئة المدرسية والاجتماعية؛ مما قد يشعرهم بالعجز المتعلم وتدني مفهوم الذات الأكاديمي مقارنة مع أقرانهم من ذوي التحصيل الدراسي المرتفع (شريم، 2009).

لذلك أصبحت رعاية الطلبة ومساعدتهم في التغلب على معوقات التحصيل، حاجة اجتماعية ووطنية؛ لحمايتهم وتحسينهم من الآثار السلبية للفشل الدراسي الذي تكمن خطورته في امكانية تعريض الطلبة خاصة المراهقين في المدارس الثانوية إلى الكثير من المشكلات الاجتماعية واللااخلاقية كالادمان والانحراف الجنسي، وارتكاب جرائم السرقة وغيرها من المشكلات التي قد تستنزف طاقات المجتمع. في حين أن رعاية الطلبة، وتوفير الخدمات والبرامج التربوية التي تسهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم من شأنها ان تحقق النمو السليم والمتكامل لمختلف جوانب شخصية المتعلم معرفياً واجتماعياً وانفعالياً واخلاقياً وجسدياً، وبالتالي تقدم المجتمع وتطوره بشكل أفضل. (Lynn & Kelly, 2001)

كما يرى الباحث أن الكشف عن مستوى المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة، قد يسهم في تفسير الكثير من المفاهيم النفسية والتربوية المرتبطة بالتحصيل الدراسي كدافعية الانجاز، والكفاءة الذاتية، وأثر العوامل الاسرية والاجتماعية في التحصيل؛ لذلك نجد أن العديد من الدراسات السابقة قد اهتمت في البحث بمفهوم التحصيل الدراسي بهدف تحديد العوامل المؤثرة فيه، والمعوقات المرتبطة به.

ومن أبرز الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية دراسة بيتر وروث (Peter & Ruth, 2013) التي هدفت إلى البحث في المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية في أمريكا، تكونت عينة الدراسة من (260) طالباً وطالبة، كشفت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة أحصائية في التحصيل الدراسي يعزى لمتغيرات (حجم الأسرة ومستواها الاجتماعي والاقتصادي) ولصالح الطلبة ذوي الأسر الأفضل اقتصادياً واجتماعياً وحجم الأسرة الأقل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم من كل مظاهر الرعاية والاهتمام التي حظي بها نظام التعليم في الأردن، إلا أنه ما زال يواجه العديد من المعوقات، وتمثل ظاهرة تدني التحصيل الدراسي واحدة من تلك التحديات، حيث شكلت الصرخة المدوية للرأي العام في الأردن التي رافقت إعلان نتائج الثانوية العامة في السنوات الماضية (2013/2014) بيئة خصبة لمشكلة الدراسة الحالية، حيث أظهرت إحصائيات نتائج الثانوية العامة عن تدني نسب النجاح في المملكة، وفروع كاملة من طلبة الثانوية العامة لم ينجح بها أحد، وازداد الأمر سوء عندما أشارت النتائج إلى وجود (413) مدرسة في مختلف أرجاء المملكة كتب على بابها لم ينجح أحد (وزارة التربية والتعليم، 2014)؛ مما دفع العديد من الخبراء التربويين للدعوة إلى ضرورة توفير برنامج إصلاح وطني شامل لمعالجة مشكلة تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة التي أخذت تشكل أزمة حقيقية على المستوى الفردي والأسري والمجتمعي (Adeyinka, et al., 2011). ونتيجة لذلك جاءت الدراسة الحالية استجابة لتلك الدعوات المتكررة لمعالجة ظاهرة تدني التحصيل الدراسي. بهدف الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة الناجحين وغير الناجحين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى المعوقات المرتبطة بالتحصيل لدى طلبة الثانوية العامة الناجحين وغير الناجحين على مقياس المعوقات ككل، وعلى كل مجال من مجالاته تعزى لمتغيرات الجنس (ذكر، انثى)، ومكان السكن (مدينة، قرية)، وفروع الدراسي (علمي، أدبي، إدارة معلوماتية، الفروع المهنية)؟
3. ما مستوى المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر أولياء أمور طلبة الثانوية العامة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى المعوقات المرتبطة بالتحصيل من وجهة نظر أولياء أمور طلبة الثانوية العامة على مقياس المعوقات ككل، وعلى كل مجال من مجالاته تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في جانبها النظري والتطبيقي معاً. فمن الناحية النظرية تتصف الدراسة بأصالتها من خلال معاصرتها لقضايا ومشكلات المجتمع المستجدة، حيث تهدف إلى البحث في مشكلة ما زالت قائمة تتمثل بالمعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة بطريقة علمية عملية تعكس وجهة نظر الأشخاص المعنيين بها. كما تكمن الأهمية النظرية للدراسة في تناولها مشكلة بحثية تهم حياة شريحة كبيرة من الناس، وفي مرحلة دراسية حرجية. في حين تكمن أهمية الدراسة التطبيقية بمقياسها الذي تم تطويره بمنهجية علمية، قد يتم تطبيقه في دراسات

وبحث بيك وشوي (Beak & Choi, 2002) في أثر مكونات البيئة الصفية بالتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (1012) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في كندا. أظهرت النتائج وجود علاقة طردية إيجابية بين أبعاد البيئة الصفية (التنافس، وتطبيق القواعد، وتوجيه المهمة، المعلم، والتنظيم والتنسيق، ومشاركة الطالب، والاندماج) والتحصيل الدراسي أي أن أبعاد البيئة الصفية يمكن أن تكون عوامل مؤثرة إيجاباً في تحسين مستوى التحصيل الدراسي أو إحدى معوقاته لدى طلبة الثانوية.

كما قام كل من لين وكيلي (Lynn & Kelly, 2001) بالكشف عن أثر الرعاية الأكاديمية في التغلب على معوقات التحصيل. تكونت عينة الدراسة من (25) طالباً من دور الأحداث في أمريكا، تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية (12) طالباً، وضابطة (13) طالباً. وقد تم تقديم الرعاية الأكاديمية لطلاب المجموعة التجريبية لمدة (9) شهور. كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى التحصيل الدراسي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى التحصيل الدراسي والتعرض للمشكلات الاجتماعية والسلوكية والأخلاقية والانفعالية.

يلاحظ من نتائج الدراسات السابقة أن هناك اتفاقاً على وجود عدد من المعوقات المرتبطة في التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية كالمعوقات المتعلقة بالطالب والبيئة التعليمية بالإضافة إلى العوامل الأسرية والاجتماعية. كما في دراسات (Peter, Ruth, 2013)، أحمد وويس، (2013). كما تباينت نتائج الدراسات السابقة في تحديدها لأكثر معوقات التحصيل الدراسي تأثيراً تبعاً لاختلاف بيئة وزمان تطبيقها، ففي حين كانت المعوقات المتعلقة بالطالب هي الأكثر تأثيراً في دراسة (الواكد، 2005) كانت المعوقات المرتبطة بالمعلم الأكثر تأثيراً في دراسة (Li- chen, 2005). لذلك جاءت الدراسة الحالية للبحث في المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي من تباين نتائج الدراسات السابقة، وذلك من خلال البيئة الأردنية بعد أن شهد المجتمع العديد من التغيرات والتطورات بمختلف مجالاته.

كما يلاحظ اقتصر الدراسات السابقة في أهدافها على تحديد أكثر المعوقات المرتبطة في التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الذين هم على مقاعد الدراسة، كما اقتصر معظم الدراسات السابقة في بحثها بمجال معين من المعوقات كالمعوقات التعليمية (Beak & Choi, 2002)، أو الأسرية (Peter & Ruth, 2013). إلا أن المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي يمكن أن ترتبط بعدد كبير من المجالات؛ لذلك تميزت الدراسة الحالية بدراستها لمعوقات التحصيل بصورة أكثر شمولاً، ومن خلال متغيراتها (الجنس، مكان السكن، فرع الدراسة)، وعينتها من خلال مقارنتها بين فئتين من الطلبة (الناجحين، وغير الناجحين). بالإضافة إلى تدعيم نتائج الدراسة، بوجهة نظر أولياء أمورهم الذين عادة ما يكونوا أكثر معرفة بتحصيل أبنائهم ومعوقاته خاصة بمرحلة الثانوية، خاصة أن مشكلة الدراسة الحالية جاءت من قلق ومعاناة الطلبة وأولياء أمورهم من نتائج التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة.

- التحصيل الدراسي: هي المجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها الطلبة في المباحث الدراسية للثانوية العامة. ويحدد بالدراسة الحالية بصفة ناجح أو غير ناجح، وفقاً للشهادة الصادرة عن وزارة التربية.

الطريقة والاجراءات

أفراد الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة الناجحين بالطريقة القصصية من طلبة السنة الاولى الذين تم قبولهم في الفصل الدراسي الأول (2014-2015) في جامعة اليرموك. في حين تم اختيار عينة الدراسة من الطلبة غير الناجحين وفقاً للطريقة المتيسرة من خلال الطلبة الملتحقين في الدروس الخصوصية في المراكز الثقافية في إربد ومركز الملكة رانيا التابع لجامعة اليرموك، بالإضافة إلى الطلبة غير الناجحين الذين سجلوا لإعادة امتحانات التوجيهي للدورة الشتوية 2015م. أما بالنسبة لأولياء الأمور فقد تم التواصل معهم من خلال الطلبة أنفسهم، حيث تضمنت أداة الدراسة نموذجين أحدهما خاص بالطلبة والآخر بأولياء أمورهم لتسهيل الوصول لعينة أولياء الأمور. وتكونت عينة الدراسة بصورتها النهائية من (1022) مشاركاً، منهم (511) من الطلبة، و(511) من أولياء الأمور وزعوا كما في الجدول (1).

مستقبلية مشابهه، أو قد يستفاد منه في بناء وتطوير مقاييس تتفق وأهدافه. بالإضافة إلى الأهمية العملية التشخيصية من خلال محاولة تحديد مستوى معوقات التحصيل ومجالاتها لدى طلبة الثانوية العامة. كما قد تظهر أهمية تطبيقية علاجية للدراسة من خلال ما يمكن أن تقدمه نتائجها وتوصياتها من حلول عملية لمشكلة معوقات التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة بهدف محاولة وقف الهدر البشري والمادي جراء مشكلة تدني التحصيل الدراسي.

محددات الدراسة

- اقتصرت عينة الدراسة الحالية على طلبة الثانوية العامة وأولياء أمورهم في محافظة إربد للعام الدراسي 2014/2015.
- تحددت الدراسة الحالية بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة المعدة لتحقيق أهدافها الحالية.
- كما تحددت فروع الدراسة المهنية (الصناعي، الزراعي، التعليم الصحي، الفندقي والسياحي، الاقتصاد المنزلي) بفرع دراسي واحد في الدراسة الحالية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

- المعوقات: هي المحددات والمشكلات والظروف التي تحد من تحصيل الطلبة الدراسي وتحول دون تفوقه دراسياً، وتعرف أجرائياً بالمجموع الكلي للدرجات التي يقدرها المشارك على مقياس المعوقات ككل، وعلى كل مجال من مجالاته.

جدول 1: توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	الطلبة الناجحين	الطلبة غير الناجحين	أولياء أمور الطلبة الناجحين	أولياء أمور الطلبة غير الناجحين
الجنس	ذكور 113	91	173	110
	اناث 180	127	120	108
فرع الدراسة	علمي 72	46	72	46
	أدبي 81	57	81	57
	ادارة معلوماتية 79	55	79	55
	الفروع المهنية 61	60	61	60
مكان السكن	مدينة 126	97	126	97
	قرية 167	121	167	121
المجموع (1022)	293	218	293	218

أداة الدراسة

بالإضافة الى توجيه سؤال مفتوح لعدد من طلبة الثانوية وأولياء الأمور حول معوقات التحصيل الدراسي، ثم تم جمع هذه المعوقات وإعادة صياغتها ووزعت بصورتها الأولية على (3) مجالات هي:

أولاً: مجال المعوقات الذاتية: ويقاس من خلال (14) فقرة متعلقة بقدرات الطلبة ومهاراتهم الدراسية، ودافعيتهم وتعلمهم السابق.

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم إعداد مقياس للكشف عن المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة من خلال الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة العربية مثل دراسات (أحمد، ويس، 2013؛ الواكد، 2005)، وغيرها من الدراسات الاجنبية كدراسات (Farooq et al., 2011; Glenn, 2012; Lynn & Kelly, 2001)

حذف بعض الفقرات بسبب عموميتهما مثال: (الفروق الطبقية والثقافية والعادات والتقاليد). من المعوقات الاجتماعية. كما تم حذف (كثرة الأعباء والمسؤوليات) من المعوقات الذاتية. حتى وصل المقياس بصورته النهائية إلى (36) فقرة بدلاً من (43) فقرة، وزعت على مجالاته الثلاثة بمعدل (12) فقرة لكل مجال كالآتي:

المعوقات الذاتية: ويقاس بالفقرات (12، 11، 10، 9، 8، 7، 6، 5، 4، 3، 2، 1).

المعوقات التعليمية: تمثل بالفقرات (24، 23، 22، 21، 20، 19، 18، 17، 16، 15، 14، 13).

المعوقات الاجتماعية: من خلال الفقرات (36، 35، 34، 33، 32، 31، 30، 29، 28، 27، 26، 25).

صدق البناء: عن طريق حساب معامل ارتباط الفقرة مع المقياس والمجال، كما في جدول (2).

ثانياً: مجال المعوقات التعليمية: وتكون من (15) فقرة ارتبطت بمكونات نظام التعليم كالمدرسة والغرفة الصفية والمعلم والمنهاج.

ثالثاً: مجال المعوقات الاجتماعية: وتضمن (14) فقرة حول الأسرة والأقران والمجتمع.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

صدق المحتوى

للتأكد من صدق المحتوى تم عرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الخبرة في مجالات القياس والتقييم ومناهج التدريس، ومدرسين التوجيهي، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم التي نالت اجماع 80%. وتم إجراء التعديلات المناسبة وفقاً لها. وقد تركزت الملاحظات في معظمها - حسب رأي المحكمين- على دمج بعض الفقرات معاً للابتعاد عن التكرار مثال: دمج فقرتين (اسراف المعلمين باستخدام اساليب العقاب) (التهديد المستمر يوم الامتحانات بالفصل) لتصبح (أساليب العقاب والاندازات). كما تم

جدول 2: قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه ومع المقياس ككل

الفرقة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل	الفرقة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس ككل
1	0.22	0.21	19	0.43	0.24
2	0.51	0.44	20	0.55	0.55
3	0.32	0.22	21	0.47	0.36
4	0.51	0.44	22	0.43	0.31
5	0.63	0.45	23	0.50	0.45
6	0.56	0.37	24	0.30	0.32
7	0.52	0.45	25	0.41	0.48
8	0.50	0.49	26	0.37	0.47
9	0.48	0.51	27	0.42	0.40
10	0.22	0.32	28	0.24	0.30
11	0.32	0.29	29	0.54	0.46
12	0.24	0.44	30	0.63	0.53
13	0.27	0.33	31	0.62	0.57
14	0.34	0.43	32	0.46	0.53
15	0.26	0.26	33	0.73	0.65
16	0.24	0.34	34	0.64	0.55
17	0.24	0.24	35	0.50	0.42
18	0.49	0.48	36	0.35	0.43

من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة، تكونت من (25) طالباً و(25) طالبة من طلبة التوجيهي، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى. ثم تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق للمقياس ككل، ومجالاته. كما هو في الجدول (3).

الطريقة الثانية: حساب الاتساق الداخلي: باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس ككل، ومجالاته كما هو في الجدول (3).

يلاحظ من جدول (2) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المقياس ككل تراوحت ما بين (0.21) و(0.65) في حين تراوح ارتباط الفقرات مع المجالات ما بين (0.22) و(0.64). وقد تم اعتماد قيمة معامل الارتباط (0.20) كمعيار لقبول الفقرة ضمن أداة الدراسة الحالية.

ثبات المقياس

لتحقيق ثبات المقياس تم استخدام طرق تحقيق الثبات الآتية:

الطريقة الأولى: الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest)

جدول 3: معاملات ارتباط بيرسون وكروناخ ألفا لثبات مقياس معوقات التحصيل ومجالاته

المجال	ارتباط بيرسون	كروناخ ألفا
المعوقات الذاتية	0.76	0.77
المعوقات التعليمية	0.75	0.73
المعوقات الاجتماعية	0.79	0.83
المقياس ككل	0.82	0.89

طريقة تصحيح الأداة

تكونت طريقة الإجابة من تدرج خماسي كالآتي: موافق بشدة (5) وموافق (4) ومحيد (3) وغير موافق (2) وغير موافق بشدة (1). وبذلك يكون الحد الأعلى للدرجة التي يمكن أن يحصل عليها المشارك (180) في حين الحد الأدنى (36). كما وزع تقدير الدرجات على النحو الآتي: منخفض جداً (1.49- أقل) منخفض (1.5- 2.49) متوسط (2.5- 3.49) مرتفع (3.5- 4.49) مرتفع جداً (أكثر من 4.5).

إجراءات تطبيق الدراسة

- بعد تحديد هدف الدراسة وعينتها، تم أعداد أداة الدراسة المناسبة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهدف الدراسة الحالية.
- ثم تم التحقق من الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة وفق المنهجية العلمية المتبعة.
- بعد ذلك تم تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة، وبعد ذلك تم جمع البيانات، وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة للكشف عن النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، وتقديم التوصيات بناءً عليها.

منهجية الدراسة

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات مقياس معوقات التحصيل لدى الطلبة

الطلبة غير الناجحين			الطلبة الناجحين			الفقرة
الانحراف	المتوسط	ترتيب	الانحراف	المتوسط	ترتيب	
المعياري	الحسابي	الفقرة	المعياري	الحسابي	الفقرة	
0.48	3.87		0.63	2.88		المجال الأول: المعوقات الذاتية
1.31	3.20	36	1.15	2.70	35	عدم الرغبة في التخصص
1.05	3.60	25	1.22	2.91	22	تدني الدافعية للتعلم
1.01	3.89	5	1.25	2.81	31	الحالة الصحية العامة
1.07	3.48	32	1.17	2.84	27	الغياب المتكرر عن المدرسة
1.16	3.53	29	1.27	2.77	33	عدم القدرة على التكيف مع ضغوط الدراسة
1.05	3.72	17	1.22	3.06	10	ضعف التأسيس في الصفوف السابقة
1.17	3.83	7	1.31	3.16	5	العمل وعدم التفريغ للدراسة
1.13	3.34	34	1.15	2.70	34	الاهتمام بنشاطات غير الدراسة مثل الرياضة
1.11	3.62	24	1.14	2.86	25	عدم التحضير اليومي والاعداد المسبق للدروس
1.13	3.55	28	1.25	2.93	20	مشكلتي في قلق الاختبار
1.16	3.45	33	1.23	2.96	17	العجز العام بالتعلم
1.07	3.81	10	1.36	2.81	29	غياب الهدف من الدراسة

تعد الدراسة الحالية من الدراسات المسحية، وقد تضمنت المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة: وهي الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى)، ومكان السكن وله مستويان: (مدينة، قرية)، وفرع الدراسة وله أربعة مستويات: (علمي، أدبي، إدارة معلوماتية، الفروع المهنية).

ثانياً: المتغيرات التابعة: وهي معوقات التحصيل ولها ثلاث مستويات (الذاتية، التعليمية، الاجتماعية).

المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤالين الأول والثالث: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني: على مستوى أ- المقياس ككل: تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3 Way Anova).
- ب- المجالات: تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3 Way Mnoa).
- للإجابة عن السؤال الرابع: تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (T.test).

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: حول "ما مستوى المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة الناجحين وغير الناجحين في الثانوية العامة؟". للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات على المقياس ككل، ومجالاته. كما يوضحها جدول (4).

المجال الثاني: المعوقات التعليمية		3.01	0.58	3.64	0.53
عدم امتلاك المدرسين الكفاية والمهارة	3.18	1.34	3	3.93	1.01
أساليب العقاب والإنذارات والفصل	3.22	1.28	1	4.13	0.79
البيئة المدرسية غير مناسبة للتدريس	2.95	1.16	19	3.86	0.99
زيادة عدد الطلبة داخل الغرفة الصفية	2.90	1.11	23	3.67	1.04
التعديلات المستمرة للمناهج	3.09	1.15	9	3.76	1.06
نظام الامتحانات توقيتها ومكانها	3.21	1.27	2	3.77	1.18
طريقة احتساب العلامات وتوزيعها	3.02	1.20	13	4.25	0.81
تكرار غياب المعلمين	3.02	1.13	12	3.77	1.03
ضغط الجدول الدراسي وإيام الدراسة	3.11	1.10	7	3.71	1.08
التعديلات المفاجئة في قرارات الوزارة	2.82	1.27	28	3.83	1.03
المشاكل بين طلاب الصف مع بعضهم والمعلمين	2.87	1.25	24	4.04	0.94
نوعية الأسئلة ونمطها	2.80	1.20	30	3.69	1.10
المجال الثالث: المعوقات الاجتماعية		3.00	0.54	3.64	0.53
عدم الشعور بالرقابة والاهتمام الأسري	2.92	1.17	21	3.73	1.07
التأثير السلبي للأصدقاء	2.79	1.21	32	3.72	1.11
ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع	2.69	1.19	36	3.53	1.19
أزمات المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية	2.85	1.18	26	3.67	1.13
الظروف العائلية الاقتصادية الصعبة	3.04	1.16	11	3.48	1.13
تصريحات وسائل الاعلام ونقل الاخبار المبالغ فيها	3.00	1.20	16	3.56	1.06
التنافس غير الشريف مع الطلاب الآخرين	3.17	1.23	4	3.81	1.09
الضغوط النفسية والاجتماعية التي يفرضها المجتمع	3.01	1.16	15	3.66	1.13
المقارنة بالآخرين المتفوقين	3.10	1.30	8	3.83	1.11
التوقعات العالية غير المنطقية من الاسرة	2.96	1.26	18	3.74	0.98
المشكلات والخلافات الأسرية	3.01	1.32	14	3.59	1.20
عدم توفر الاجواء المناسبة للدراسة في البيت	3.13	1.18	6	3.33	1.32
المقياس ككل		2.96	0.50	3.70	0.38

(عدم الرغبة في التخصص) ويمتوسط (3.20). كما يظهر الجدول مستوى جميع الفقرات مرتبة حسب المتوسطات الحسابية لدى الطلبة الناجحين وغير الناجحين.

نتائج السؤال الثاني: "هل توجد فروق في مستوى المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة الناجحين وغير الناجحين على مقياس معوقات التحصيل ككل، وعلى كل مجال من مجالاته تعزى لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى) ومكان السكن (مدينة، قرية) وفرع الدراسة (علمي، أدبي، إدارة معلوماتية، الفروع المهنية)؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس المعوقات ككل، ومجالاته وفقاً لمتغيرات الدراسة. كما في جدول (5)

يلاحظ من الجدول (4) إن هناك مستوى متوسط من المعوقات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلبة الناجحين حيث بلغ المتوسط الحسابي على المقياس ككل (2.96). ومستوى متوسط كذلك لجميع المجالات التي جاءت مرتباً تنازلياً كالآتي: أولاً المعوقات التعليمية (3.01) ثم المعوقات الاجتماعية (3.00) وأخيراً المعوقات الذاتية (2.88). أما أعلى فقرة فقد كانت (أساليب العقاب والإنذارات والفصل) بمتوسط (3.22). في حين كانت أقل فقرة (ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع) بمتوسط (2.69).

كما يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى المعوقات لدى الطلبة غير الناجحين كان مرتفعاً، حيث بلغ متوسط المعوقات ككل (3.70). وجاء ترتيب المجالات تنازلياً كالآتي: أولاً المعوقات الذاتية (3.87) ثم التعليمية (3.64) والاجتماعية (3.64). كما جاءت أعلى فقرة (طريقة احتساب العلامات وتوزيعها) بمتوسط (4.25). وأقل فقرة

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات التحصيل ككل، ومجالاته وفقاً لمتغيرات الدراسة

الطلبة غير الناجحين			الطلبة الناجحين			المتغير	المجال
العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
91	0.55	3.61	113	0.58	2.88	ذكور	الجنس
127	0.49	3.57	180	0.67	2.87	اناث	
218	0.51	3.59	293	0.60	2.88	المجموع	
103	0.50	3.66	135	0.65	2.86	مدينة	مكان السكن
115	0.52	3.52	158	0.61	2.89	قرية	
218	0.51	3.59	293	0.62	2.88	المجموع	
43	0.52	3.63	66	0.60	2.60	علمي	فرع الدراسة
45	0.52	3.60	90	0.62	2.83	أدبي	
75	0.47	3.54	89	0.61	3.04	ادارة معلوماتية	
55	0.55	3.60	48	0.61	3.00	الفروع المهنية	
218	0.51	3.59	293	0.62	2.88	المجموع	
91	0.51	3.84	113	0.52	2.96	ذكور	الجنس
127	0.46	3.88	180	0.61	3.04	اناث	
218	0.48	3.87	293	0.57	3.01	المجموع	
103	0.47	3.86	135	0.58	3.01	مدينة	مكان السكن
115	0.50	3.87	158	0.58	3.00	قرية	
218	0.48	3.87	293	0.58	3.01	المجموع	
43	0.50	3.93	66	0.55	2.81	علمي	فرع الدراسة
45	0.45	3.76	90	0.58	3.00	أدبي	
75	0.56	3.92	89	0.55	3.17	ادارة معلوماتية	
55	0.51	3.82	48	0.60	3.01	الفروع المهنية	
218	0.48	3.87	293	0.58	3.01	المجموع	
91	0.50	3.70	113	0.54	2.99	ذكور	الجنس
127	0.54	3.60	180	0.55	3.00	اناث	
218	0.53	3.64	293	0.55	3.00	المجموع	
103	0.55	3.65	135	0.52	2.99	مدينة	مكان السكن
115	0.50	3.62	158	0.56	3.00	قرية	
218	0.53	3.64	293	0.54	3.00	المجموع	
43	0.49	3.73	66	0.53	2.84	علمي	فرع الدراسة
45	0.50	3.60	90	0.52	2.97	أدبي	
75	0.57	3.61	89	0.57	3.12	ادارة معلوماتية	
55	0.52	3.63	48	0.51	3.03	الفروع المهنية	
218	0.53	3.64	293	0.54	3.00	المجموع	
91	0.40	3.72	113	0.47	2.95	ذكور	الجنس
127	0.37	3.68	180	0.52	2.97	اناث	
218	0.38	3.70	293	0.50	2.97	المجموع	
103	0.40	3.72	135	0.50	2.95	مدينة	مكان السكن
115	0.36	3.67	158	0.51	2.97	قرية	
218	0.38	3.70	293	0.50	2.97	المجموع	
43	0.39	3.77	66	0.49	2.77	علمي	فرع الدراسة
45	0.36	3.65	90	0.51	2.93	أدبي	
75	0.38	3.69	89	0.47	3.10	ادارة معلوماتية	
55	0.40	3.69	48	0.48	3.02	الفروع المهنية	
218	0.38	3.70	293	0.50	2.96	المجموع	

Way Anova) للكشف عن الفروق على مستوى المقياس ككل، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (3 Way Mnova) عديم التفاعل للكشف عن الفروق على مستوى مجالات معوقات التحصيل.

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمعوقات التحصيل لدى الطلبة الناجحين وغير الناجحين تبعاً لمتغيرات الدراسة على مقياس المعوقات ككل، ومجالاته. وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3

جدول 6: تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق على مقياس المعوقات ككل، تبعاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.004	1	0.004	0.016	0.900
مكان السكن	0.010	1	0.010	0.043	0.836
الطلبة الناجحين	4.522	3	1.507	6.224	0.000
الخطأ	69.508	287	0.242		
الكلي	74.083	292			
الجنس	0.063	1	0.063	0.430	0.513
مكان السكن	0.122	1	0.122	0.835	0.362
الطلبة	0.238	3	0.079	0.542	0.654
غير الناجحين	31.015	212	0.146		
الخطأ	31.484	218			
الكلي					

الناجحين على مقياس المعوقات ككل تعزى لمتغيرات الدراسة. ولتحديد الفروق على متغير فرع الدراسة، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (scheffe) كما في جدول (7)

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مقياس المعوقات ككل لدى الطلبة الناجحين تعزى لمتغير فرع الدراسة. في حين لم تظهر النتائج وجود أي فروق عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدى الطلبة غير

جدول 7: المقارنات البعدية بطريقة (scheffe) للكشف عن الفروق على متغير فرع الدراسة لدى الطلبة الناجحين

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	العلمي	الأدبي	أدارة معلوماتية	الفروع المهنية
	العلمي	2.97				
	الأدبي	2.93	0.16			
فرع الدراسة	أدارة معلوماتية	3.10	*0.34	0.18		
	الفروع المهنية	3.02	0.25	0.09	0.08	

على مقياس معوقات التحصيل ككل، ولصالح طلبة فرع الإدارة المعلوماتية.

يظهر الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين طلبة العلمي والإدارة المعلوماتية

جدول 8: تحليل التباين الثلاثي المتعدد للكشف عن الفروق على مجالات معوقات التحصيل، لدى الطلبة

مصادر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	المعوقات الذاتية	0.030	1	0.030	0.081	0.776
الطلبة	المعوقات التعليمية	0.249	1	0.249	0.766	0.382
الناجحين	المعوقات الاجتماعية	0.005	1	1.28	0.000	0.995
	مكان السكن	0.015	1	0.015	0.041	0.839
	المعوقات التعليمية	0.108	1	0.108	0.333	0.564
	المعوقات الاجتماعية	0.002	1	0.002	0.009	0.927
	فرع الدراسة	8.245	3	2.748	7.356	0.000
	المعوقات التعليمية	4.568	3	1.523	4.692	0.003
	المعوقات الاجتماعية	3.001	3	1.000	3.466	0.017
الخطأ	المعوقات الذاتية	107.232	293	0.374		
	المعوقات التعليمية	93.138	293	0.325		
	المعوقات الاجتماعية	82.845	293	0.289		

					المعوقات الذاتية	115.509	292	
					المعوقات التعليمية	98.138	292	الكلية
					المعوقات الاجتماعية	85.878	292	
					المعوقات الذاتية	.086	1	الجنس
0.567	0.329	0.086			المعوقات التعليمية	.065	1	الطلبة
0.597	0.280	0.065			المعوقات الاجتماعية	.510	1	غير
0.177	1.836	0.510			المعوقات الذاتية	.925	1	الناجحين
0.061	3.535	0.925			المعوقات التعليمية	.010	1	مكان السكن
0.834	0.044	0.010			المعوقات الاجتماعية	.035	1	Hoteling's =0.020 Sig =0.237
0.722	0.127	0.035			المعوقات الذاتية	.240	3	فرع الدراسة
0.855	0.259	0.068			المعوقات التعليمية	.975	3	Wilks' Lambda = 0.968 Sig = 0.639
0.243	1.404	0.325			المعوقات الاجتماعية	.415	3	
0.684	0.499	0.138			المعوقات الذاتية	55.473	212	الخطأ
		0.262			المعوقات التعليمية	49.070	212	
		0.231			المعوقات الاجتماعية	58.855	212	
		0.278			المعوقات الذاتية	56.748	217	الكلية
					المعوقات التعليمية	50.138	217	
					المعوقات الاجتماعية	59.927	217	

(0.05) لدى الطلبة غير الناجحين على جميع مجالات معوقات التحصيل تبعاً لمتغيرات الدراسة. ولتحديد الفروق بين المتوسطات تبعاً لأثر متغير فرع الدراسة، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة (scheffe) كما هو في جدول (9).

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مجال المعوقات الذاتية والتعليمية تعزى لمتغير فرع الدراسة لدى الطلبة الناجحين، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha =$)

جدول 9: مقارنات (scheffe) للكشف عن الفروق على المعوقات الذاتية والتعليمية لدى الطلبة تبعاً لفرع الدراسة

المجال	المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	العلمي	الأدبي	أدارة معلوماتية	الفروع المهنية
المعوقات الذاتية	فرع الدراسة	العلمي	2.60	0.22			
		الأدبي	2.83				
		أدارة معلوماتية	3.04	*0.44	0.22		
		الفروع المهنية	3.00	0.23	0.17	0.05	
المعوقات التعليمية	فرع الدراسة	العلمي	2.81	0.18			
		الأدبي	3.00				
		أدارة معلوماتية	3.17	*0.35	0.17		
		الفروع المهنية	3.01	0.20	0.02	0.15	

وغير الناجحين في الثانوية العامة؟. للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس ككل، ومجالاته. كما يوضحها جدول (10).

يظهر الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مجالات المعوقات الذاتية والتعليمية لصالح فرع الإدارة المعلوماتية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى أولياء أمور الطلبة الناجحين

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات ومجالات معوقات التحصيل لدى أولياء الأمور

اولياء أمور الطلبة الناجحين			اولياء أمور الطلبة غير الناجحين		
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مرتبة الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مرتبة الفقرات
المجال الأول: المعوقات الذاتية					
3.07	0.67	33	3.47	0.65	30
2.90	1.12	19	3.39	1.21	26
3.16	1.22	34	3.45	1.09	4
2.88	1.27	20	3.85	1.17	18
3.16	1.15	31	3.53	1.29	27
2.99	1.23	21	3.41	1.23	25
3.11	1.22	12	3.45	1.24	10
3.21	1.30	35	3.70	1.26	33
2.87	1.16	27	3.28	1.22	29
3.04	1.22	15	3.39	1.20	23
3.19	3.29	25	3.45	1.21	31
3.06	1.16	5	3.33	1.18	22
3.31	1.25		3.48		
المجال الثاني: المعوقات التعليمية					
3.25	0.61	8	3.72	0.65	2
3.27	1.32	3	3.87	1.16	6
3.34	1.23	7	3.80	1.13	11
3.27	1.24	24	3.64	1.18	20
3.06	1.24	22	3.50	1.21	15
3.10	1.18	14	3.55	1.16	7
3.20	1.28	2	3.78	1.19	1
3.38	1.19	1	4.04	0.99	3
3.40	1.16	4	3.86	1.03	5
3.32	1.13	11	3.82	1.09	17
3.24	1.18	6	3.54	1.17	9
3.30	1.17	23	3.73	1.14	14
3.06	1.18		3.57	1.20	
المجال الثالث: المعوقات الاجتماعية					
3.10	0.64	17	3.45	0.70	8
3.18	1.24	26	3.74	1.19	16
3.05	1.29	36	3.54	1.28	35
2.86	1.13	16	3.23	1.19	36
3.18	1.25	29	3.22	1.24	28
3.02	1.25	32	3.39	1.29	24
2.96	1.24	13	3.45	1.21	21
3.21	1.22	10	3.49	1.24	19
3.25	1.17	9	3.52	1.15	12
3.26	1.20	18	3.62	1.20	13
3.16	1.21	30	3.58	1.22	34
3.01	1.25	28	3.28	1.32	32
3.04	1.27		3.29	1.33	
المقياس ككل					
3.14	0.51		3.55	0.57	

وكذلك مستوى متوسط لجميع مجالات المقياس التي جاءت مرتبة تنازلياً: أولاً: المعوقات التعليمية وبمتوسط (3.25) ثم الاجتماعية

يلاحظ من الجدول (10) ان هناك مستوى متوسط من معوقات التحصيل لدى أولياء أمور الطلبة الناجحين، حيث بلغ (3.14).

حسابي(3.22) كما يظهر الجدول ترتيب جميع الفقرات حسب المتوسطات الحسابية لدى أولياء الأمور

نتائج السؤال الرابع: "هل توجد فروق في مستوى المعوقات المرتبطة بالتحصيل لدى أولياء أمور الطلبة الناجحين وغير الناجحين على مقياس معوقات التحصيل ككل، وعلى كل مجال من مجالاته تعزى لمتغير الجنس؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس معوقات التحصيل ككل، ومجالاته وفقاً لمتغير الجنس. كما في جدول (11).

(3.10) واخيراً الذاتية (3.07). في حين كانت أعلى فقرة (تكرار غياب المعلمين) بمتوسط (3.40)، وأقل فقرة (ظاهرة الدروس الخصوصية في المجتمع) بمتوسط (2.86). كما يلاحظ أن مستوى المعوقات لدى أولياء أمور الطلبة غير الناجحين كان مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعوقات ككل (3.55). كما جاء ترتيب المجالات تنازلياً: أولاً المعوقات التعليمية (3.72) ثم الذاتية (3.47) والاجتماعية (3.45). وكانت أعلى فقرة (طريقة احتساب العلامات وتوزيعها) بمتوسط بلغ (4.04)، وأقل فقرة (أزمات المجتمع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية) بمتوسط

جدول 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس المعوقات ككل، ومجالاته، لدى أولياء الأمور

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المستوى	المجال	
173	0.69	3.10	الأباء	المعوقات الذاتية	اولياء أمور الطلبة الناجحين
120	0.63	3.04	الأمهات		
293	0.67	3.07	المجموع		
173	0.60	3.21	الأباء	المعوقات التعليمية	
120	0.63	3.31	الأمهات		
293	0.61	3.25	المجموع		
173	0.66	3.11	الأباء	المعوقات الاجتماعية	
120	0.62	3.08	الأمهات		
293	0.64	3.10	المجموع		
173	0.51	3.14	الأباء	المقياس ككل	
120	0.51	3.14	الأمهات		
293	0.51	3.14	المجموع		
110	0.66	3.46	الأباء	المعوقات الذاتية	اولياء أمور الطلبة غير الناجحين
108	0.63	3.49	الأمهات		
218	0.65	3.47	المجموع		
110	0.69	3.70	الأباء	المعوقات التعليمية	
108	0.61	3.75	الأمهات		
218	0.65	3.72	المجموع		
110	0.67	3.46	الأباء	المعوقات الاجتماعية	
108	0.72	3.43	الأمهات		
218	0.70	3.45	المجموع		
110	0.58	3.54	الأباء	المقياس ككل	
108	0.56	3.57	الأمهات		
218	0.57	3.55	المجموع		

للكشف عن الفروق على مستوى المقياس ككل، كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق على مستوى مجالات المعوقات.

يظهر الجدول (11) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية على مقياس المعوقات ككل، ومجالاته لدى أولياء أمور الطلبة تبعاً لمتغير الجنس. وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (T-test)

جدول 12: نتائج تحليل T-test للكشف عن الفروق على مقياس المعوقات ككل لدى أولياء الأمور

العينة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة T	الدلالة الإحصائية
أولياء أمور الطلبة الناجحين	الآباء	3.14	0.51	173	0.056	0.955
	الأمهات	3.14	0.50	120		
أولياء أمور الطلبة غير الناجحين	الآباء	3.54	0.58	110	0.200	0.841
	الأمهات	3.56	0.56	108		

يبين الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على مقياس معوقات التحصيل ككل لدى أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت جميع قيم الدلالة أكبر من ($\alpha = 0.05$).

جدول 13: تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق على مجالات المعوقات لدى أولياء الأمور تبعاً لمتغير الجنس

مصادر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	المعوقات الذاتية	0.219	1	0.219	0.49	0.48
	المعوقات التعليمية	0.813	1	0.813	2.161	0.143
	المعوقات الاجتماعية	0.086	1	0.086	0.206	0.651
الخطأ	المعوقات الذاتية	129.112	291	0.444		
	المعوقات التعليمية	109.422	291	0.376		
	المعوقات الاجتماعية	121.287	291	0.417		
الكلي	المعوقات الذاتية	129.331	292			
	المعوقات التعليمية	110.235	292			
	المعوقات الاجتماعية	121.373	292			
الجنس	المعوقات الذاتية	0.040	1	0.040	0.096	0.758
	المعوقات التعليمية	0.162	1	0.162	0.380	0.538
	المعوقات الاجتماعية	0.068	1	0.068	0.139	0.709
الخطأ	المعوقات الذاتية	90.238	216	0.418		
	المعوقات التعليمية	92.302	216	0.427		
	المعوقات الاجتماعية	105.657	216	0.489		
الكلي	المعوقات الذاتية	90.278	217			
	المعوقات التعليمية	92.464	217			
	المعوقات الاجتماعية	105.725	217			

العلاقة الارتباطية العكسية بين التحصيل الدراسي ومعوقاته، حيث أن التحصيل الدراسي المرتفع ارتبط بانخفاض مستوى معوقاته، في حين أن تدني التحصيل ارتبط بارتفاع مستوى معوقاته (Lynn & Kelly, 2001)؛ مما يفسر نتيجة السؤال الأول حول وجود مستوى مرتفع من المعوقات لدى الطلبة غير الناجحين مقارنة بالطلبة الناجحين الذين أظهروا مستوى متوسط من المعوقات.

كما كشفت نتائج السؤال الأول عن ارتفاع مستوى المعوقات الذاتية والتعليمية لدى الطلبة غير الناجحين حيث كانت أعلى المجالات لديهم في حين كان مجال المعوقات الذاتية أقل المجالات لدى الطلبة الناجحين. ويمكن أن يعزى ذلك إلى ما يتصف به عادة الطلبة ذوي التحصيل المتدني من حيث تدني مستوى العمليات المعرفية المسؤولة عن التعلم. مما يعرضهم لمواجهة العديد من المعوقات الدراسية كتدني الدافعية وعدم القدرة على التركيز وصعوبة

يظهر الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) على جميع مجالات معوقات التحصيل لدى أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس حيث كانت جميع قيم الدلالة أكبر من ($\alpha = 0.05$).

مناقشة النتائج

كشفت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول حول مستوى المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة، أن هناك مستوى مرتفع من المعوقات المرتبطة بالتحصيل لدى الطلبة غير الناجحين مقارنة بالطلبة الناجحين الذين أظهروا مستوى متوسط من المعوقات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من (أحمد وويس، 2013، Farooq et al., 2012، Alam, 2011) والتي كشفت نتائجها عن وجود عدد من المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي داخل المدرسة وخارجها. وتؤكد هذه النتيجة

بتوفير مستوى متشابه من الخدمات التعليمية قد لا يجد فيها الطلبة إية فروق جوهرية قد تؤثر في مستوى تحصيلهم الدراسي تعزى لمناطق سكنهم (مدينة، قرية)، وبالتالي فإن ما يواجهه الطلبة في المدينة من معوقات للتحصيل لم تختلف عن التي واجهها الطلبة في القرية؛ مما يفسر عدم وجود فروق في مستوى معوقات التحصيل تعزى لمكان السكان. كما أن بيئة تطبيق الدراسة كانت إحدى محددات الدراسة الحالية إذ يمكن أن تختلف نتائج الدراسة باختلاف البيئة التي تجرى فيها.

ج. فرع الدراسة

أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى المعوقات ككل، ومجالاتها (التعليمية والذاتية) تعزى لفرع الدراسة ولصالح طلبة الإدارة المعلوماتية. ويمكن أن يعزى ذلك إلى المعوقات التي رافقت استحداثه، حيث يعد من أحدث فروع الدراسة في الثانوية العامة، وأقصرها عمراً. إذ يصفه العديد من الطلبة والمعلمين بعدم الوضوح في طبيعة مناهج الدراسة، وصعوبة تعلم مفاهيمه بسبب عدم وجود معرفة سابقة لها في الصفوف السابقة. كما هو الحال لدى طلبة فروع الثانوية العامة الأخرى كالعلمي والأدبي مثلاً.

كما يشكو العديد من طلبة الإدارة المعلوماتية من المعوقات التعليمية المتعلقة بكفاءة المعلمين ومهاراتهم التدريسية، ونقص في عدد المعلمين المتخصصين، حيث تم استحداث فرع الإدارة المعلوماتية في الثانوية العامة قبل أن يتم إعداد المعلمين وتأهيلهم في تخصصات جامعية. وظل تدريسه لسنوات عديدة مقتصر على المعلمين من التخصصات الأخرى، في حين أن العديد من الدراسات أكدت على دور المعلم وتأثيره في تحصيل الطلبة (Struyven, 2008). كما يمكن أن يعزى ظهور المعوقات الذاتية لدى طلبة فرع الإدارة المعلوماتية إلى المعوقات المتعلقة في تحديد القدرات والمهارات الواجب توفرها لدى الطلبة المتقدمين لدراسة هذا الفرع. كما هو الحال في القدرات الرياضية لفرع العلمي والقدرات اللغوية لفرع الأدبي، في حين أنه لا يوجد قدرات محددة يصنف بناءً عليها طلبة الإدارة المعلوماتية. كما أن هناك صعوبة في تصنيفه ضمن محاور الدراسة الثانوية (علمية، إنسانية، مهنية). بالإضافة إلى المعوقات المرتبطة في فرص العمل، وتخصصات الدراسة الجامعية. ومما يؤكد هذه النتيجة أن وزارة التربية والتعليم أعلنت مؤخراً قرراً بإلغاء فرع الإدارة المعلوماتية، وتوقيف قبول الطلبة به من مطلع العام الدراسي القادم (2015م).

كما كشفت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عن وجود مستوى مرتفعاً من معوقات التحصيل الدراسي من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة غير الناجحين، مقارنة بمستوى متوسط لدى أولياء أمور الطلبة الناجحين. ويلاحظ أن هناك توافقاً في تقدير معوقات التحصيل بين الطلبة وأولياء أمورهم، من خلال مقارنة نتائج السؤال الأول والثالث، حيث أظهر الطلبة الناجحين وأولياء أمورهم مستوى متوسط من المعوقات، في حين كان هناك مستوى مرتفع لدى الطلبة غير الناجحين وأولياء أمورهم.

في التعلم، ومشكلات في التكيف مع البيئة المدرسية، كما يفسر ارتفاع مستوى المعوقات لدى الطلبة غير الناجحين الصورة السلبية للكفاءة الذاتية، ودافعية الإنجاز لديهم، التي عادة ما تكون أقل فاعلية وكفاءة مقارنة بالطلبة الناجحين (Eda & Ayhan, 2014).

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعوقات ككل، ومجالاتها تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان السكن لدى الطلبة الناجحين وغير الناجحين. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى المعوقات ككل، ومجالاتها (التعليمية والذاتية) تعزى لفرع الدراسة ولصالح طلبة الإدارة المعلوماتية لدى الطلبة الناجحين. ولتوضيح مناقشة نتائج السؤال الثاني سيتم تناولها تبعاً للمتغيرات كالاتي:

أ. الجنس (ذكور، وإناث)

أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق في مستوى المعوقات ككل، ومجالاتها تعزى لمتغير الجنس لدى الطلبة. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Farooq et al., 2011) التي أشارت إلى وجود فروق في المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي تعزى للجنس ولصالح الإناث.

ويمكن أن يفسر عدم وجود فروق في مستوى المعوقات تعزى للجنس لدى الطلبة إلى طبيعة المرحلة الدراسية لعينة الدراسة (التوجيهي) وأهميتها المشتركة لدى جميع الطلبة بغض النظر عن الجنس، حيث تمثل مرحلة حرجية وفاصلة في حياتهم، يحظون فيها برعاية أسرية، ودعم اجتماعي على أساس أهمية المرحلة الدراسية وليس على أساس الجنس ذكورا وإناثاً (Susan & Robyn, 2005). كما يمكن أن يلعب نظام الدراسة في مرحلة الثانوية العامة، دوراً كبيراً في عدم وجود فروق في مستوى المعوقات تعزى للجنس. حيث عادة ما يعيش طلبة الثانوية العامة ظروف تعليمية متشابهة على مدار السنة الدراسية من حيث طبيعة المنهاج، والفترة الزمنية، ومواعيد الاختبارات الوزارية، ونوعيتها. بالإضافة إلى الانظمة والتعليمات العامة المتعلقة بتحصيلهم الدراسي. كما أن أي تعديلات في نظام الدراسة الثانوية تكون ذاتها لجميع الطلبة دون التمييز على أساس الجنس ذكوراً وإناثاً، مما أسهم في عدم وجود فروق في المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة تعزى للجنس.

ب. مكان السكن (مدينة، قرية)

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في مستوى المعوقات ككل، ومجالاتها تعزى لمتغير مكان السكن لدى الطلبة. وقد يعزى إلى طبيعة البيئة التي أجريت فيها الدراسة الحالية (محافظة إربد) حيث تمثل الإطار العام للسياقات الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها الطلبة، والحاضن الرئيسي لبيئاتهم التعليمية من حيث مقدار الرعاية والأنشطة التعليمية المقدمة للطلبة والتي يمكن أن تؤثر في تحصيلهم إيجاباً أو سلباً. حيث تمتاز بيئة تطبيق الدراسة بالتركيبية الاجتماعية والثقافية المتشابهة بين مركزها الذي يمثل المدينة وأطرافها المتمثلة بالقرية، حيث أسهمت السياقات الجغرافية والاجتماعية المتقاربة

يتطلب إعادة النظر بها، والبحث عن حلول أقل تأثيراً كالتوجيه والإرشاد على مستوى الطلبة والمجتمع.

كما أن ظهور المعوقات المرتبطة بتكرار غياب المعلم، وعدم امتلاكهم للكفاية والمهارة ضمن أعلى معوقات التحصيل، يفسر الآثار السلبية للأحداث الأخيرة التي قد تكون رافقت اعتصامات المعلمين وإضرابهم عن التدريس، مما شكل إحدى المعوقات التي أثرت سلباً على تحصيل الطلبة، بالوقت الذي يعتمد فيه طلبة الثانوية العامة على المعلم بشكل أكثر من أي مرحلة سابقة؛ مما يتطلب حل مثل هذه الخلافات بعيداً عن تحصيل الطلبة وأوقاتهم وحقوقهم التعليمية.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالتوصيات التطبيقية والبحثية الآتية:

- 1- العمل على تحسين مستوى الخدمات التعليمية والرعاية التي يقدمها النظام التعليمي بمكوناته (المدرسة، المعلم، المنهاج، السياسة التربوية) لطلبة الثانوية العامة، حيث شكلت أعلى المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة الناجحين وأولياء الأمور.
- 2- إعادة النظر في أسس النجاح في الصفوف السابقة لمرحلة الثانوية العامة، من أجل تنمية قدرات الطلبة ومهاراتهم الذاتية بشكل أفضل قبل الوصول لمرحلة الثانوية. حيث جاءت المعوقات الذاتية أعلى المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة غير الناجحين.
- 3- اتباع السياسات التعاونية والتشاركية عند اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالثانوية العامة لتضمن (الطلبة، وأولياء الأمور) حيث كانت المعوقات المتعلقة بنظام العلامات والامتحانات، بالإضافة إلى أساليب العقاب والاندازات والفصل، من أكثر المعوقات المرتبطة بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر الطلبة الناجحين وغير الناجحين وأولياء أمورهم.
- 4- تنظيم برامج إرشادية ودورات تثقيفية لطلبة الثانوية العامة وأولياء أمورهم؛ من أجل زيادة معرفتهم بالمعوقات المرتبطة بالتحصيل وتزويدهم بالأساليب العلمية والخبرات العملية لمواجهتها، وتدريب الطلبة على العادات الدراسية ومهاراتها السليمة، نتيجة لظهور معوقات التحصيل الدراسي لدى الطلبة غير الناجحين بدرجات أعلى من الطلبة الناجحين.
- 5- كما يوصى بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث الإحصائية المتعلقة بمعوقات التحصيل الدراسي وعلاقته بالعديد من المتغيرات النفسية والتربوية كأساليب التعلم؛ من أجل زيادة الوعي بها، والتقليل من أثارها السلبية.

وتؤكد هذه النتيجة الافتراضات التي تبلورت منها مشكلة الدراسة الحالية من حيث إن ظاهرة تدني التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة تشكل أزمة مؤرقة للطلبة، وأولياء أمورهم على حد سواء، كما تفسر هذه النتيجة مبررات الدراسة الحالية في تدعيم توجهها بالكشف عن معوقات التحصيل الدراسي لدى الطلبة من خلال دراسة وجهة نظر أولياء أمورهم على افتراض أنهم أقرب مايكونوا من أبنائهم تفاعلاً واهتماماً بهم في مرحلة الثانوية العامة؛ لأنهم يدركون أهمية هذه المرحلة وخصوصيتها، وبما يمثل معدل الثانوية من معيار للحكم على مدى فاعلية أنماط الرعاية الأسرية، ونجاح أو فشل حياة المتعلم وأسرته (شران، 2006). كما تفسر هذه النتيجة الآثار السلبية التي قد تتركها ظاهرة تدني التحصيل الدراسي على الطلبة وأولياء أمورهم معاً. كما أن مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة هو نتاج منظومة متكاملة من العوامل المؤثرة ذاتياً واجتماعياً واسرياً. حيث تعزى كثير من حالات الفشل الدراسي إلى الظروف الأسرية المضطربة وغير الداعمة، في حين أن العلاقات الأسرية الآمنة أسهمت في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الأبناء (Peter & Ruth, 2013)

كما كشفت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عن عدم وجود فروق في معوقات التحصيل ككل، ومجالاته من وجهة نظر أولياء الأمور تعزى لمتغير الجنس. حيث لم يختلف تقديرهم لمعوقات التحصيل باختلاف الجنس (أباء، أمهات)، مما يفسر معرفة أولياء الأمور (أباء وأمهات) ودرائتهم الكاملة بالمعوقات المرتبطة بتحصيل أبنائهم، نتيجة تنسيقهم المشترك، وإعدادهم المسبق في التخطيط لرعايتهم في مرحلة الثانوية العامة، لما تمثله من أهمية لجميع أفراد الأسرة. حيث يشير نجاح الطلبة في هذه المرحلة إلى دلالات ذات قيمة أسرية واجتماعية هامة لحسن التنشئة والتوافق الأسري بين الزوجين. كما أن مهمة رعاية الطلبة دراسياً في مرحلة الثانوية العامة تحديداً تعد من أكثر المهمات المطلوبة من كلا الزوجين (أباء وأمهات)، ولا يكاد يختلف على أهميتها أي منهما؛ مما شكل لدى الآباء والأمهات خبرة ومعرفة مشتركة بجميع المعوقات المرتبطة بتحصيل أبنائهم (Susan & Robyn, 2005). مما قد يجعل من تلك الخبرة المشتركة سبباً يعزى إليه عدم وجود فروق في معوقات التحصيل تعزى لجنس أولياء الأمور.

ومما يجدر مناقشته فيما كشفت عنه نتائج مستوى المعوقات لدى أفراد الدراسة بشكل عام أن المعوقات الأكثرها ظهوراً ارتبطت بالمعوقات التعليمية فمثلاً: لدى الطلبة الناجحين كانت (أساليب العقاب والاندازات) أما غير الناجحين (طريقة احتساب العلامات) ولدى أولياء الأمور (تكرار غياب المعلم) و(عدم امتلاك المعلمين للكفاية). وتفسر هذه النتيجة التغيرات النوعية والكمية التي اتخذتها وزارة التربية والتعليم بالسنوات الأخيرة المتعلقة بنظام احتساب العلامات وتوزيعها، بالإضافة إلى المعوقات المرتبطة بإجراءات وتعليمات تقديم امتحان الثانوية العامة (وزارة التربية والتعليم، 2014). التي قد تشكل عملية تطبيقها عائقاً لدى الطلبة، مما

المراجع :

- analytical study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 642-648.
- Farooq, M., Chaudhry, A., Shafiq, M., & Berhanu, G. (2011). Factors affecting students' quality of academic Performance: A case of secondary school level, *Journal of Quality and Technology Management*, 12(2), 1-14.
- Glenn, M. (2012). Academic achievement and school ability: Implications to guidance and counseling programs. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 2(3) 49-55.
- Li- Chen, j. (2005). Relation of academic support from parents, teachers and peers to Hang Kong adolescent's academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic Social Monographs*, 13(2), 77-127.
- Lynn, A., & Kelly, L. (2001). The Impact of mentoring on academic achievement of at-risk youth. *Children and Youth Services Review*, 23(3), 227-242.
- Peter, D., & Ruth, D. (2013). Influence of family factor on senior secondary school students achievement in government in Edo North Senatorial District. *Unique Journal of Education Research*, 1 (4), 44-53.
- Struyven, K., Dochy, F., & janssens, S. (2008). Students' likes and dislikes regarding student-activating and lecture- based Educational settings: Consequences for student's perceptions of the learning environment, students learning and performance. *European Journal of psychology of Education*, 23(3), 296-317.
- Susan, G., & Robyn, F. (2005). *Gendor development*. UK: Cambridge University press.
- أحمد، حازم وويس، صاحب. (2013). أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطالبات. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*, 8(28)، 1-31.
- شراز، محمد. (2006). أبرز العوامل الأسرية المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية*, 18(2)، 85-114.
- شريم، رغدة. (2009). *سيكولوجية المراهقة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- كوفيتون، مارتان وإملين، كلير. (2007). *مكافحة الفشل الدراسي واستراتيجيات ضمان التعلم الدائم* (عبد الكريم غريب، مترجم). المغرب: منشورات عالم التربية.
- الواكد، حمد. (2005). *أسباب تدني درجات طلاب الثانوية العامة في اختبارات الثانوية العامة عما يحصلون عليه من درجات في اختباراتهم المدرسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.
- وزارة التربية والتعليم. (2014). *أهداف التعليم الثانوي*. استرجع بتاريخ 2 سبتمبر 2014 من الموقع <http://www.moe.gov.jo>
- ويكيبيديا. (2014). *توجيهي (شهادة)*. استرجع بتاريخ 2 سبتمبر 2014 من <http://ar.wikipedia.org/windex.php>
- Adeyinka, T., Adedeji, T., & Olufemi, A. (2011). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic achievement among junior secondary school students in Osun State Nigeria. *New Horizons in Education*, 59(1), 25-37.
- Alam, A. (2012). Obstacles to students in learning and academic achievements at University of Peshawar. *International Social and Education*, 2(4), 738- 747.
- Beak, S., & Choi. H. (2002). The relationship between student's perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 125-135.
- Eda, G., & Ayhan, D. (2014). The Effect of brain based learning on academic achievement: a meta-

التكيف النفسي الاجتماعي لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية الدمجيين وغير الدمجيين في الأردن

لين حكم الحطاب *

تاريخ قبوله 2015/5/17

تاريخ تسلم البحث 2015/2/7

Psychosocial Adaptation in a Sample of Students with Visual Disabilities in Mainstream and Regular Schools

Leen Al- Hattab, Department of Counseling and Educational Psychology, Salman bin Abdul-Aziz University, Riyadh, KSA.

Abstract: This study aims to find the differences between the merged visually impaired students who are in built-in schools and regular schools, according to their scores on the psychosocial adaption scale through dividing the study sample of (50) visually impaired students (8th, 9th and 10th grades) into two groups; mixed in mainstream schools and visually impaired specialized schools in (2014/2015). The study also aimed to compare groups with psychosocial adaption according to the variables of sex and degree of disability, by applying psychosocial adaption at sample scale. The results showed a lack of statistically significant differences in the average scores of psychological and social adaption of students with visual impairment in the built-and the merged schools. The results also showed no statistically significant differences in psychological and social adaption of students with visual disabilities in mainstream schools in light of sex and degree of disability variables. Finally several recommendations have been proposed.

Keywords: Psychosocial Adaption, Mainstreaming Strategy, The Visually Impaired.

ملخص: تعنى الدراسة الحالية بدراسة الفروق بين الطلبة المعاقين بصريا المدمجين، وغير المدمجين باختلاف درجاتهم على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، من خلال تقسيم العينة، والبالغ عددها (50) طالبا وطالبة من المعاقين بصريا في الصفوف (الثامن، التاسع والعاشر) إلى مجموعتين، مدمجين في المدارس العادية في محافظة مأدبا، وغير مدمجين في أكاديمية المكفوفين في عمان، للعام الدراسي (2015/2014). وهدفت إلى مقارنة الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج حسب متغيري الجنس، ودرجة الإعاقة، كما هدفت إلى مقارنة الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب غير المدمجين حسب متغيري الجنس والصف. وتم تطبيق أداة الدراسة وهي مقياس التكيف النفسي الاجتماعي على جميع أفراد العينة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الطلاب المدمجين وغير المدمجين على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب المدمجين، وغير المدمجين حسب متغيرات الجنس، ودرجة الإعاقة، والصف. (150).

الكلمات المفتاحية: التكيف النفسي الاجتماعي، إستراتيجية الدمج، المعاقين بصريا.

مقدمة: تبدلت في الآونة الأخيرة مواقف المجتمعات من المعاقين، مع تبدل النظرة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، فقد لجأت بعض المجتمعات قديما إلى عزل ذوي الاحتياجات الخاصة اجتماعيا، وهجره، والابتعاد عنه، كأنه شرٌ من شُرور الحياة، وتبعاً لقوانين (جستنيان) لا يتمكن المعاقون من التملك والإرث، كما أن قوانين (لوکورجوس) الروماني، و(سولون) الأثيني كانت تسمح بالتخلص ممن بهم نقص جسدي، فكانت السلال تباع قديماً بشكل علني في أسواق (اسبرطة) و(أثينا)؛ ليوضع فيها الأطفال المشوهون خارج حدود البلاد؛ فيموتوا جوعاً أو تلتهمهم الحيوانات المفترسة.

أما في العصور الوسطى حيث ظهور الديانات، وما تحمله من قيم العدل، والتسامح، والإخاء، والمساواة، وحق كل فرد في الحياة، فقد أفسحت الكنيسة لهذه الفئة العيش في رحابها، فكان المعاقون يوضعون بدافع من الرحمة، والشفقة في ملاجئ خاصة، فيطعمون وينامون حتى يقضي الله أمراً كان مفعولاً. وعندما جاء الإسلام لم تغفل الشريعة الغراء هذه الفئة، ودور الجماعة الإسلامية في رعايتهم، والأخذ بأيديهم، والتراحم معهم.

وبدأت الكثير من دول العالم حديثاً، بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقات البسيطة، في البرامج التربوية للأطفال العاديين. وكذلك تركز أكثر الدول على الدمج بمفهومه الشامل (الدمج الأكاديمي، والاجتماعي، والمهني)؛ مما يساعد هذه الفئة على الاندماج، والعيش حياة أقرب ما تكون إلى الطبيعية، وهذا يمثل منتهى التعامل الإنساني، وحققهم في العيش كأى إنسان له ما له، وعليه ما عليه، من أجل بناء مجتمعاً متكاملًا له الحق في العيش الكريم.

وتقوم سياسة الدمج على ثلاثة افتراضات أساسية، تتمثل في أنها توفر بشكل تلقائي خبرات التفاعل بين ذوي الاحتياجات الخاصة، وأقرانهم العاديين، وتؤدي إلى زيادة فرص التقبل الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة من قبل الأطفال العاديين، وتتيح فرصاً كافية لنمذجة أشكال السلوك السليم الصادرة عن أقرانهم العاديين (عمرو، 2001).

* قسم العلوم التربوية، جامعة الامير سلمان بن عبد العزيز، الرياض، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

أو للمدرسة التربية الخاصة خططها الدراسية الخاصة، وأساليب تدريب، وهيئة تدريس خاصة بها تختلف عن المدرسة العادية؛ ثانياً: الدمج التربوي أو الأكاديمي: يتمثل باشتراك الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مع الطلبة العاديين في مدرسة واحدة، تشرف عليها نفس الهيئة التعليمية، وضمن نفس البرنامج الدراسي، وهذه الحالة تقتضي وجود اختلاف في مناهج الدراسة المعتمدة، والأساليب، والوسائل المستخدمة (يحيى، 2006؛ صادق، 2006).

وتعددت الاتجاهات نحو إستراتيجية الدمج، منها ما هو معارض بشدة، حيث كانت وجهة نظرهم، أن يتعلم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في مراكز ومعاهد خاصة. ومنها ما هو مؤيد للدمج؛ لأثره الإيجابي في تعديل اتجاهات المجتمع نحو الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وبالتالي يتخلصون من عزلتهم. ومنها ما هو محايد يؤيد دمج الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بدرجة بسيطة فقط، وذوي الإعاقات الشديدة يتلقون تعليمهم وتدريبهم في مراكز خاصة بالطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (العجمي ومجاهد، 2002).

التكيف النفسي الاجتماعي:

إن الفرد في أثناء عملية التكيف يستجيب لنوعين من المتطلبات: "متطلبات خارجية، وأخرى داخلية، فالمتطلبات الخارجية تشير إلى متطلبات البيئة الخارجية، ومتطلبات الأشخاص الآخرين في هذه البيئة، أما المتطلبات الداخلية فتشير إلى الحاجات الجسمية، إضافة إلى الحاجات الاجتماعية مثل: الحاجة إلى رفقة الآخرين، والقبول الاجتماعي، والإحساس بتقدير الذات، والتقدير الاجتماعي، والحاجة إلى الحب (الأطرش، 2000).

فعملية التكيف النفسي الاجتماعي تتناول جميع الجوانب الداخلية، والخارجية للفرد، بغرض إشباع الحاجات الشخصية، والاجتماعية لديه.

والأساس لعدم التكيف النفسي، هو وجود حالة من صراع انفعالي يعاني منه الفرد، وينشأ هذا الصراع نتيجة وجود دوافع مختلفة توجه الفرد وجهات متباينة. وبناء على ذلك، تستلزم دراسة التكيف النفسي، ومعرفة العمليات التي يستطيع الأفراد عن طريقها التغلب على حاجتهم، وعلى عجزهم، والتغلب على المعوقات التي تقف في طريقهم، فالشخص المتكيف هو الذي يقف من المشكلات موقفاً إيجابياً بناءً، أي أنه يواجه العوامل التي تسبب له المشكلات، ويحاول التغلب عليها في حدود إمكانياته، فهو يعالج العوامل المسببة للمشكلة بثقة، وتحدد ثقة الفرد بنفسه مدى إدراكه للمواقف التي يمر بها، ومدى قدرته على مواجهتها (الشيخ، 2002).

وتقوم التربية، والتنشئة الاجتماعية السليمة الخالية من مواقف القلق، والخوف، والتهديد الجسمي، والنفسي في مرحلة الطفولة بدور رئيسي في بناء شخصية الفرد، من حيث إشباع الحاجات الأساسية لديه، سواء أكانت الجسمية البيولوجية، أم حاجاته

والدمج في جوهره مفهوم اجتماعي أخلاقي، نابع من حركة حقوق الإنسان ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته، إلى جانب تزايد الاتجاهات المجتمعية نحو رفض الوصمة الاجتماعية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، فسياسة الدمج هي التطبيق التربوي للمبدأ العام، الذي يوجه خدمات التربية نحو تطبيع وجود الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة مع الأطفال العاديين (بصلات، 2003).

وقد تعددت التعريفات التي طرحها الباحثون لمفهوم الدمج، منها:

- التكامل الاجتماعي، والتعليمي للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، والأطفال العاديين في الفصول العادية، وجزء من اليوم الدراسي على الأقل (شقيير، 2002).
 - إتاحة الفرص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ للانخراط في نظام التعليم الخاص، كإجراء للتأكيد على مبدأ تكامل الفرص في التعليم (الحسيني، 2007).
 - دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، أو الفصول العادية مع أقرانهم العاديين، وتقديم خدمات التربية الخاصة، والخدمات المساندة لهم (العجمي ومجاهد، 2002).
 - تقديم خدمات للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال برامج التربية الخاصة في مؤسسات التعليم العام، وتوفير المعلمين المتخصصين، والمعلمين المساعدين، والخدمات المساعدة، وتوفير برامج تعليمية مساندة تساعدهم على تحقيق نواتج تعلم إيجابية (القارسي، 2002).
 - وضع الأطفال المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية، واتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس (كوافحة وعبد العزيز، 2003).
 - تعليم المعاقين في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، وإعدادهم للعمل في المجتمع مع العاديين (يحيى، 2006).
- فالدمج بمفهومه الواسع لا يعني إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في برامج التعليم فحسب، إنما دمجهم في أوجه النشاط، ومناحي الحياة العامة التي تشمل: السكن، والعمل، والحياة الاجتماعية والزواج، والتربية، والرياضة... ويعد هذا أفضل مقارنة مع عزلهم، وإبعادهم عن الاندماج الاجتماعي. ووضعت كثير من التشريعات، والقوانين لحفظ حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا نجده في منشورات منظمة العمل الدولية، ما يدعو إلى ضرورة تفهم أصحاب العمل، والمجتمع العادي، والعمل على إجراءات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الوظيفة، والحياة الاجتماعية (الأشقر، 2003).

وهناك أشكال متعددة لعملية الدمج التربوي، من أهمها أولاً: الدمج المكاني، ويتمثل في اشتراك مؤسسة، أو مدرسة تربية خاصة، مع مدرسة عادية بالبناء المدرسي فقط، وتكون للمؤسسة،

وفي دراسة قامت بها عواد وشريت (2012)، هدفت إلى التعرف على مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين، ونظرًا منهم من المعوقين بصرياً، والتعرف على طبيعة الفروق في المهارات الاجتماعية فيما بين الأطفال العاديين، والمعوقين بصرياً، وطبيعة الفروق فيما بين الذكور، والإناث من الأطفال العاديين، والمعوقين بصرياً، وتكونت عينة الدراسة من (85) طفلاً وطفلة في الأردن. وطبق على أفراد العينة مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والمعوقين بصرياً، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المجموع الكلي للمهارات الاجتماعية ومكوناتها الفرعية التفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية وإدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم بين الذكور والإناث من الأطفال المعوقين بصرياً.

وهدف (ابو زيتون ومقدادي 2012) الى التعرف على مستويات الشعور بالأمن لدى الطلبة المعاقين بصرياً الملحقين في مدرسة المكفوفين الثانوية، وإلى التعرف على أثر متغيرات شدة الإعاقة (ضعاف البصر، والمكفوفين) واستخدام التكنولوجيا، والتحصيل، والتفاعل بين شدة الإعاقة، واستخدام التكنولوجيا، والتفاعل بين شدة الإعاقة، والتحصيل) على الشعور بالأمن لديهم. وتكونت عينة الدراسة من 46 طالباً معاقاً بصرياً من الملحقين في مدرسة خاصة بالمعاقين بصرياً. وأشارت النتائج إلى أن درجة الشعور بالأمن كانت متوسطة لدى المعاقين بصرياً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية لمتغيرات شدة الإعاقة، واستخدام التكنولوجيا، والتحصيل، والتفاعل بين شدة الإعاقة.

وفي راسة برادان وسوني (Pradhan & Soni, 2011) التي هدفت الى التعرف على مستوى التكيف والقلق لدى المعاقين بصرياً، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من المعاقين بصرياً في مدرسة بيم بهوي للمكفوفين في مدينة بوبانسوار، وتوصلت النتائج الى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تكيف المعاقين بصرياً تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة موسى وسليمان (2010) التي هدفت الى معرفة العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات الاجتماعي، والتكيف النفسي، والاجتماعي، التي تعزى لمتغير الجنس لدى المعوقين بصرياً، وتألفت عينة البحث من (85) كفيفاً وكفيفة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث المعوقين بصرياً في مفهوم الذات الاجتماعي، والتكيف النفسي، والاجتماعي.

وهدف (Neelam, 2009) الى دراسة الإمكانات الإبداعية وعلاقتها بمفهوم الذات، ومركز الضبط للطلاب ضعاف البصر الذين يدرسون في المدارس العامة، أظهرت النتائج ان الطلاب في المدارس العامة كانوا يظهرون طلاقة أعلى في اللغة، ومفهوم ذات أعلى مقارنة بالذين يدرسون في المدارس الخاصة.

وفي دراسة كيمارولي ووانج ((Cimarolli, & Wang, 2006) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في الدعم الاجتماعي بين

النفسية المتمثلة في الحب والحنان، والعطف، والشعور بالأمن، وكذلك حاجته إلى التقدير، والاحترام (غراب، 2007).

وتختلف الإعاقة البصرية عن غيرها من حالات الإعاقة من حيث سماتها وخصائصها، ومن حيث قدرة المعوقين بصرياً على التواصل، والتفاعل الاجتماعي، وبالتالي فإن تفاعلهم مع الوسط المحيط سيعرضهم إلى الكثير من المواقف، التي تؤثر في تكيفهم، وتفاعلهم الاجتماعي، وكذلك مفهومهم لذاتهم. والإعاقة البصرية تؤثر في سلوك الفرد المعوق، وانفعالاته، وهذا ما جعل العالم أدلر (Adler) يقول: إن الشعور بالنقص العضوي يدفع الإنسان إلى البحث عن وسائل تخفف من شعوره بالمذلة والضيق. وهكذا تعمل النفس جاهدة تحت ضغط الشعور الذي يعانيه المرء من فكرته عن ضعفه على زيادة القدرة على الإنتاج والعمل (موسى وسليمان، 2010).

ووجدت بعض الدراسات أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يفتقرون للمهارات الاجتماعية، التي تمكنهم من الاندماج مع المبصرين، وكذلك لديهم بعض الحركات غير المناسبة (النمطية)، بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية من قبل المبصرين، التي تقوم بدور كبير في القبول، والتفاعل الاجتماعي لذوي الإعاقة البصرية في المدرسة العادية، ولا تكون عملية الدمج ناجحة إذا لم يؤخذ بعين الاعتبار القبول الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي بين الطلبة المعاقين بصرياً والمبصرين، وإلى توفير المواد، والأدوات اللازمة لنجاح عملية الدمج، والتفاعل الاجتماعي (شنيكات، 2014).

وهناك غياب واضح للدراسات التي تناولت التكيف النفسي الاجتماعي عند المعوقين بصرياً، وإن وجدت بعض الدراسات التي تناولت العوامل النفسية، والاجتماعية للمعاقين بصرياً، وكانت معظمها تركز على الفروق بين المبصرين، والمكفوفين. فقد هدفت دراسة شنيكات (2014) إلى التعرف على مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين المدمجين في المدارس الحكومية، بالإضافة إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة، وهي: الجنس، والصف الدراسي، ومستوى الإعاقة، على مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الاجتماعي للطلبة تعزى لمستوى الإعاقة، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على متغيري الجنس، والصف.

وهدف (Rajkonwar & Dutta, 2014) الى التعرف على التكيف، ومستوى الطموح، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى المعاقين بصرياً، وتكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة في مدرسة خاصة للمعاقين بصرياً في ولاية اسام، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التكيف تعزى للجنس.

المدارس الأردنية. وتكون مجتمع الدراسة من الطلبة المعاقين بصرياً كافة، والموجودين في مراكز التربية الخاصة، والمدارس العادية في الأردن، في العام الدراسي 1987-1988، الذين تفاوتت أعمارهم ما بين 13-22 سنة، حيث بلغ عددهم (98) مفحوصاً، منهم (51) من الذكور، و(47) من الإناث، وعدوا جميعاً عينة الدراسة. وأشارت النتائج إلى ما يلي: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق الظاهر تعزى للجنس، أو لشدة الإعاقة، أو لنوع المدرسة لدى المعاقين بصرياً؛ ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيرات شدة الإعاقة، والجنس، ونوع المدرسة في القلق الظاهر. وفيما يتعلق بتوزيع أفراد الدراسة على فئات القلق الظاهر، فإن النتائج تشير في مجملها إلى أن غالبية أفراد الدراسة، وبغض النظر عن شدة إعاقتهم، وجنسهم، ونوع المدرسة الملحقين بها، لا يعانون من مستوى شديد من القلق.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

للمدمج قواعد وشروط علمية، وتربوية لا بد أن تتوفر قبل، وأثناء، وبعد تطبيقه، ورغم وجود المعارضين فإن مبدأ الدمج أصبح قضية تربوية ملحة في مجال التربية الخاصة، وأكثر ما يخشاه المؤيدون لمبدأ الدمج هو حرمان الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من التسهيلات، والخدمات، والرعاية الخاصة سواء التربوية، أم النفسية، أم الاجتماعية، أم مساعدات أخرى.

ومن الأسباب التي دعت الباحثة إلى اختيار هذه المشكلة، ودراستها أنها لاحظت من خلال زياراتها الميدانية لمراكز، ومدارس التربية الخاصة في الأردن شريحة كبيرة من المعاقين بصرياً، تعاني من عدم قدرتها على التكيف، وذلك لأن الاهتمام، والمساندة المقدمة إلى المعوقين بشكل عام، والمعوقين بصرياً بشكل خاص، ما تزال دون المستوى المطلوب، حيث تفرض الإعاقة البصرية على الفرد المعوق بصرياً مجموعة من الضغوطات النفسية، والاجتماعية، والتربوية التي تؤثر بشكل أو بآخر على مدى تكيفه مع ذاته من جهة، ومع مجتمعه بكافة مؤسساته من جهة أخرى.

ومن هنا جاءت أهمية إجراء مثل هذه الدراسة؛ للتأكيد على أهمية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين؛ لتعزيز التكيف النفسي الاجتماعي الإيجابي لهم سواء في البيت أم المدرسة، أم المجتمع الذي يعيشون فيه.

لذا ستركز مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة المعاقين بصرياً المدمجين، وغير المدمجين باختلاف درجاتهم على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي؟

المعاقين بصرياً الموظفين، وغير الموظفين. وتكونت العينة من (97) معاقاً بصرياً من الموظفين، وغير الموظفين. وبينت النتائج أن المعاقين بصرياً الموظفين أكثر إيجابية، وأقل سلبية، أما غير الموظفين فظهرت لديهم بشكل قليل أعراض القلق، ولكنهم على مستوى عال من الرضا عن الحياة.

وفي دراسة (Knight, 2001) التي هدفت إلى معرفة أثر الإعاقة البصرية في نظام الدعم الاجتماعي، وأثر ذلك في تقدير الذات في ولاية كاليفورنيا، تكونت عينة الدراسة من (21) من المعاقين بصرياً، ومن ضعاف البصر المراهقين (15) طالبة، و(6) طلاب، حيث كانت أعمارهم ما بين (18-64) سنة، استخدم الباحث مقياس روزنبرج، لقياس تقدير الذات. وأشارت النتائج إلى ارتفاع في مستوى تقدير الذات لصالح الإناث، وقد حصل الذكور على أعلى درجة في العزلة من الإناث، ومن النتائج أيضاً حصل الذكور على أعلى نسبة من العزلة العاطفية.

دراسة هورويتز، وليونارد، ورينيهاردي (Horowitz, Leonard, Reinhardt, 2000) التي هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي في مهارات التكيف على الوظيفة النفس-اجتماعية لدى مجموعة من الأفراد المكفوفين. وتكونت عينة الدراسة من (395) مكفوفاً. وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج في تحسين المهارات النفس-اجتماعية، وكذلك أظهرت النتائج بأن تكيف المشاركين الذين يعيشون مع بعضهم، أفضل من الذين يعيشون وحدهم، في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في التكيف تبعاً لمتغير العمر.

وقام تشانغ وسكالر (Chang & Schaller, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة آراء المكفوفين حول الدعم الاجتماعي الذي يقدمه الأهل لهم في أمريكا، حيث تكونت عينة الدراسة من (12) كفيفاً من كلا الجنسين، تراوحت أعمارهم ما بين (20 - 14) سنة، وقد أظهرت النتائج أن المشاركين حصلوا على الدعم العاطفي الذي يحقق التكيف الاجتماعي.

وفي دراسة كندى، وشكللا، وفريكسل (Kenndy, shukla & fryxell) كان الهدف منها مقارنة بين الأفراد ذوي الإعاقة المدمجين في الصفوف العادية، والأفراد ذوي الإعاقة غير المدمجين من ناحية التفاعلات الاجتماعية في ولاية نيويورك، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالبا موزعين بالتساوي على المدارس العادية، ومراكز التربية الخاصة، ووجدت الدراسة أن الطلبة المعوقين الذين يدرسون في الصفوف العادية، يتفاعلون مع الطلبة، ويكونون صداقات مقارنة بالطلبة المعوقين، والموجودين في مراكز التربية الخاصة.

وهدف دراسة القريوتي (1988)، المعنونة بـ"أثر شدة الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر عند المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية"، إلى تعرف أثر شدة الإعاقة، والجنس، ونوع المدرسة في القلق الظاهر لدى المعاقين بصرياً في

- الطلبة ضعاف البصر: وهم الذين يعانون فقداناً جزئياً للرؤية، ومن وجهة النظر التربوية فإن ضعيف البصر، هو الذي يستخدم بصره للقراءة، والكتابة، لكن بعد استخدام المصححات البصرية (نظارات، تلسكوب، تكبير المنهاج). ويعرف المعوق بصرياً إجرائياً في الدراسة الحالية: الطلبة المكفوفون، وضعاف البصر في الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر)، الذين تنطبق عليه شروط القبول في المؤسسات الخاصة بذوي الإعاقة البصرية، وفي مدارس الدمج العامة التي شملتها الدراسة.

الدمج: التكامل الاجتماعي، والتعليمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والطلبة العاديين في الصفوف العادية لجزء من اليوم الدراسي، أو الاختلاط الاجتماعي المتكامل.

التكيف النفسي الاجتماعي: محاولة الفرد التغلب على العوائق التي تقف حيلال حاجاته، أو دوافعه بغرض إشباع الحاجات الشخصية، والاجتماعية لديه. ويعرف إجرائياً بالدرجة لكلية، ودرجات الأبعاد الفرعية التي ينالها الفرد على مقياس أخنباخ ورسكولا (Rescorla & Achenbach)، وعددها ثمانية وهي (بعد القلق/ الاكتئاب، وبعد الانطواء/ الاكتئاب، وبعد الشكاوى الجسدية، والمشكلات الاجتماعية، ومشكلات التفكير، وخرق قواعد السلوك، والسلوك العدواني، ومشكلات الانتباه)، وقد قامت الباحثة بتعريبه في هذه الدراسة.

محددات الدراسة:

ستقتصر الدراسة الحالية على عينة من الطلبة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية المكفوفين في محافظة العاصمة، وعددها (25)، وعينة من الطلبة المعاقين بصرياً في مدارس الدمج العامة (مدرسة الوكالة للإناث، ومدرسة الوكالة للذكور، ومدرسة مآدبا الأساسية في محافظة مآدبا) وعددها (25). نظراً لعدم توفر مدارس دمج عامة في محافظة العاصمة، بناءً على المعلومات الواردة من مديرية التربية والتعليم للعام الدراسي (2014-2015).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب، وطالبات المؤسسات التعليمية التي يتوفر فيها معاقين بصرياً (مكفوفين، وضعاف بصر) في الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر) في منطقتي (عمان الأولى، ومآدبا) بالمملكة الأردنية الهاشمية، الذي بلغ عددهم (100) طالباً، وطالبة، بناءً على إحصائيات وزارة التربية والتعليم، والمجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين للعام الدراسي 2014/2015م.

وقامت الباحثة باختيار عينة قصدية من (50) طالباً وطالبة، أي ما نسبته (0.50) من مجتمع الدراسة، حيث قامت باختيار عينة

2- هل توجد فروق دالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج في ضوء متغيري الجنس ودرجة الإعاقة؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصرياً، غير المدمجين حسب متغير الجنس؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصرياً غير المدمجين، حسب متغير الصفوف الدراسية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- قلة الدراسات التي تناولت موضوع الفروق بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية المدمجين، وغير المدمجين في المدارس العامة، فمعظمها ركزت على الفروق بين المكفوفين، والمبصرين.

- يعد هذا البحث بحثاً نفسياً، يتناول مسألة مهمة في وقتنا الحاضر في مجال التربية الخاصة بوجه عام، وفي مجال تربية الأبناء المعوقين بصرياً بوجه خاص، وهي مسألة التكيف النفسي، والاجتماعي لدى المعاقين بصرياً، فالمعوق بصرياً فرد يحق له أن يكون منتجاً، ومتحرراً من الخوف والعوز.. الأمر الذي يعطي هذا البحث أهمية خاصة.

الأهمية التطبيقية:

- مساعدة وزارة التربية والتعليم في التعرف على استراتيجيات دمج الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في المدارس العادية، وأهدافها وفوائدها.

- تعزيز التكيف النفسي الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية، وأقرانهم الطلبة العاديين في المدارس ما يعكس أثره الإيجابي على سلوك، وتفاعل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة، والبيت، والمجتمع الذي يعيش فيه.

- كما تبدو أهمية البحث في النتائج التي سيسفر عنها، والأهداف التي يسعى للوصول إليها.

التعريفات الإجرائية:

الطلبة ذوي الإعاقة البصرية:

- الطلبة المكفوفون: وهم الذين يعانون فقداناً كلياً للرؤية، ومن وجهة النظر التربوية، فإن المعوق بصرياً هو مَنْ فقد القدرة الكلية على الإبصار، أو الذي لم تتح له البقايا البصرية القدرة على القراءة، والكتابة العادية، حتى بعد استخدام المصححات البصرية، مما يحتم عليه استخدام حاسة اللمس؛ لتعلم القراءة، والكتابة بطريقة برايل.

وتحقق لهذا المقياس في صورته الأصلية العديد من دلالات الثبات، من خلال إعادة التطبيق، والاتساق الداخلي، وكرونباخ ألفا، والتطبيقات عبر الثقافات (De Groot, Koot & Verhulst, 1996; Achenbach & Rescorla, 2001).

صدق المقياس: لم يتم الاكتفاء بمؤشرات الصدق التي استخرجها معدو الاختبار، فاستخرجت صدق المحتوى للمقياس، وصدق البناء بالطرق الآتية:

أ- صدق المحتوى: بعد إعداد المقياس بصورته الأولية، والذي تكون من (89) فقرة، تم عرضه على (12) محكماً، من المختصين في مجالات علم النفس، والإرشاد النفسي بهدف تحكيمه من حيث مناسبه للمرحلة العمرية، ومدى دقة الصياغة اللغوية لل فقرات، ووضوحها، ومدى ملاءمتها للهدف الذي تقيسه. وقد تم الأخذ بإجماع 80% من ملاحظات المحكمين حول المقياس، وتم تعديل، وحذف بعض الفقرات؛ ليصبح عدد الفقرات النهائية للمقياس (77) فقرة.

ب- صدق البناء: تم استخراج مؤشر صدق البناء للمقياس من خلال إيجاد معاملات الارتباط المصححة، لكل فقرة من فقرات المقياس، مع الدرجة الكلية من جهة، وعلى البعد الذي تنتمي له من جهة أخرى، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (50) طالباً، وطالبةً من خارج عينة الدراسة. وقد تم حذف الفقرات التي لم يبلغ معامل ارتباطها 0.20، حيث تم حذف (12) فقرة. وتراوحت معاملات الارتباط مع الدرجة الكلية بعد الحذف ما بين (0.21-0.84)، وما بين (-0.25-0.81) على البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وتعد هذه المعاملات مقبولة كمؤشر على صدق البناء لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياس: فيما يتعلق بثبات المقياس، فقد تم التحقق منه بحساب نوعين من الثبات:

أ- معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة: تم استخدام معامل الثبات بطريقة إعادة على عينة الصدق المكونة من (20) طالباً، وطالبةً. حيث تم تطبيق المقياس للمرة الأولى، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة للمرة الثانية بعد أسبوعين، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح معامل الارتباط للأبعاد بين (0.85-0.93)، وللأداة الكلية (0.90).

ب- الاتساق الداخلي باستخدام إحصائيات الفقرة/ كرونباخ ألفا: تم حساب معامل ثبات المقياس، وذلك باستخدام معامل الاتساق الداخلي، وفق معادلة كرونباخ ألفا، من خلال تطبيقه على العينة السابقة، حيث تراوح معامل ألفا للأبعاد (-0.64-0.88)، وللأداة الكلية (0.95).

الطلاب المدمجين من منطقة مأدبا، وتحديدًا من مدارس (الوكالة إناث، والوكالة ذكور، ومدرسة مأدبا الثانوية) والبالغ عددهم (25) طالباً، وطالبة؛ وذلك بسبب عدم توفر طلاب معاقين بصرياً مدمجين في المدارس العامة في العاصمة، أما بالنسبة لعينة (الطلاب غير المدمجين)، فقد تم اختيارهم من منطقة عمان، وتحديدًا من أكاديمية المكفوفين، والبالغ عددهم (25) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة:

مقياس التكيف النفسي الاجتماعي: بعد البحث في المواقع الخاصة للمقاييس النفسية، وتحديدًا مقياس التكيف النفسي، والاجتماعي عبر شبكة الإنترنت، تم اعتماد مقياس أخنباخ للتكيف النفسي، والاجتماعي، والمستمد من نظام أخنباخ للتقييم الامبريقي (Achenbach System of Empirically Based Assessment Youth Self- Report for Age 11-18 (YSR)، والذي أعده Achenbach & Rescorla, (2001).

بني هذا المقياس ليغطي ثمانية أبعاد فرعية، صممت لتقويم جوانب سوء التكيف الناتجة عن اضطراب الشخصية، والسلوك للفئة العمرية (11-18) عاماً، وهي: بعد القلق/ الاكتئاب، وبعد الانطواء/ الاكتئاب، وبعد الشكاوى الجسدية، والمشكلات الاجتماعية، ومشكلات التفكير، وخرق قواعد السلوك، والسلوك العدواني، ومشكلات الانتباه. ويتكون المقياس من (89) فقرة.

تم تعريب المقياس الأصلي إلى اللغة العربية، ثم عرضت النسخة المترجمة على اختصاصي لغة انجليزية لم يطلع على النص الأصلي ليعيد ترجمتها مرة أخرى من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية، للنظر فيما إذا كان هناك اختلاف في معاني النسخة المترجمة عن النسخة الأصلية، وذلك للحكم على مدى دقة الترجمة، وبعد التأكد من صحة الترجمة من خلال مقارنة النصين الانجليزيين، تم تطوير الصورة الأردنية منه حيث تم استبدال بعض الكلمات، أو إعادة صياغة بعض الفقرات بما يتناسب مع البيئة المحلية، مع مراعاة محافظة الفقرة على المفهوم الذي يراد قياسه.

وقد تحقق لهذا المقياس في صورته الأصلية العديد من دلالات الصدق العاملي، حيث أجريت العديد من دراسات التحليل العاملي على عينات من الأطفال في أمريكا، وأستراليا، والصين (Dedrick, Greenbaum, Auerbach & Lerner, 1991; Friedman, Wetherington & Knoff, 1997; Heubeck, 2000). كما تميز المقياس بالصدق المرتبط بمحك حيث وجد ارتباط بين القدرات الوراثية مع عدة أبعاد يقيسها (YSR)، والتصنيف المعياري للأمراض النفسية والعقلية (DSM- IV T.R) حيث كان هناك ارتباط مرتفع بين التأثير الجيني، والسلوك العدواني (Edelbrock, Rende, plomin & Thompson, 1995; Schmitz, Fulker & Ghodasian- Carpay & Baker, 1987; Marzek, 1995).

6- تم إدخال البيانات إلى الحاسوب لتحليلها، وذلك للإجابة على أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين.

المتغيرات التابعة: التكيف النفسي الاجتماعي، والجنس، ودرجة الإعاقة، والصف.

منهج الدراسة/ تصميمها:

اعتمدت الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الارتباطي؛ وذلك لملاءمته لأهداف، وأسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية: تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية؛ لأداء عينة الدراسة على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير إستراتيجية الدمج، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد للأبعاد، واختبار "ت" للدرجة الكلية للمقياس.

النتائج:

السؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة المعاقين بصريا المدمجين، وغير المدمجين باختلاف درجاتهم على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، تبعاً لمتغير إستراتيجية الدمج (مدمج، غير مدمج)، والجدول (1) يوضح ذلك.

وتألف المقياس بصورته النهائية من (77) فقرة، مقابل كل فقرة تدرج خماسي: دائماً تعطى الدرجة (1)، وغالباً تعطى الدرجة (2)، وأحياناً تعطى الدرجة (3)، ونادراً تعطى الدرجة (4)، وأبداً تعطى الدرجة (5)، وقد تراوحت الدرجة الكلية على المقياس ما بين (385-77).

إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إتباع الإجراءات الآتية:

1- اختيار عينة استطلاعية مكونة من (25) طالباً وطالبة ممثلين لمجتمع الدراسة، وتطبيق المقياس عليهم؛ للتأكد من وضوح التعليمات، ووضوح البنود، ودقتها، وسهولة فهمها؛ وللتأكد من عدم وجود أخطاء مطبعية، أو لغوية، وتحديد الزمن الذي يحتاجه الطالب في الإجابة على كل مقياس، والوقوف على الصعوبات التطبيقية التي يمكن أن تنشأ في التطبيق الأساسي، ومحاولة تلافيها. وقد أظهر التطبيق الأولي عدم الحاجة إلى إدخال أي تعديلات على فقرات المقياس.

2- زيارة وزارة التربية والتعليم الأولى في عمان؛ للحصول على أسماء المدارس التي تتضمن المعاقين بصريا في الصفوف (الثامن، والتاسع، والعاشر).

3- تم اختيار عينة الدراسة، وعددها (50) طالباً، وطالبة (25) مكفوفين، و(25) ضعاف بصر.

4- تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، مجموعة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العامة، وعددهم (25) طالباً، وطالبة، ومجموعة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية المكفوفين الخاصة، وعددهم (25) طالباً، وطالبة.

5- تطبيق مقياس التكيف النفسي الاجتماعي على جميع أفراد العينة، حيث وزعت عليهم الاستبيانات، وقاموا بالإجابة عنها بمساعدة الباحثة، فقد كانت تقرأ الأسئلة بشكل فردي لكل طالب وطالبة، وقد استغرقت عملية التطبيق الميداني فترة ثلاثة أسابيع.

جدول 1: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على مقياس التكيف النفسي الاجتماعي، تبعاً لمتغير إستراتيجية الدمج

الأبعاد	الاستخدام للتكنولوجيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
بعد القلق/ الاكتئاب	مدمج	3.94	1.122	25
	غير مدمج	3.81	.352	25
	المجموع	3.87	.826	50
بعد الشكاوى الجسدية	مدمج	3.51	.942	25
	غير مدمج	3.44	.605	25
	المجموع	3.47	.784	50
بعد خرق قواعد السلوك	مدمج	3.71	.659	25
	غير مدمج	3.81	.847	25
	المجموع	3.76	.752	50
	مدمج	3.59	.637	25

الأبعاد	الاستخدام للتكنولوجيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
بعد المشكلات الاجتماعية	غير مدمج	3.86	.650	25
	المجموع	3.72	.651	50
بعد السلوك العدواني	مدمج	3.39	.806	25
	غير مدمج	3.66	.707	25
	المجموع	3.52	.762	50
	مدمج	3.58	.557	25
بعد مشكلات الانتباه	غير مدمج	3.91	1.781	25
	المجموع	3.75	1.317	50
	مدمج	3.56	.494	25
بعد مشكلات التفكير	غير مدمج	3.68	.529	25
	المجموع	3.62	.510	50
	مدمج	3.39	.591	25
بعد الانطواء / الاكتئاب	غير مدمج	3.70	.691	25
	المجموع	3.54	.655	50

بانحراف معياري قدره (557). للمدمجين، ولغير المدمجين (3.91) بانحراف معياري قدره (1.781) لبعد مشكلات الانتباه، وبلغ (3.56) بانحراف معياري قدره (494). للمدمجين، ولغير المدمجين (3.68) بانحراف معياري قدره (529). لبعد مشكلات التفكير، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمدمجين (3.39) بانحراف معياري قدره (591). ولغير المدمجين (3.70)، بانحراف معياري قدره (691). لبعد الانطواء/ الاكتئاب.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية، كما بينها الجدول (1) ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الدمج، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد للأبعاد، واختبار "ت" للدرجة الكلية لمقياس التكيف النفسي الاجتماعي، والحدولان (2-3) بوضوح ذلك.

يتضح من الجدول (1) أنه لا توجد فروق ظاهرية، بين متوسطات أبعاد متغير التكيف النفسي الاجتماعي تبعاً لمتغير الدمج، حيث بلغ متوسط المدمجين من الطلبة المعاقين بصريا (3.94)، بانحراف معياري قدره (1.122)، ولغير المدمجين (3.81)، بانحراف معياري قدره (3.52). لبعد القلق/ الاكتئاب، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمدمجين (3.51)، بانحراف معياري قدره (942)، ولغير المدمجين (3.44)، بانحراف معياري قدره (605). لبعد الشكاوى الجسدية، كما بلغ (3.71) بانحراف معياري قدره (659). للمدمجين، ولغير المدمجين (3.81) بانحراف معياري قدره (847). لبعد خرق قواعد السلوك، وبلغ (3.59) بانحراف معياري قدره (637). للمدمجين، ولغير المدمجين (3.86) بانحراف معياري قدره (651). لبعد المشكلات الاجتماعية، وبلغ (3.39) بانحراف معياري قدره (806). للمدمجين، ولغير المدمجين (3.66) بانحراف معياري قدره (707). لبعد السلوك العدواني، كما بلغ (3.58)

جدول 2: تحليل التباين الأحادي المتعدد لتحديد دلالة الفروق في أبعاد متغير التكيف النفسي الاجتماعي تبعاً لإستراتيجية الدمج

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعات	بعد القلق/ الاكتئاب	.226	1	.226	.327	.570
	بعد الانطواء/ الاكتئاب	.056	1	.056	.089	.767
	بعد الشكاوى الجسدية	.109	1	.109	.189	.666
	بعد المشكلات الاجتماعية	.889	1	.889	2.146	.149
	بعد مشكلات التفكير	.902	1	.902	1.570	.216
	بعد خرق قواعد السلوك	1.345	1	1.345	.772	.384
	بعد السلوك العدواني	.175	1	.175	.667	.418
	بعد مشكلات الانتباه	1.201	1	1.201	2.906	.095
تباين الخطأ	بعد القلق/ الاكتئاب	33.193	48	.692		
	بعد الانطواء/ الاكتئاب	30.076	48	.627		
	بعد الشكاوى الجسدية	27.622	48	.575		
	بعد المشكلات الاجتماعية	19.882	48	.414		

مصدر التباين	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموع	بعد مشكلات التفكير	27.572	48	.574		
	بعد خرق قواعد السلوك	83.600	48	1.742		
	بعد السلوك العدواني	12.577	48	.262		
	بعد مشكلات الانتباه	19.844	48	.413		
	بعد القلق / الاكتئاب	33.420	49			
	بعد الانطواء / الاكتئاب	30.131	49			
	بعد الشكاوى الجسدية	27.731	49			
	بعد المشكلات الاجتماعية	20.771	49			
	بعد مشكلات التفكير	28.474	49			
	بعد خرق قواعد السلوك	84.945	49			
	بعد السلوك العدواني	12.752	49			
	بعد مشكلات الانتباه	21.045	49			

يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في المتوسطات الحسابية، لدرجات الطلبة على المقياس تعزى لإستراتيجية الدمج في كل الأبعاد، (test)، كما يوضحه الجدول (3).

ولفحص الفروق بين متوسطات التكيف النفسي الاجتماعي عند الطلاب المدمجين، وغير المدمجين تم استخدام اختبار ت (-t)

جدول 3: اختبار "ت" لفحص الفروق بين متوسطات التكيف النفسي الاجتماعي للطلاب المدمجين، وغير المدمجين

درجة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بعد القلق / الاكتئاب	25	3.81	.352	-572	48	.570
	25	3.94	1.122			
بعد الانطواء / الاكتئاب	25	3.44	.605	-298	48	.767
	25	3.51	.942			
بعد الشكاوى الجسدية	25	3.81	.847	.435	48	.666
	25	3.71	.659			
بعد المشكلات الاجتماعية	25	3.86	.650	1.465	48	.149
	25	3.59	.637			
بعد مشكلات التفكير	25	3.66	.707	1.253	48	.216
	25	3.39	.806			
بعد خرق قواعد السلوك	25	3.91	1.781	.879	48	.384
	25	3.58	.557			
بعد السلوك العدواني	25	3.68	.529	.817	48	.418
	25	3.56	.494			
بعد مشكلات الانتباه	25	3.70	.691	1.705	48	.095
	25	3.39	.591			
الدرجة الكلية	25	3.72	.434	1.183	48	.243
	25	3.58	.420			

في مدارس الدمج في ضوء متغيري الجنس، ودرجة الإعاقة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الطلاب على متغير التكيف النفسي الاجتماعي حسب متغير الجنس، ومتغير درجة الإعاقة. وليبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام اختبار "ت"، والجداول أدناه يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط درجات التكيف النفسي الاجتماعي للطلاب المدمجين، وغير المدمجين، وتشير هذه النتيجة إلى أن التكيف النفسي الاجتماعي عند الطلاب المدمجين، متساوي عند الطلاب غير المدمجين.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

جدول 4: اختبار "ت" لفحص الفروق بين متوسطات التكيف النفسي الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ضوء متغيري الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بعد القلق / الاكتئاب	ذكر 20 انثى 30	3.78 3.94	.317 1.038	- .644	48	.522
بعد الانطواء / الاكتئاب	ذكر 20 انثى 30	3.78 3.27	.800 .713	2.390	48	.021
بعد الشكاوى الجسدية	ذكر 20 انثى 30	3.85 3.70	.516 .879	.687	48	.495
بعد المشكلات الاجتماعية	ذكر 20 انثى 30	3.71 3.74	.510 .738	- .166	48	.869
بعد مشكلات التفكير	ذكر 20 انثى 30	3.52 3.52	.708 .808	- .011	48	.992
بعد خرق قواعد السلوك	ذكر 20 انثى 30	3.61 3.84	.442 1.667	- .601	48	.551
بعد السلوك العدواني	ذكر 20 انثى 30	3.60 3.63	.432 .563	- .215	48	.831
بعد مشكلات الانتباه	ذكر 20 انثى 30	3.61 3.49	.645 .669	.635	48	.529
الدرجة الكلية	ذكر 20 انثى 30	3.68 3.63	.394 .456	.406	48	.686

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد، وفي الأداة ككل.

جدول 5: اختبار "ت" لفحص الفروق بين متوسطات التكيف النفسي الاجتماعي للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ضوء متغيري درجة الإعاقة

درجة الإعاقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بعد القلق / الاكتئاب	كفيف 17 ضعيف بصر 33	3.59 4.02	.566 .905	-1.799	48	.078
بعد الانطواء / الاكتئاب	كفيف 17 ضعيف بصر 33	3.36 3.53	.596 .868	- .712	48	.480
بعد الشكاوى الجسدية	كفيف 17 ضعيف بصر 33	3.65 3.82	.835 .712	- .759	48	.452
بعد المشكلات الاجتماعية	كفيف 17 ضعيف بصر 33	3.65 3.76	.623 .671	- .599	48	.552
بعد مشكلات التفكير	كفيف 17 ضعيف بصر 33	3.46 3.55	.599 .841	- .400	48	.691
بعد خرق قواعد السلوك	كفيف 17 ضعيف بصر 33	3.82 3.71	2.102 .663	.288	48	.774
بعد السلوك العدواني	كفيف 17 ضعيف بصر 33	3.62 3.62	.439 .550	.057	48	.955
بعد مشكلات الانتباه	كفيف 17 ضعيف بصر 33	3.36 3.63	.614 .666	-1.405	48	.166
الدرجة الكلية	كفيف 17 ضعيف بصر 33	3.56 3.70	.461 .411	-1.086	48	.283

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الطلاب المعاقين بصريا، غير المدمجين في متغير التكيف النفسي الاجتماعي حسب متغير الجنس. ولبين الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام اختبار "ت"، والجدول أدناه يوضح ذلك.

يتبين من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، تعزى لأثر درجة الإعاقة في جميع الأبعاد، وفي الأداة ككل.

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية، في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين حسب متغير الجنس؟

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر متغير الجنس على التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
20	3.68	.394	.406	48	.686
30	3.63	.456			

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين حسب متغير الصف؟

يتبين من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين تعزى لأثر الجنس.

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الطلاب على متغير التكيف النفسي الاجتماعي حسب متغير الصف. والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير الصف على التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين

الصفوف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثامن	20	3.65	.415
التاسع	20	3.69	.447
العاشر	10	3.60	.458
المجموع	50	3.65	.429

الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (8) يوضح ذلك.

يبين الجدول (7) تباينا ظاهريا في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية باختلاف فئات متغير الصف، ولبين دلالة

جدول 8: تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الصف على التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	.054	2	.027	.141	.869
داخل المجموعات	8.964	47	.191		
الكل	9.018	49			

مناقشة النتائج

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

تبين من خلال تحليل النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية، بين متوسط درجات التكيف النفسي الاجتماعي للطلاب المدمجين، وغير المدمجين. ويعود ذلك إلى إتاحة الفرصة لكلا العينتين، بالتفاعل الاجتماعي مع أقرانهم الآخرين في المجتمع، وزملائهم في المدرسة، ولديهم القدرة على مشاركة زملائهم في مناسباتهم

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين تعزى لأثر للصف.

انفسهم، وشعورهم بالرضا عن الذات، بما يحرقها من مشاعر القلق والتوتر والخوف، وان ما توفره ثقافة المجتمع من تدعيمات تساعد على نمو الشخصية نمواً ايجابياً، كما أن التدعيم الدائم والمستمر ليس فقط من المؤسسات الموجودة في المجتمع ولكن من داخل الأسرة نفسها بما يتلشى معهم الخوف من المجهول، أو الشعور بعدم الأمن وتوقع الخطر، وعدم الاستقرار أو يسبب التشاؤم واليأس الذي قد يؤدي به في نهاية الأمر الى سوء التكيف النفسي الاجتماعي. ويمكن تفسير ذلك ايضا أن برامج التربية الخاصة في الاردن سواء كانت (مدارس عادية، او مراكز خاصة) لا تفرق في التعامل بين الذكور، والإناث من حيث تقديم الانشطة والخدمات والتدريبات، كما أن طبيعة البرامج التي تقدم لهم تمكنهم من التفاعل فيما بينهم، ومشاركة بعضهم البعض، وشعورهم بأنهم يمثلون كياناً واحداً، وأسرة متجانسة، وأن الأنشطة الترفيهية، والفنية، والتدريبات التي يتعرض لها الطلاب في المدرسة تسهم بدرجة فعالة في تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وأن معظمها، تلائم الطلاب من الجنسين. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة شنيكات (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين تعزى لمتغير الجنس، ومع دراسة القريوتي (1988) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير القلق الظاهر، تعزى للجنس لدى المعاقين بصرياً، واختلفت مع دراسة موسى وسليمان (2010) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور، والإناث المعوقين بصرياً في مفهوم الذات الاجتماعي، والتكيف النفسي والاجتماعي.

أما في ما يتعلق بمتغير درجة الإعاقة، فقد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى إلى درجة الإعاقة. يمكن تفسير ذلك بوجود المكفوفين وضعاف البصر معا في بيئة المدرسة وتعرضهم لنفس الإجراءات والبرامج، كما أنهم جميعهم قد يعاملون كمكفوفين من قبل بعض المعلمين، والآباء، والمحيطين بهم، مما يقلل من دور درجة الإعاقة ويجعلهم متشابهين في المشاعر وردود الفعل، وتفسر الباحثة ذلك ايضا بأن المعاقين بصرياً بغض النظر عن درجة اعاقتهم (مكفوفين، أو ضعاف بصر) يزداد تكيفهم النفسي الاجتماعي اذا كانت لديهم القدرة على الحركة والتنقل دون عناء والقدرة على خدمة انفسهم والقيام بكل ما يحتاجونه، مما يعود عليهم بالرضا وبالتوافق الذاتي الاجتماعي. واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة (ابو زيتون ومقدادي، 2012) التي أشارت إلى عدم وجود دلالة إحصائية لمتغيرات شدة الإعاقة، ومع دراسة القريوتي (1988)، التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على متغير القلق الظاهر، تعزى لشدة الإعاقة. وجاءت نتائج هذه الدراسة مختلفة مع دراسة (شنيكات، 2014) التي أشارت إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للطلبة المكفوفين، تعزى لمستوى الإعاقة، وجاءت الفروق لصالح مستوى الإعاقة الجزئية.

الاجتماعية، وإدراك مشاعرهم، وعواطفهم، ومشاركتهم مشاعر الفرح، والحزن، فهم يلعبون معاً في المدرسة، ويتحاورون فيما بينهم، وتسود روح المودة، والألفة فيما بين الجميع، ويشعرون بأن مجيئهم إلى المدرسة التي تلبي احتياجاتهم تجعلهم في قمة السعادة، وكل هذه العوامل من شأنها أن تسهم في تنمية التكيف النفسي الاجتماعي لديهم، إضافة الى أن الفروق قد لا تعزى فقط للإعاقة في حد ذاتها، وإنما تعزى أيضاً للمجتمع المحيط، وإلى ديناميكية التفاعل الاجتماعي بينه، وبين الأفراد الآخرين، وبناء على ذلك فإن ردود الفعل التي يتلقاها المعاقون بصرياً، تقوم بدور مهم، وأساسي في سلوكه، ومهاراته الاجتماعية. واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة القريوتي (1988) التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير القلق الظاهر، تعزى لنوع المدرسة لدى المعاقين بصرياً. فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كندي، وشكللا وفريكسل (Kenndy, shukla & fryxell, 1997) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعاقين بصرياً المدمجين، وغير المدمجين من ناحية التفاعلات الاجتماعية. واختلفت مع نتائج دراسة كيمارولي ووانج ((Cimarolli, & Wang, 2006) التي بينت أن المعاقين بصرياً الموظفين أكثر إيجابية، وأقل سلبية، أما غير الموظفين فتظهر لديهم بشكل قليل أعراض القلق. وتغزو الباحثة هذا الاختلاف الى فرق الفترة الزمنية التي طبقت فيها استراتيجية الدمج، حيث زاد الاهتمام في الآونة الاخيرة باستراتيجية الدمج وأصبحت تلقى اهتماما كبيرا من قبل المؤسسات التربوية، والحرص على توفير متطلبات الدمج الناجح من حيث تبني سياسات وإجراءات تسمح لكل الطلاب بالمشاركة الكاملة في الأنشطة والاستفادة من الخدمات داخل المدرسة العادية، وتوفير الدعم المادي والمعنوي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وأسره، والتخطيط المسبق للدمج الشامل، وتحديد أهدافه، والفئات التي سيشملها ونوع الدمج الذي سيتم، والاختيار الملائم للمدرسة التي سيتم فيها الدمج، والتهيئة المسبقة لجميع العاملين في المدرسة، وللطلاب العاديين، وأولياء الأمور قبل البدء بعملية الدمج، وذلك يساعد في إزالة الفروق في التكيف النفسي الاجتماعي بين الطلبة المدمجين وغير المدمجين.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

تبين من خلال تحليل النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في مدارس الدمج تعزى لمتغيري الجنس، ودرجة الإعاقة، وتغزو الباحثة ذلك الى أسلوب التنشئة الاجتماعية والتربية المتبعة معهم في المجتمع فلا يوجد طبيعة ذكورية قائمة بذاتها ولا طبيعة أنثوية قائمة بذاتها إنما الأمر مرده لثقافة المجتمع بما تنطوي عليه من أسلوب التربية وعدم الازدواجية في طريقة المعاملة او التفرقة بينهم، وهو ما يؤكد أن سلوك الأنثى والذكر في الغالب نتاجاً ثقافياً واجتماعياً وليس نتاجاً بيولوجياً، فما يسلكه المجتمع تجاه المعاقين بصرياً من اتجاه ايجابي ينعكس على رضاهم عن

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع التكيف النفسي الاجتماعي عند الطلاب المعاقين بصريا المدمجين، وغير المدمجين؛ نظرا لتركيز معظم الدراسات على الفروق بين المكفوفين، والمبصرين فقط.
- العمل على تفعيل برنامج دمج المعاقين بصريا في مدارس العاصمة؛ نظرا لانعدامها ولنجاحها في بقية محافظات المملكة.
- العمل على تأهيل المعلمين، والمعلمات في المدارس العادية؛ لمساعدتهم في كيفية التعامل مع التلاميذ المعاقين بصريا المدمجين في مدارسهم.
- تنمية قدرة المعوق بصريا على التكيف النفسي الاجتماعي، والتأقلم مع المجتمع.

تبين من خلال تحليل النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التكيف النفسي الاجتماعي، لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين، تعزى لأثر الجنس، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن غالبية مؤسسات التربية الخاصة في الأردن، لا تفصل الذكور عن الإناث، فيكون تواجدهم في نفس المكان، ويتلقون نفس البرامج، والخدمات، والتعامل، ومن ضمن هذه المؤسسات الأكاديمية التي طبقت بها الباحثة (أكاديمية المكفوفين)، حيث كان الذكور والإناث في نفس البرنامج. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة راجكونوار ودوتا (Rajkonwar & Dutta, 2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في متغير التكيف تعزى للجنس، ومع دراسة عواد وشريت (2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية وإدراك مشاعر الآخرين وعواطفهم بين الذكور والإناث من الأطفال المعوقين بصريا، ومع دراسة برادان وسوني (Pradhan & Soni, 2011) التي توصلت إلى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تكيف المعاقين بصريا من الذكور والإناث، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة كندي، وشكللا وفريكسل (Kenndy, shukla, 1997) التي وجدت أن الطلبة المعاقين، الذين يدرسون في الصفوف العادية، يتفاعلون مع الطلبة ويكونون صداقات مقارنة بالطلبة المعوقين، والموجودين في مراكز التربية الخاصة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

تبين من خلال تحليل النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية، في متغير التكيف النفسي الاجتماعي لدى الطلبة المعاقين بصريا غير المدمجين، تعزى لأثر الصف، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن طلاب العينة في الصفوف الثلاثة، كانوا متواجدين بنفس الأكاديمية ويتلقون نفس الخدمات، والبرامج، ويشاركون بالأنشطة جميعها بغض النظر عن صفوفهم الدراسية، إضافة إلى أن عينة الدراسة، كانت ممثلة لمرحلة تعليمية، وهي المرحلة الأساسية العليا، حيث أن الصفات الشخصية، والاهتمامات متقاربة بين أفراد تلك المرحلة، ويمكن تفسير ذلك أيضا في أن المعاقين بصريا غير المدمجين عددهم قليل في جميع الصفوف لذلك لم يكن لمتغير الصف الدراسي أثر ذو دلالة إحصائية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شنيكات (2014) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القبول، والتفاعل الاجتماعي للمعاقين بصريا تعزى لمتغير الصف، بينما جاءت هذه الدراسة مختلفة عن دراسة هورويتز، وليونارد، ورينيهارد (Horowitz, Leonard & Reinhardi, 2000)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التكيف، تعزى لمتغير العمر.

المراجع:

- عواد وشريت. (2012). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والمعوقين بصرياً في مرحلة ما قبل المدرسة بالمملكة الأردنية الهاشمية. *مجلة جامعة دمشق*, 28(1)، 183-216.
- غراب، هشام. (2007). المشكلات النفسية لدى الأطفال المعوقين في المدارس الجامعة من وجهة نظر معلميه بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها. *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية*, 15 (1)، 533 - 560.
- القارسي، جلال. (2002). *ذوو الاحتياجات الخاصة في مفترق الأسرة والمجتمع*. الاسكندرية: مطبعة السفير.
- القيوتي، إبراهيم أمين إبراهيم مصطفى (1988). أثر شدة الإعاقة والجنس ونوع المدرسة في القلق الظاهر عند المعاقين بصرياً في المدارس الأردنية. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن
- كوافحة، تيسير وعبد العزيز، عمر. (2003). *مقدمة في التربية الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- موسى، ماجدة، وسليمان، نبيل. (2010). مفهوم الذات الاجتماعي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى الكفيف. *مجلة جامعة دمشق*, 26(2)، 409-451.
- يحيى، خولة. (2006). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles*. Burlington, University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Cimarolli, V. R., & Wang, Sh. (2006). Differences in Social Support among Employed and Unemployed Adults Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (9), 545-556.
- Change, S., & Schaller, J. (2000). Perspective of adolescents with visual impairments on social support from their parents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 35(2), 69-82.
- Horowitz, A., Leonard, R., & Reinhardi, J. (2000). Measuring psychosocial and vision rehabilitation services for older adults. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94 (5), 327-337.
- Kennedy, C. Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64 (1), 31-47.
- Knight, j. (2001). *Loneliness and Self- esteem of Visually Impaired and Blind Adult*, Master Research, California State University.
- ابو زيتون، جمال ومقدادي، يوسف. (2012). الأمن النفسي لدى الطلبة المعاقين بصرياً في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*, 28(3)، 243-287.
- الأشقر، مريم. (2003). *دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع*. عمان: المركز الثقافي الاجتماعي.
- الأطرش، شهلا. (2000). *مصادر الضغط النفسي واستراتيجيات التوافق*. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- بصلات، نزار. (2003). *توجهات معلمين المدارس نحو دمج الأطفال المعاقين في المدارس الأساسية الحكومية في مناطق شمال الضفة الغربية*. رسالة ماجستير. جامعة الفاشر، السودان.
- الحسيني، محمد. (2007). *ذوو الاحتياجات الخاصة: الاستراتيجية لسياسة الفرعة*. مؤسسة اليمامة الصحفية، جريدة الرياض، العدد 14190.
- شقيير، زينب. (2002). *خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة*. مصر. مكتبة النهضة المصرية.
- شنيكات، فريال. (2014). *مستوى القبول والتفاعل الاجتماعي للطلبة ذوي الإعاقة البصرية المدمجين في المدارس العادية في الأردن*. دراسات العلوم التربوية، 41، (2)، 914 - 928.
- الشيخ، دعد (2002). *الانجاز وعلاقته بالتكيف الشخصي والمهني لدى عضو هيئة التدريس*. رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، سورية.
- صادق، فاروق. (2006). *تمكين غرف المصادر في علاج صعوبات التعلم واستيعاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية*. الرياض، السعودية: المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، وزارة التربية والتعليم.
- العجمي، محمد ومجاهد، محمد. (2002). *متطلبات تفعيل استراتيجية دمج المعوقين مع أقرانهم العاديين بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الدهليقة*. المؤتمر العلمي السادس. كلية التربية، جامعة المنيا.
- عمرو، زياد. (2001). *ذوي الاحتياجات الخاصة في التشريعات السارية في فلسطين*. سلسلة التقارير القانونية، الهيئة الفلسطينية لحقوق المواطن. رام الله، فلسطين.

- Naugler, G. (1999). *A Comparison of Friendship Patterns of Children With Physical Disabilities in Integrated and Segregated School setting* MAI, Master Research, University of Toronto.
- Nelam, K. (2009). Self-Esteem and Emotional Stability of Visually Challenged Students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(2), 245-266.
- Pradhan, K.C. and Soni, J.C. (2011). *A Study of Adjustment and Anxiety in Visually Handicapped Male and Female Adolescents in Odisha*. Ph. D Dissertation Rajiv Gandhi University, Arunachal Pradesh.
- Rajkonwar, S. & Dutta, J. (2014). A Study of Adjustment, Level of Aspiration, Self- Children of Assam. *International Journal of Development Research*, 4(4), 902- 907.
- Shurka, E. & Florin, V. (1978). The Relationship Between Physical Disability, Social Perception and Psychological Stress Scandinavian. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 10(3), 113-126.

قلق البطالة وعلاقته بفعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس

إياد إشتية ومحمد شاهين*

تاريخ قبوله 2015/5/19

تاريخ تسلم البحث 2015/3/1

Unemployment Anxiety and its Relationship to Effective Self-efficacy among Final Year Students at Al- Quds University

Iyad Ishtaya and Mohammed Shaheen, Psychological and educational guidance department, Al Quds Open University.

Abstract: The study aimed to investigate the level of unemployment anxiety among senior students at Al- Quds University in light of some variables such as sex, faculty, and academic attainment, as well as the relationship between them. The study used a descriptive approach by applying the scales on a stratified random sample including (288) students, representing (11%) of the (2503) community, where (1113) males, representing about (45%) of the whole community, and (1390) females, representing (55%). The results showed that the level of both unemployment anxiety and effective self-efficacy was moderate, and there was a negative correlation between unemployment anxiety and the effective self-efficacy among students. The results also indicated the absence of significant differences in the rates of unemployment anxiety among students according to sex and academic average, while the differences in general anxiety field were in favor of the medical and nursing faculties students, compared to students of other faculties. **Keywords:** Unemployment Anxiety, Effective Self-efficacy, Senior University Students.

وتعدّ سياسات التعليم من العوامل التي تساعد على نشوء ظاهرة البطالة في المجتمعات، خاصة إذا ما أخذنا بالاعتبار الاختلال الناتج عن عدم تناغم السياسة التعليمية لبلد ما مع متطلبات النمو الاقتصادي لذلك البلد. ففي البلدان المتقدمة، هنالك نوعاً من التكامل ما بين مخرجات التعليم ومتطلبات احتياجات التنمية من القوى البشرية، وذلك نتيجة إتباع سياسات تخطيط ممنهجة لقطاعات التعليم فيها، كما أن الحاجة إلى التعليم العالي أمراً ضرورياً، الأمر الذي يعتبره المنظرون بأنه دعامة رئيسة من دعائم التقدم والرفق، فالعبرة ليست بعدد الخريجين بقدر ما هي في نوعيتهم ومستوى كفاءتهم في الأداء، مستفيدين من البرامج التعليمية المتطورة التي تلقاها الطلبة على مقاعد الدراسة، بما يتناسب مع حاجة سوق العمل إلى المهارات والكفاءات اللازمة (الصبان، 2007).

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي مستوى قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، في ضوء بعض المتغيرات كالجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي، إضافة إلى العلاقة بين قلق البطالة وفعالية الذات. باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي طبقت أداتي الدراسة على عينة طبقية بحسب الجنس للطلاب، إذ ضمت (288) طالباً وطالبة، تمثل (11%) من حجم المجتمع والبالغ (2503) طالباً وطالبة، منهم (1113) ذكور بنسبة (45%) من حجم المجتمع، و(1390) إناث بنسبة (55%) من حجم المجتمع. أظهرت النتائج أن المستوى لكل من قلق البطالة وفعالية الذات لدى الطلبة كان متوسطاً، وكانت العلاقة عكسية بين قلق البطالة وفعالية الذات. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في متوسطات قلق البطالة لدى الطلبة تعزى لمتغيري الجنس، والتقدير الأكاديمي، بينما كانت الفروق في مجال القلق العام لصالح طلبة التخصصات الطبية والتمريضية، مقارنة بطلبة الكليات الأخرى.

الكلمات المفتاحية: قلق البطالة، فعالية الذات، طلبة السنة الأخيرة.

مقدمة: الشباب هم الفئة الرئيسة التي يعول عليها في كل زمان ومكان في بناء المجتمعات، كونهم أساس التقدم في المجتمع، والعنصر الرئيس للإنتاج، والدافع الأول لعجلة التنمية. ورغم كل ذلك، نجد أن هناك العديد من المعوقات التي تحول دون قيام الشباب الجامعي بدور فعال في تنمية المجتمع، فالمشكلة ما زالت قائمة بين الخريج الجامعي وسوق العمل الذي ما برح يرفضه مراراً وتكراراً، وبخاصة عندما تشترط الخبرة والكفاءة لقبوله في هذا السوق. وحين يكون لدى الطالب الجامعي شعوراً بنقص في فرصته للحصول على وظيفة ملائمة مستقبلاً لأي سبب من الأسباب، فإن ذلك يوقعه فريسة للشكوك حول مستقبله، ويكون عرضة لقلق البطالة.

وأصبحت البطالة ومنذ ما يزيد عن ربع قرن مشكلة هيكلية على المستوى العالمي، فبالرغم من تحقق الانتعاش والنمو الاقتصادي، فنسب البطالة تزداد سنة بعد أخرى. وفي البلاد النامية تتفاقم البطالة بشكل عام مع استمرار فشل جهود التنمية وزيادة الديون الخارجية وتطبيق برامج صارمة للانضباط المالي. وما زاد من خطورة الأمر، أن هناك فقراً شديداً في الفكر الاقتصادي الراهن لفهم مشكلة البطالة وسبل الخروج منها، الأمر الذي شجع ظهور بعضاً من الأفكار التي تتبنى فكرة أن البطالة أضحت مشكلة تخص ضحايا المجتمعات التي لم تنجح في التكيف مع مفهوم العولمة الجديد، أو تندمج في اقتصادياتها (دربك، 2004).

* قسم الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة القدس المفتوحة.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

استقرار الحالة المزاجية وانشغال الفكر، واضطراب عام في الحالة الجسمية (الجمال وبخيت، 2008).

وينظر إلى فاعلية الذات على إنها ثقة بالنفس تدفع إلى التعلم، أو إنها حكم شخصي للفرد حول قدراته في أداء مهمة معينة بنجاح، ويشير مفهوم فاعلية الذات للفرد إلى مدى سيطرته على نشاطه الشخصي، أي عندما يكون لدى الفرد توقعاته وأفكاره الخاصة به حول ماهية السلوك المناسب، أو غير المناسب، وبذلك يستطيع أن يختار أفعاله تبعاً لما يراه مناسباً ومتماشياً مع معايير السلوك الطبيعي في المجتمع (Movies, 2001).

ومن خلال الإطلاع على الدراسات السابقة في مجال قلق البطالة وفعالية الذات، حصرت هذه الدراسات في عدد من الدراسات العربية والأجنبية. فكانت دراسة عبد الباقي (2013) حاولت البحث في مسببات قلق خبرات الماضي والحاضر ومخاوف المستقبل وعلاقتها بفاعلية الذات، وتكونت عينة الدراسة من ((239) فرداً (194) مصري، (45) سعودي)، منهم (33) ذكور، و(206) إناث، واستخدم مقياس قلق الماضي والحاضر والمستقبل، ومقياس فاعلية الذات. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الماضي والحاضر والمستقبل ودرجاتهم على مقياس فاعلية الذات، وأن قلق المستقبل يتكون من خمسة عوامل، هي: التشاؤم من المستقبل، والاكتئاب، والأفكار الوسواسية، وقلق الموت، واليأس، وتبين أن تأثير قلق المستقبل أكبر من تأثير قلق الماضي في ارتفاع الدرجة الكلية للقلق. كما بينت النتائج أن القلق يزداد بزيادة العمر الزمني، وكانت الإناث أكثر قلقاً من الذكور.

وهدف دراسة مينج ولوا (Meng & Lwa, 2012) إلى تقصي العلاقة بين المشاعر المستقبلية والتوقع الشخصي والتنظيم الذاتي، وتكونت العينة من (275) طالباً جامعياً من جامعة ولاية أيوا الأمريكية للعلوم والتقنية، أظهرت النتائج أن حالة القلق لدى عينة الدراسة كانت منخفضة، وعدم وجود فروق جوهرية في متغيري الجنس والكلية بين الذكور والإناث، ووجود فروق في متغيرات السكن والتحصيل العلمي، إذ أن إدراك الطلبة الذين لديهم تنظيم ذاتي مرتفع يؤثر على إدراكهم للتوقعات المستقبلية السلبية ويتولد لديهم دافعية أكبر في الوصول للنجاح، وأظهرت النتائج أيضاً أن الطلاب الأكثر تنظيماً لذواتهم لديهم تقدير ذاتي مرتفع، ومن ثم فإن الانفعالات المتوقعة تؤثر على تقدير الذات للسعي إلى الأهداف الشخصية، والتنظيم الذاتي يؤثر ويتأثر بالتوجهات المستقبلية والسياق الشخصي يلعب دوراً مهماً في فهم هذه العلاقة.

وحاولت دراسة شارل (Charles, 2012) تقصي درجة المهارات المتوافرة لدى خريجي التعليم العالي في ولاية والدين الأمريكية والمهارات التي اكتسبوها ومدى الطلب عليهم، وتوصلت الدراسة إلى أن (64%) من الخريجين من التعليم العالي قلقون من

ولا شك أن حالة البطالة التي يعاني منها الشباب، قد تؤدي إلى التوتر الذي يعد بداية فقدان الفرد لتوازنه النفسي والسيكولوجي، وبالتالي إعادة التوازن أو فقدان هذا التوازن. لذا تعد البطالة البؤرة التي تؤدي إلى الاضطرابات النفسية والسيكوسوماتية، فالتوتر يؤدي إلى خلل في التكامل الفسيولوجي والنفسي والاجتماعي، تظهر آثاره إذا لم يستطع الفرد حل الموقف حلاً مناسباً (طه، 1993). وتحدث حالة البطالة خللاً في عملية التكيف النفسي - الاجتماعي للفرد مع مجتمعه، الأمر الذي يؤصل الشعور الدائم بالفشل والإخفاق، مما يدفع إلى العزلة وعدم الانتماء (أنكاي، 2006).

إن نظرة الشباب للمستقبل تتأثر إلى حد كبير بإدراك الفرد لذاته، وللأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وتجنب العوائق التي تمنع تحقيق هذه الأهداف، وهي تتأثر بنظرته للمستقبل ضمن البيئة النفسية التي يتواجد فيها، وتشمل جميع الأحداث التي تؤثر في الفرد ويتأثر بها، إذ أن المستقبل يساعد الشخص على بناء أهداف بعيدة المدى، كما أن قلق المستقبل يتكون من جانبين، هما: الجانب المعرفي والجانب الدافعي، ونستطيع القول إن القلق من المستقبل قد يؤثر على مستوى الطموح لدى الشباب ويعطل أهدافه ويفقده القدرة على حل المشكلات، مما يؤدي إلى ضعف فاعلية الذات التي ترتبط بعدم التركيز والنقص (Bandura, 1986).

وقد أشار باندورا (Bandura, 1995) إلى أن فاعلية الذات تعمل على التحكم في أنماط التفكير المثيرة للقلق وتؤثر على مستوى الطموح والإنجاز والدافعية والتعلم، فالفاعلية الذاتية لدى الفرد هي أساس مهم لتحديد مستوى دافعيته، ومستوى صحته النفسية، وقدرته على الإنجاز الشخصي، كما أن الفاعلية الذاتية تؤثر على نوعية النشاطات والمهام التي يختار الفرد تأديتها، وعلى كمية الجهد الذي يبذله لإنجاز مهمة أو نشاط ما، بل وعلى طول مدة المقاومة التي يبديها الفرد أمام العقبات التي تعترض طريقه، والعكس صحيح.

وتعد فاعلية الذات من العوامل المهمة التي تؤثر بطريقة فاعلة في مواجهة القلق، كما أن فاعلية الذات هي من المتغيرات النفسية المهمة التي توجه سلوك الفرد، وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته، لها دور مهم في إسهام زيادة القدرة على الإنجاز، ونجاح الأداء. وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، والتقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، وللجهد الذي سيبدله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته (Bandura, 1995).

وينظر إلى قلق البطالة باعتباره استجابة انفعالية مؤقتة غير سارة، وشعور مكرر يتهدد الطالب وشيك التخرج نتيجة لتوقعاته شبه الأكيدة لشبح البطالة، وما يصاحبها من توترات ومخاوف وعدم

وحاولت دراسة أنرول (2008) تقصي العلاقة بين فعالية الذات والانتماء لدى الشباب العاطلين عن العمل في جمهورية مصر العربية، وتكونت عينة الدراسة من (300) عاطل عن العمل (200 ذكر، 100 أنثى)، تراوحت أعمارهم بين (18-35) سنة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن فعالية الذات لدى عينة الدراسة كانت مرتفعة، حيث بينت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين فعالية الذات والانتماء لدى العاطلين عن العمل، مما يشير إلى أن فعالية الذات ضرورية للشعور بالانتماء لدى الأفراد العاطلين، كما وجد أن عامل الجنس كان له تأثير في فعالية الذات والانتماء لصالح الإناث. وأوضحت النتائج أيضاً وجود فروق دالة بين المتعطلين عن العمل في فعالية الذات والانتماء باختلاف المؤهل الدراسي لصالح ذوى المؤهلات العليا، كما وجدت فروق بين المتعطلين عن العمل في فعالية الذات والانتماء باختلاف مدة التعطل عن العمل لصالح المتعطلين لفترة أقل.

وهدف دراسة عثمان (2006) التعرف إلى درجة القلق حالة وسمة لدى طلاب وطالبات جامعات الضفة الغربية بفلسطين ومعرفة الفروق في الجنس والسكن والتخصص والجامعة، وقد بلغت عينة الدراسة (604) طالباً وطالبة، واستخدم في هذه الدراسة مقياس قائمة القلق الحالة والسمة من إعداد سييليرجر وتعريب البحري 1984. توصلت الدراسة إلى أن حالة القلق لدى عينة الدراسة كانت متوسطة، ووجود فروق في مستوى القلق حالة وسمة بالنسبة للجنس لصالح الذكور، في حين أنه لا توجد فروق بين العينة وفقاً لمكان السكن، والجامعة، والتخصص العلمي.

وسعت دراسة توفيق (2002) إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في مصر، وتكونت العينة من (86) طالباً وطالبة من الفرع الصناعي. أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين فعالية الذات ومستوى الطموح، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الفعالية العامة للذات لدى الطلبة الثانويين، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة الثانوي الصناعي في الفعالية العامة للذات، وعدم وجود فروق في متغيري التحصيل الدراسي والحالة الاجتماعية.

أما دراسة لونسون وآخرون (Lewinsohn, Rohde & Seeley, 1998)، فهدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في القلق، وهل لمتغير الجنس دور في وجود هذا القلق؟ وقد أجريت الدراسة في أمريكا على عينة من الشباب والشابات ضمت (1079) ذكراً وأنثى، واستخدمت الدراسة مقياس تشخيصية خاصة بالقلق ومقياس يتعلق باستعادة أحداث الحياة السابقة. أظهرت النتائج أن (95) ذكراً وأنثى من بين العينة الأصلية عانوا خبرة القلق في الماضي، وأن (47) منهم يعانون من قلق المستقبل. توصلت الدراسة إلى أن الأرجحية في القلق هي للإناث مقارنة بالذكور وأن أكثر ما يشغلهم هو التفكير في مستقبلهم. كذلك كانت أرجحية القلق عند الإناث من خلال (استعادة أحداث الحياة السابقة)، وذلك

البطالة، إذ لا يجدون عملاً. وبينت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في متغير الجنس بين الذكور والإناث، كذلك في متغيري الولاية ولون البشرة، ووجود فروق في متغير التخصص لصالح خريجي كلية الطب، وأن حوالي (51%) من الأمريكيين خريجي مؤسسات التعليم العالي غير راضيين عن التحاقهم بتلك المؤسسات لعدم تشغيلهم بعد التخرج.

وسعت دراسة الغباشي وشويخ (2008) إلى محاولة الكشف عن علاقة البطالة (حالة اللاعمل)، وشبه البطالة (حالة العمل غير المرضي أو غير المناسب) بالصحة النفسية والصحة الجسمية لدى الشباب، إضافة إلى استكشاف أكثر مؤشرات الصحة النفسية التي تعمل كمنبئات للصحة الجسمية في ظروف البطالة وشبه البطالة والعمل، وطبقت الدراسة على عينة من (150) فرداً من الذكور والإناث في جامعتي جنوب الوادي وجامعة قنا المصريتان. أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في القلق بين الذكور والإناث، ووجود علاقة وثيقة بين الحالة المهنية والصحة النفسية للأفراد، كذلك ظهرت العلاقة من خلال تفوق العاملين على المتعطلين وشبه المتعطلين في ازدياد خبرتهم في الرضا عن الحياة، وانخفاض درجاتهم في القلق والاكتئاب والعجز المكتسب، ولم تنعكس صورة هذه العلاقة على الكفاءة الذاتية ولا على الصحة الجسمية.

وحاولت دراسة هانز وآخرون (Hans, Rik & Richard, 2008) التعرف إلى الانفعالات الموجهة للمستقبل ومدى قدرة الفرد على وضع المفاهيم لدفع سلوكه للأفضل، من خلال عينة ضمت (472) طالباً وطالبة في كل من جامعتي بنسلفانيا وميشيغان الأمريكيتين، وجامعة تيلبورغ الهولندية. أظهرت النتائج وجود قلق من الانفعالات الموجهة للمستقبل بدرجة منخفضة، إذ بينت نتائج الدراسة وجود نوعين من الانفعالات الموجهة للمستقبل (المتوقعة والتوقعية)، وأن من شأن توجه كل منهما بشكل إيجابي للمستقبل أن يكون دافعاً للسلوكيات السعيدة، وأظهرت النتائج قدرة الفرد على وضع أهداف واضحة من شأنها أن تدفع السلوك للإنجاز.

وهدف دراسة الجمال وبخيت (2008) إلى دراسة وفهم ما يعتري طلبة السنوات النهائية من مشاعر قلق البطالة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات النفسية التي قد يكون لها ارتباط بتلك الظاهرة، ومنها فعالية الذات، وشملت عينة البحث (164) طالباً وطالبة، بلغ متوسط أعمارهم (20.2) سنة، من طلبة الفرقة الرابعة (عام/أساسي) بكلية التربية- جامعة المنوفية بشبين الكوم، طبق عليهم مقياس قلق البطالة، ومقياس فعالية الذات، ومقياس جودة الحياة للطلبة الجامعيين. أظهرت نتائج الدراسة أن القلق من أكثر الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الطلبة، وأن (71.96%) من الطلبة يعانون في الوقت الحاضر من القلق، بينما (93.5%) عانى في وقت من الأوقات من القلق. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق البطالة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات.

ابتداءً من سن (6) سنوات، وتكون الإناث أكثر استعداداً للقلق من الذكور مرتين على الأقل.

وحاولت دراسة جولدسميث وفيوم ودارتي (Goldsmith, Veum & Darity, 1997) التي أجريت في جامعتي واشنطن ونورث كارولاينا تقصي العلاقة بين البطالة والصحة النفسية وتقدير الذات، واعتمد الباحثون في دراستهم على نتائج مسح قومي طولي للشباب، يحتوي على معلومات تفصيلية عن السمات الشخصية لأفراد العينة البالغة (261) شاباً وشابة ((122) ذكوراً، (139) إناث)، وخبراتهم في سوق العمل، ومقياس تقدير الذات. أشارت النتائج إلى أن التعرض لأحداث مثل البطالة قادرة على تشويه الصحة النفسية للفرد، مثل الاعتقاد بعدم أهمية الذات وتقدير الذات، كما بينت النتائج وجود علاقة عكسية بين البطالة والصحة النفسية وتقدير الذات.

ومن خلال ما سبق يرى الباحثان أن معظم الدراسات التي أجريت على قلق البطالة لا تتصل بموضوع الدراسة اتصالاً مباشراً، بل كانت تتجه أكثر إلى مفهوم القلق من المستقبل، كذلك قلة الدراسات العربية -على حد علم الباحثين- حول فعالية الذات التي لها علاقة بمتغير الدراسة الرئيس، وهو قلق البطالة، فاقترحت دراسة أرنوط (2008) على معرفة العلاقة بين فعالية الذات والانتماء لدى الشباب العاطلين عن العمل، وسعت دراسة توفيق (2002) إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية، وبحثت دراسة جولدسميث وفيوم ودارتي (Goldsmith, Veum, & Darity, 1997) العلاقة بين البطالة والصحة النفسية وتقدير الذات، أما دراسة الجمال وبخيت (2008) فهي الدراسة الوحيدة -على حد علم الباحثين- التي لها علاقة بمتغير الدراسة الرئيس، وهو قلق البطالة، حيث هدفت هذه الدراسة إلى محاولة دراسة وفهم ما يعترى طلبة السنوات النهائية من مشاعر قلق البطالة، وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية التي قد يكون لها ارتباط بتلك الظاهرة، مثل: جودة الحياة، وفعالية الذات.

وقد أستفاد الباحثان من الدراسات والبحوث السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة، وصياغة المشكلة وتحديد أهداف الدراسة، والفروض الملائمة، وتوطين أدوات القياس، وتحديد أهداف الدراسة، والأسلوب الإحصائي لتحليل النتائج ومناقشتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تمثل مشكلة البطالة وتوظيف القدرات والطاقات البشرية واحدة من أهم القضايا التنموية، لما لها من أبعاد وانعكاسات اجتماعية، ونفسية، في الواقع الفلسطيني. وتشكل مخرجات التعليم العالي ومدى ملاءمتها لاحتياجات سوق العمل جزءاً رئيساً ومهماً من هذه المشكلة، وبخاصة بعد اكتمال الإشراف والمسؤولية لوزارة التربية والتعليم العالي على مكونات قطاع التعليم بمستوياته كافة، وما حدث من تغيرات وتحولات في المجالات الاقتصادية وأسواق العمل ومتطلباتها (شاهين، 2014).

أن للبطالة أثارها السيئة على الصحة النفسية، كما لها أثارها على الصحة الجسدية. إن نسبة كبيرة من العاطلين عن العمل يفتقدون إلى تقدير الذات، ويشعرون بالفشل، وأنهم أقل من غيرهم. كما وجد أن نسبة منهم يسيطر عليهم الملل، وأن يقظتهم العقلية والجسمية منخفضة، كما أن البطالة تعيق عملية النمو النفسي بالنسبة للشباب الذين ما زالوا في مرحلة النمو النفسي، وقد يرتبط تقويم الفرد لقدراته واستعداداته بنظرته لمستقبله، وبالتالي وقوعه فريسة لقلق البطالة (خطابي، 2007). كما أن طبيعة عمل الباحثين في متابعة الخريجين ومساعدتهم في التفاعل مع سوق العمل وإيجاد فرص العمل، أعطتهم الفرصة ليلمسوا ما يعانيه هؤلاء الخريجون من صعوبات ومعوقات في سبيل الحصول على فرصة عمل ملائمة، وانعكاس ذلك على حالتهم النفسية وشعورهم بالقلق الدائم على مستقبلهم. وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس؟
2. ما مستوى فعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس؟
3. هل توجد فروق في متوسطات قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجتي قلق البطالة وفعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في محاولتها الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة، وتنحصر أهمية إجرائها في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تأتي أهمية دراسة موضوع البطالة من حيث ارتباطها وتأثيرها في البناء الاجتماعي للمجتمع، والمتمثل في الجوانب الاجتماعية، والاقتصادية، والنفسية، والسياسية، والأمنية. وتعد الدراسة الأولى من نوعها في فلسطين -على حد علم الباحثين- التي تناولت علاقة قلق البطالة بفعالية الذات. وقد تسهم الدراسة في إضافتها للأدب النظري الذي يتعلق بالجانب النفسي للبطالة، والذي لم يلقى الاهتمام الكافي أسوة بالجوانب الأخرى الاقتصادية والاجتماعية، سواء في الأدب النظري باللغة العربية أو حتى باللغة الإنجليزية.

الأهمية التطبيقية:

تأتي الأهمية التطبيقية لدراسة قلق البطالة وما يرتبط بها من متغيرات قيد البحث من أهمية مشكلة البطالة ذاتها وكونها مشكلة حقيقية تواجه الغالبية العظمى من الخريجين، فقد تفيد نتائج

ومخاوف وعدم استقرار الحالة المزاجية وانشغال الفكر، واضطراب عام في الحالة الجسمية (الجمال وبخيت، 2008: 303). ويعرف قلق البطالة إجرائياً في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس قلق البطالة المستخدم في الدراسة.

فعالية الذات - Self-efficacy: يعرف العدل (2001:121)

فعالية الذات بأنها: "ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل". وتعرف فعالية الذات إجرائياً في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس فعالية الذات المستخدم في الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، البالغ عددهم (2503) طالباً وطالبة، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2014، واستناداً إلى مصادر دائرة القبول والتسجيل في الجامعة. وتألّفت عينة الدراسة من (288) من طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية حسب متغير الجنس، وقد شكلت العينة ما نسبته (11%) من المجتمع الأصلي. والجدول (1) يبين وصف مجتمع الدراسة بحسب الجنس وعينتها تبعاً لمتغيراتها المستقلة:

الدراسة الحالية أصحاب القرار في الجامعة في تبني استراتيجيات محددة تساعد طالب السنة الجامعية الأخيرة على تنمية قدراته وإمكاناته الذاتية، بما يساهم في بناء خياراته وتوقعاته بشكل سليم، وتأكيد هويته الذاتية، وأن يجد لنفسه متنفساً للتعبير عن ذاته وتحقيق استقلاليتته، ويؤهله للارتباط بفرصة عمل مناسبة بعد تخرجه من الجامعة. وقد تفيد الدراسة في تطوير مكونات أي برامج إرشادية أو تدريبية يمكن تطويرها لمساعدة الخريجين المقبلين على سوق العمل، أو حتى الطلبة على مقاعد الدراسة للتعامل مع حالات القلق المرتفع لديهم.

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالموضوع الذي تتناوله، وهو قلق البطالة وعلاقته بفعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، وذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وعينة الدراسة من طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، وبالأدوات المستخدمة وخصائصها، وهما: مقياس قلق البطالة، ومقياس فعالية الذات، وخصائصهما السيكومترية، كما تتحدد الدراسة بالفترة الزمنية التي طبقت فيها خلال العام الدراسي (2013/2014).

مصطلحات الدراسة:

شملت الدراسة مصطلحين رئيسيين، فيما يلي تعريفهما الاصطلاحي والإجرائي:

قلق البطالة - Unemployment Anxiety: هو استجابة

انفعالية مؤقتة غير سارة، وشعور مكدر يتهدد الطالب وشيك التخرج نتيجة لتوقعاته شبه الأكيدة لشبح البطالة، وما يصاحبها من توترات

جدول 1: توزيع مجتمع الدراسة وعينتها تبعاً لمتغيراتها المستقلة- (ن=288)

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (%)	مجتمع الدراسة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	134	46%	1113	45%
	أنثى	154	54%	1390	55%
	المجموع	288	100%		
الكلية	علمية	118	41%		
	إنسانية	88	31%		
	طبية وتمريضية	82	28%		
	المجموع	288	100%		
التقدير الأكاديمي	مقبول	70	24%		
	جيد	131	46%		
	جيد جداً فأعلى	87	30%		
	المجموع	288	100%		

أدوات الدراسة:

استخدم المقياس الذي أعده الجمال وبخيت (2008)، وذلك بعد تطويره للبيئة الفلسطينية والتحقق من خصائصه السيكومترية، إن كان المقياس في صورته الأصلية مؤلف من (50) فقرة جمعت من خلال بعض المقاييس التي وضعت لقياس القلق، هذا بالإضافة إلى إجراء دراسة استطلاعية لدى عينة من طلاب السنة النهائية بكلية التربية بجامعة المنوفية حول توقعاتهم لما سوف يلقونه من

اعتمد الباحثان في إعدادهم لأداة الدراسة على ما استخدم في دراسة الجمال وبخيت (2008)، فبنيت أداتي الدراسة، وجرى التحقق من خصائصهما السيكومترية، حسب الآتي:

أولاً- مقياس قلق البطالة:

الأداة على (17) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة. وقد أخذت ملاحظاتهم وتوجيهاتهم حول بنود الأداة بالاعتبار تعديلاً وحذفاً وإضافة، إذ بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات الأداة (80%). أما المؤشر الثاني، فتمثل في فحص التجانس الداخلي بين الفقرات، فحسب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل، وتراوحت بين (0.37-0.57).

ثبات مقياس قلق البطالة:

استخدم الباحثان معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات مقياس قلق البطالة، إذ طبقت على عينة استطلاعية تكونت من (30) مفردة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، فبلغ معامل الثبات (0.82)، كما حسب معامل جودمين للتجزئة النصفية، وقد بلغ (0.87)، وهذه القيم لمعامل الثبات دلت على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق النهائي للدراسة.

ثانياً- مقياس فعالية الذات:

استخدم الباحثان المقياس الذي أعده العدل (2001)، وذلك بعد تطويره للبيئة الفلسطينية والتحقق من خصائصه السيكمترية، إذ كان المقياس في صورته الأصلية مؤلفاً من (42) فقرة، وقد تحقق الباحث الأصلي من ثبات المقياس بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمنية مقداره (21) يوماً وذلك على عينة قوامها (80) طالب وطالبة من طلاب السنة النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) (0.73) وهو بذلك يكون على درجة مناسبة من الثبات، ويعد من أكثر المقاييس في البيئة العربية استعمالاً لفعالية الذات، إذ يتكون في صورته النهائية في هذه الدراسة من (20) فقرة، ببدائل اختيار الإجابة: (كبيرة جداً-كبيرة-متوسطة-منخفضة-منخفضة جداً)، وتحسب الدرجات بشكل تنازلي للفقرات (5، 4، 3، 2، 1)، وقد بنيت الفقرات بالاتجاهين السلبي والإيجابي، بحيث تعكس أوزان الفقرات السلبية عند التصحيح، علماً أن الفقرات السلبية اقتصرت على أربعة فقرات هي الفقرات (5، 10، 15، 20). وبذلك تكون أعلى درجة على المقياس (100)، وأدنى درجة (20)، وتعبّر الدرجة المرتفعة على المقياس عن ارتفاع في درجة فعالية الذات، بينما تعبّر الدرجة المنخفضة عن انخفاض في درجة فعالية الذات.

صدق مقياس فعالية الذات:

استخدم صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق الظاهري، وذلك بعرض المقياس على (17) محكماً من ذوي الاختصاص، بهدف التأكد من مناسبة المقياس لما أعد لقياسه، وسلامة صياغة الفقرات. وقد اعتمد على نسبة اتفاق لا تقل عن (80%) بين المحكمين، حيث أخذ بآراء المحكمين الذين أجمعوا على حذف تلك

فرص عمل بعد التخرج، وما يشعرون به ويتردد في نفوسهم من أحاسيس وأفكار ومشاعر. بالإضافة إلى دراسة استطلاعية أخرى للسنة الأخيرة في كلية التربية بمدينة السادات عن معاناتهم في الوقت الحاضر من بعض الأمراض النفسية، وأظهرت النتائج أن القلق من أكثر الأمراض النفسية، وتمت صياغة الصورة المبدئية للمقياس متضمنة خمسة أبعاد هي: الحالة المزاجية، التوتر والعصبية، الأرق والمخاوف، التفكير والانشغال الذهني، الجوانب الجسمية والبدنية، يتضمن كل بعد من الأبعاد الخمسة (10) عبارات، ويوجد أمام كل عبارة خمسة اختيارات يختار المفحوص من بينها "موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق جداً" وأعطى للطالب عند اختياره العبارات الإيجابية خمس درجات في حالة الموافقة جداً، وأربع درجات في حالة الموافقة، وثلاث درجات في حالة المحايدة، ودرجتان في حالة عدم الموافقة، ودرجة واحدة في حالة عدم موافقته جداً والعكس في حالة العبارات السلبية. وعرض المقياس الأصلي على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في قسم علم النفس والصحة النفسية (وعدهم ثمانية أعضاء) لمعرفة صدق المقياس. وقد قامت الباحثتان بالتحقق من صدق المقياس باستخدام طريقة التحليل العاملي وذلك بطريقة المكونات الرئيسية وتدوير المحاور، واستخدام محك كايزر لأعلى من (0.3) للتشعبات، والجذر الكامن (1) وذلك بعد تطبيقه على عينة قوامها (182) طالب وطالبة ومن طلاب السنة النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية.

وقد حسب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ (0.87)، كما حسب معامل جودمين للتجزئة النصفية، وقد بلغ (0.8)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وقد طور المقياس ليتلاءم مع البيئة الفلسطينية، فتكون في صورته النهائية في هذه الدراسة من (28) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، هي: المجال الأول القلق ويعبر عنه بالفقرات (1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12)، أما مجال قلق التخصص، فيعبر عنه بالفقرات (13،14،15،16،17،18،19،20،21)، بينما المجال الثالث والأخير يتعلق بالجوانب الجسمية والبدنية، ويعبر عنه بالفقرات (22،23،24،25،26،27،28). وقد صيغت لتكون الاستجابة للمفحوصين وطريقة التصحيح بحسب مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، فتكون استجابة المبحوث على الفقرات بالموافقة حسب التدرج الآتي: موافق جداً (5 درجات)، موافق (4 درجات)، موافق إلى حد ما (3 درجات)، معارض (2 درجة)، معارض بشدة (1 درجة)، وبنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي، باستثناء الفقرة (16) التي صيغت بالاتجاه السلبي.

صدق مقياس قلق البطالة (Construct Validity):

للمقياس مؤشران على صدقه: يتمثل المؤشر الأول في موافقة الخبراء على أن فقراته تقيس ما وضعت لقياسه، فقد عرضت

إجراءات الدراسة:

نفذت إجراءات الدراسة حسب الآتي:

- (1) طور مقياسي قلق البطالة وفعالية الذات، وحسبت خصائصهما السيكومترية، ثم صممت استبانة جمع البيانات.
- (2) اختيرت عينة طبقية من طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2014.
- (3) وزعت الاستبانة على عينة الدراسة عبر عمادة القبول والتسجيل في الجامعة، واسترداها بعد تعبئتها.
- (4) جرى استثناء الاستجابات غير المكتملة قبل القيام بالتحليل الإحصائي للبيانات.
- (5) بوبت النتائج ونوقشت للوصول إلى الاستنتاجات والتوصيات.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، بعدد المنهج المناسب لطبيعة المشكلة التي تتطلب جمع البيانات حول المتغيرات التي تتناولها، ومن ثم تحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينها، وتحديد طبيعة تلك العلاقة، والتعبير عنها بشكل كمي من خلال معامل الارتباط، فالتعرف إلى تلك العلاقة قد يسهم في فهم الظاهرة التي تناولتها الدراسة.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة بحسب أسئلتها وفرضياتها،

نتائج السؤال الأول: ما مستوى قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى قلق البطالة لاستجابات الباحثين، ومن ثم رتب مجالات قلق البطالة تنازلياً حسب مستوى القلق لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

الترتيب	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى قلق البطالة
1	القلق	3.88	0.31	مرتفع
2	قلق التخصص	3.64	0.38	متوسط
3	الجوانب الجسمية والبدنية	3.42	0.47	متوسط
	الدرجة الكلية لقلق البطالة	3.65	0.38	متوسط

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى فعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى فعالية الذات لاستجابات الباحثين، وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

الفقرات التي لا تنسجم مع أهداف الدراسة وإعادة صياغة بعض الفقرات، وأجري التعديل في ضوء مقترحاتهم. كما قام الباحثان بالتحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وأتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.43-0.76).

ثبات مقياس فعالية الذات:

استخدم الباحثان معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات مقياس فعالية الذات، إذ طبقت المعادلات على عينة استطلاعية تكونت من (30) مفردة من مجتمع الدراسة، وخارج عينتها، فبلغ معامل الثبات (0.79)، كما حسب معامل جودمين للتجزئة النصفية، وقد بلغ (0.85)، وهذه القيم لمعامل الثبات دلت على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق النهائي للدراسة.

مقياس التصحيح للمقياسين:

استخدم الباحثان المعادلة التي استخدمها المصري (2014) لتفسير تقديرات المفحوصين على فقرات مقياس قلق البطالة وأبعاده، ومقياس فعالية الذات، وهي على النحو الآتي:

(أعلى علامة- أدنى علامة/ عدد الفئات) = $1-5 = 3/$
(1.33)، وعليه، يكون مقياس التصحيح لكل من مقياسي الدراسة، بحسب ما هو موضح في الجدول (2):

جدول 2: ترتيب الأبعاد لقلق البطالة حسب مستوى القلق لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس

المتغير	المتوسط الحسابي	المستوى
قلق البطالة/ فاعلية الذات	أدنى من 2.33	منخفض
	من 2.33-3.66	متوسط
	أعلى من 3.66	مرتفع

أظهرت النتائج في الجدول (3) أن مستوى قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس كان متوسطاً، إذ بلغ متوسط قلق البطالة (3.65). وقد جاء مجال القلق في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، يليه مجال قلق التخصص، وأخيراً مجال الجوانب الجسمية والبدنية، بمستوى متوسط للمجاليين.

جدول 4: مستوى فعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى فعالية الذات
فعالية الذات	3.46	0.242	متوسطة

أظهرت النتائج في الجدول (4) أن مستوى فعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لفعالية الذات (3.46).

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق في متوسطات قلق البطالة ومجالاتها لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، استخدم تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) لقلق البطالة ومجالاتها لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، وذلك كما هو موضح في الجدول (5).

جدول 5: نتائج تحليل التباين الرباعي (دون تفاعل) لمجالات قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس تبعاً لمتغيرات الجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي كل على حدة وفقاً لمتغيرات الجنس، والكلية، والتقدير الأكاديمي

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	القلق	0.03	1	0.03	0.31	0.58
	قلق التخصص	0.02	1	0.02	0.11	0.74
	الجوانب الجسمية والبدنية	0.01	1	0.01	0.04	0.84
	الدرجة الكلية لقلق البطالة	0.02	1	0.02	0.31	0.58
الكلية	القلق	0.79	2	0.39	4.24	0.02
	قلق التخصص	0.28	2	0.14	0.95	0.39
	الجوانب الجسمية والبدنية	0.25	2	0.13	0.57	0.57
	الدرجة الكلية لقلق البطالة	0.09	2	0.04	0.80	0.45
التقدير	القلق	0.20	2	0.10	1.05	0.35
	قلق التخصص	0.03	2	0.02	0.10	0.91
	الجوانب الجسمية والبدنية	0.33	2	0.16	0.73	0.48
	الدرجة الكلية لقلق البطالة	0.12	2	0.06	1.16	0.32
الخطأ	القلق	26.20	282	0.09		
	قلق التخصص	41.50	282	0.15		
	الجوانب الجسمية والبدنية	62.85	282	0.22		
	الدرجة الكلية لقلق البطالة	15.07	282	0.05		
الكلية	القلق	4362.70	288			
	قلق التخصص	3856.19	288			
	الجوانب الجسمية والبدنية	3439.10	288			
	الدرجة الكلية لقلق البطالة	3847.14	288			

يتبين من الجدول (5) وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين على بُعد (القلق) لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس يعزى لمتغير (الكلية)، فيما لم تكن الفروق دالة إحصائياً على باقي المتغيرات والأبعاد، ومن أجل تحديد لصالح من كانت الفروق في مجال القلق، استخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول (6) يبين ذلك:

جدول 6: نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدلالة الفروق على مجال القلق لدى الطلبة تبعاً لمتغير الكلية

البعد	(أ) الكلية	(ب) الكلية	أ-ب	مستوى الدلالة
القلق	علمية	إنسانية	-0.08	0.06
	طبية وتمريضية	علمية	-0.12*	0.00
	إنسانية	طبية وتمريضية	-0.04	0.34

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع، استخدم معامل ارتباط بيرسون، وكما هو موضح في الجدول (7).

يتضح من نتائج الجدول (6) وجود فروق في مجال القلق بين طلبة وتمريضية وبين علمية، لصالح طلبة وتمريضية.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجتى قلق البطالة وفعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس؟

جدول 7: نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجتى قلق البطالة وفعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس

مجال قلق البطالة	مجال القلق	قلق التخصص	الجوانب الجسمية والبدنية	الدرجة الكلية
معامل الارتباط	-0.40**	-0.61**	-0.71**	-0.19**
فعالية الذات	مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00

القطاع العام على تشغيل القوى العاملة العربية، ومحدودية حجم القطاع الخاص، وعدم توافق مخرجات التعليم مع احتياجات التنمية الاقتصادية ومتطلبات سوق العمل. وفي مجتمعنا الفلسطيني بالتحديد، هناك عدة عوامل تزيد من ارتفاع مستوى القلق تجاه البطالة، وبخاصة لدى الطلبة المتوقع تخرجهم، وفي مقدمتها الأسباب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وخصوصية الوضع الفلسطيني في ظل وجود الاحتلال الإسرائيلي وممارساته التي ساهمت في نمو معدلات البطالة. إن هذه الظروف والمعطيات حين يضعها الطالب الجامعي في اعتباره، فإن من شأنها أن تكون مصدراً للقلق، بما تؤثر به من عدم وجود أفق لإمكانية حصوله على فرصة عمل مناسبة.

ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة الواردة، تبين أنها لا تتفق مع كافة الدراسات السابقة الواردة، التي أظهرت نتائجها درجات منخفضة أو متوسطة للشعور بالقلق. فدراستي عثمان (2006)، وشارلز (Charles, 2012)، أظهرت نتائجهما درجة متوسطة من الشعور بالقلق، بينما أظهرت نتائج دراستي مينج ولوا (Meng & Lowa, 2012)، وهانز وزملانه (Hans et al., 2008)، وجود درجة منخفضة للشعور بالقلق.

وبينت النتائج أن مستوى فعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس كان متوسطاً، بمتوسط قدره (3.46). وقد تعزى الدرجة المتوسطة لفعالية الذات لدى الطلبة إلى أن طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس قد يكون لديهم قدر مناسب من الثقة بأنفسهم وبقدراتهم، فالإحساس بالفعالية الذاتية يساعد على تأسيس الإحساس بالكفاءة والمهارة ويقود إلى استراتيجيات التعامل الفعالة، بينما يقود عدم الإحساس بالفعالية إلى الفشل في استعمال هذه الاستراتيجيات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أرنوط (2008)، التي أظهرت وجود درجة متوسطة لفعالية الذات.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية في قلق البطالة ما بين الذكور والإناث، وقد كان متوقعاً أن يكون قلق البطالة لصالح الذكور، بالأخذ بالاعتبار التربية الذكورية التي لا زالت سائدة نوعاً ما في المجتمع الفلسطيني، والنظر إلى الرجل لاعتباره

يتضح من الجدول (7) وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين قلق البطالة وفعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما (-0.19)، بمستوى دلالة (0.00). وعليه، فإن هنالك علاقة عكسية دالة إحصائياً بين قلق البطالة وفعالية الذات لدى الطلبة.

مناقشة النتائج:

فيما يلي ملخصاً لنتائج الدراسة ومناقشتها:

أظهرت النتائج أن مستوى قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس كان متوسطاً، إذ بلغ متوسط قلق البطالة (3.65). وجاء مجال القلق في المرتبة الأولى، يليه مجال قلق التخصص، وأخيراً مجال الجوانب الجسمية والبدنية. وقد يفسر تقدم القلق العام للطلبة في المرتبة الأولى، ومن بعده قلق التخصص، وأخيراً القلق حول الشكل العام متضمناً الجوانب الجسمية والبدنية، باعتبار أن المطلب الرئيس للطلبة هو توفير فرص عمل لهم، وأن مشكلة إيجاد فرصة عمل مناسبة تعد المشكلة الرئيسة بالنسبة لهم؛ فالحصول على فرصة عمل بعد التخرج في الواقع الفلسطيني، يشكل الهم الأكبر للطلبة الجامعيين، إذ إن غياب الخطة الوطنية المتكاملة والرؤية الشاملة لمخرجات التعليم ومواءمتها لاحتياجات سوق العمل، وربطها بالمهارات والخبرات التي يرى أرباب العمل ضرورة توافرها لدى الخريجين، وغياب معايير الجودة والكفاءة في التوظيف، وعجز سوق العمل الفلسطيني عن استيعاب الأعداد الهائلة والمتضاعفة من خريجي الجامعات سنوياً، فادى ذلك إلى بروز جانب القلق العام من البطالة مقارنة بالجوانب الأخرى.

وقد يعزى هذا الاختلاف في درجة قلق البطالة عند طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس، إلى أن البطالة في وقتنا الحاضر تعدّ من أخطر الأزمات انتشاراً بين الشباب بشكل عام وأهمها، والتي قد تهدد استقرار المجتمع وتزعزع أمنه، وهي في تفاقم مستمر. كما أشار عيسى (2012) إلى أن هناك ثلاثة أسباب رئيسة وراء تفاقم مشكلة البطالة في المنطقة العربية، هي: تراجع قدرة

كلية الطب، واختلفت مع دراستي عثمان (2006)، ومينج ولوا (Meng & Lwa, 2012)، اللتان أظهرتا نتائجهما عدم وجود فروق جوهرية في قلق البطالة تعزى لمتغير الكلية.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق جوهرية في متوسطات قلق البطالة لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس بحسب متغير التقدير الأكاديمي. ويمكن تفسير ذلك استناداً إلى كون التقدير الأكاديمي لا يلعب الدور المحوري في فرص الحصول على وظيفة ما بعد التخرج، إذ تعتمد فرص المنافسة على الوظائف في الوضع الطبيعي على اجتياز مقابلة التوظيف الشخصية وتسويق الذات، إضافة إلى السمات والمهارات والخبرات التي اكتسبها الطالب وهو على مقاعد الدراسة. وفي مجتمعاتنا العربية، تلعب الوساطة والمحسوبية دور مهم في عملية التوظيف. كما أن نسب البطالة التي لا تستثني أي من التخصصات في الواقع الفلسطيني - رغم التباين في هذه النسب- تجعل هاجس القلق على المستقبل الوظيفي متوافراً لدى الطلبة من التخصصات كافة، فلم تكن الفروق كافية للدلالة في درجة قلق البطالة لدى الطلبة في مستوى السنة الأخيرة في جامعة القدس. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، تبين أنها اختلفت مع دراسة مينج ولوا (Meng & Lwa, 2012)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق في متغير التحصيل العلمي.

وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط عكسية ودالة بين قلق البطالة وفعالية الذات لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس. وقد تفسر هذه النتيجة بحسب ما يشير إليه مفهوم فعالية الذات للفرد من خلال مدى سيطرته على نشاطه الشخصي، أي عندما يكون لدى الفرد توقعاته وأفكاره الخاصة به حول ماهية السلوك المناسب، أو غير المناسب، وبذلك يستطيع أن يختار أفعاله تبعاً لما يراه مناسباً ومتماشياً مع معايير السلوك الطبيعي في المجتمع، بمعنى أنها تتمثل بالفكرة الشخصية المعبرة عن امتلاك الشخص لقابليات تؤهله لتكوين السلوك المطلوب فمن خلال التعلم والعمل والإنجاز يميل الطلبة إلى إن يكونوا طلاباً جديدين ويحققون المزيد من النجاح، وهم على مقاعد الدراسة وبعد التخرج، ويحاولون جاهدين التغلب على القلق حيال البطالة والذي يراودهم حين التفكير في حياة ما بعد الجامعة، مؤمنين بأهمية ممارسة العمل من خلال الحصول على وظيفة بعد التخرج، حيث يتفاعل الفرد مع الآخرين في محيط العمل ويكتسب سمات عديدة. فالفرد الذي يعمل، يتسنى له تحقيق رغباته وميوله وإشباع حاجاته الذاتية، ويتمكن من العيش في توافق مع نفسه ومع الآخرين من حوله، فضلاً عن تحقيق متطلبات الحياة له ولأسرته. أما الفرد الذي لا يعمل، فإنه يواجه عقبات في طريق تحقيق أهدافه وإشباع ميوله ورغباته، وهذا قد يوقعه فريسة للاضطرابات النفسية، التي من شأنها التأثير سلباً على أدائه، وسلوكه الاجتماعي، وسماته الشخصية؛ بمعنى أن التخوف والقلق من البطالة لدى هؤلاء الطلبة مرتبط بدرجة فعاليتهم الذاتية.

المسئول عن فتح البيت ومسؤولية الأسرة، وبالتالي هو الأكثر حرصاً للحصول على فرصة عمل كمصدر للدخل، وانعكاس ذلك على مستوى قلق البطالة لديه.

وقد تفسر هذه النتيجة من خلال تطور أساليب التنشئة الاجتماعية، وتغيير النظرة المتعلقة بعمل المرأة، واختلاف الأعراف التي كانت تقول أن الإناث لا يمتلكن نفس القدرة على العمل كالذكور حتى لو أكملن تعليمهن الجامعي، إذ ساهمت الحياة المعاصرة بتعقيداتها المختلفة وتطوراتها ومتطلباتها في تغيير الصورة النمطية التي تقول أن العمل حكراً على الذكور دون الإناث، حيث أضحت العمل اليوم محوراً رئيساً في حياة الإنسان ذكراً كان أم أنثى، فهو حاجة واستعداد في داخل الإنسان ويرتبط بجوهر الحياة نفسها، فالإنسان يحقق ذاته وشخصيته وجوده من خلال العمل وهو يحس بالإنتاج والإنجاز والأهمية ويشعر بالاستقلال المادي، ويساهم في تنمية قدرات الشخصية وإغنائها من النواحي العملية والفكرية والاجتماعية؛ فالقيام بالعمل يشعر الأنثى كما الذكر بالرضا والسرور والنجاح، وفي ذلك مكافأة معبرة، وتدعيم لقيمتها وثقتها بنفسها من النواحي النفسية، وهناك قناعات لدى الإناث بشكل عام وال طالبات الجامعات بشكل خاص بضرورة العمل من أجل إثبات الذات وإبداء القدرات الأنثوية أمام قدرات الذكور.

فاتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مينج ولوا (Meng & Lwa, 2012)، ودراسة شارلز (Charles, 2012)، وكذلك دراسة الغياشي وشويخ (2008)، واختلفت مع دراسة عثمان (2006)، التي بينت وجود فروق في مستوى القلق حالة وسمة لصالح الذكور، بينما بينت دراسة لونسون (Lewinsohn et al., 1998) وجود أرجحية للإناث في حدوث القلق مقارنة بالذكور.

وأظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في متوسطات القلق لدى طلبة السنة الأخيرة في جامعة القدس تعزى لمتغير الكلية، وكانت الفروق بين طلبة وتمريضية وبين علمية، لصالح طلبة وتمريضية. وقد تفسر هذه النتيجة باعتبار التفوق العلمي الذي تشترطه هذه التخصصات، حسب ما ورد في دليل الالتحاق بدرجة البكالوريوس - جامعة القدس، (admission.alquds.edu, 2015)، فيلتحق بها الطلبة من ذوي المعدلات المرتفعة الذين عادة ما يتصفون بمستوى عال من القلق، خاصة وأن المكون الذي أظهر الفروق في درجة القلق الكلي هي القلق العام، فلم تكن هذه النتيجة متوقعة في ظل انخفاض نسب البطالة في القطاع الصحي ومهنتي الطب والتمريض، بحسب التقارير الدورية لجهاز الإحصاء المركزي الفلسطيني (2013). كما أن طلب سوق العمل الدائم على خريجي هذا القطاع أمر ملموس، فهذه التخصصات ليست في متناول الجميع، ولا يوجد بها فائض كبير من الخريجين كسائر التخصصات، إضافة إلى العائد المادي المربح للعاملين في هذه المجالات التخصصية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شارل (Charles, 2012)، التي بينت نتائجها وجود فروق في متغير التخصص لصالح خريجي

توفيق، محمد. (2002). **فعالية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز عند طلاب الثانوي العام والثانوي الفني**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الجمال، حنان وبخيت، نوال. (2008). **قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفعالية الذات لدى طلبة السنة النهائية بكلية التربية بجامعة المنوفية**. مجلة البحوث النفسية والتربوية، م (1)، 327-285.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2013). **مسح القوى العاملة: دورة (كانون ثاني- آذار، 2013)**، الربع الأول 2013، تقرير صحفي لنتائج مسح القوى العاملة. رام الله. فلسطين.

خطابي، أحمد. (2007). **واقع البطالة في الوطن العربي**. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية- الإمارات، 1(3)، 43-86.

دربك، هيفاء. (2004). **البطالة المقنعة في الدول العربية تصل إلى 25%**، مجلة الجزيرة، (العدد 102). تاريخ النشر 2004/10/12، 14-15.

شاهين، محمد أحمد. (2014). **دراسة تحليلية لملاءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل الفلسطيني: دراسة مقدمة للمؤتمر الفلسطيني الرابع لتنمية الموارد البشرية، جامعة فلسطين الأهلية (25-2014/6/26)**.

الصبان، سالم محمد. (2007). **البطالة بين السعوديون وتحديات المستقبل**. جريدة الوطن السعودية، العدد 24، تاريخ النشر 2007/9/8.

طه، فرج عبد القادر. (1993). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**. القاهرة: دار سعاد الصباح.

عبد الباقي، سلوى. (1993). **مسببات القلق (خبرات الماضي والحاضر في مخاوف المستقبل) وعلاقتها بفعالية الذات**. دراسات نفسية وتربوية، ج (58)، ص 120، القاهرة: عالم الكتب.

عثمان، عايد. (2006). **درجة القلق لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس- فلسطين.

العدل، عادل. (2001). **تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه**

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد الباقي (2013)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق الماضي والحاضر والمستقبل ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات، وكانت العلاقة عكسية سلبية. كذلك اتفقت مع نتائج دراستي الجمال وبخيت (2008)، التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباط عكسية بين درجات أفراد العينة على مقياس قلق البطالة ودرجاتهم على مقياس فعالية الذات، واتفقت مع نتائج دراسة جولدسميث وفيوم ودارتي (Goldsmith, Veum, & Darity, 1997)، التي أظهرت نتائجها وجود علاقة عكسية بين البطالة والصحة النفسية وتقدير الذات.

الاستنتاجات والتوصيات:

تشكل الدراسة الحالية بداية متواضعة في البيئة الفلسطينية لدراسة موضوع مهم خاصة لدى فئة طلبة الجامعات، يتعلق بالبطالة والقلق تجاهها، الأمر الذي يدعو إلى وضع بعض التوصيات في مجال تقديم خدمات الإرشاد المهني للطلبة سواء في مرحلة التعليم العام أم التعليم الجامعي. وإجمالاً، فإن النتائج تشير إلى ضرورة إجراء مزيد من الدراسات المعمقة في مجال قلق البطالة لدى الطلبة، فعلى الرغم من الوعي العام لدى الطلبة نحو أهمية امتلاكهم لمستوى مناسب من الفعالية الذاتية، إلا أن الواقع الذي أظهرته نتائج الدراسة يستدعي إعادة التفكير في إستراتيجيات التدريس التي تنفذها الجامعات لتعزيز وتنمية قدرات واستعدادات طلبتها. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثان يوصيان بالآتي:

1. تضمين خدمات الإرشاد التربوي والنفسي في الجامعات الفلسطينية برامج لخفض قلق البطالة وتحسين مستوى فعالية الذات لدى الطلبة، وبخاصة لطلبة الكليات التمريضية والطبية.
2. تضمين المناهج الجامعية مواد تتعلق بتعريف الطلبة بإمكاناتهم وقدراتهم وإكسابهم مجموعة من المهارات الشخصية والاجتماعية والمتخصصة، التي تسهل دخولهم إلى سوق العمل.
3. إجراء دراسات حول العلاقة بين فعالية الذات وقلق البطالة من خلال عينات أكثر شمولية لعدد أكبر من الجامعات.

المراجع:

أرنوط، بشرى إسماعيل. (2008). **فعالية الذات والانتماء لدى عينة من الشباب العاطلين عن العمل**. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 18(60)، 57-72.

أنكاي، طارق. (2006). **الفقر والبطالة وراء نمو أعمال اليمين المتطرف الألماني**. من منشورات مؤسسة دويتشة فيلة الألمانية (DW)، ألمانيا، تاريخ النشر 2006/10/17.

نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس،
1(25)، 121-147.

عيسى، محمد عبد الشفيق. (2012). *الفقر والفقراء في الوطن العربي*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية- شؤون اقتصادية، الطبعة الأولى، العدد (9)، 23-24.

الغياشي، سهير وشويخ، هناء. (2008). البطالة بين الشباب ومخاطر الصحة النفسية والجسمية المرتبطة بها. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 4(7)، 835-879.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood cliffs, NJ: Prentice-hall

Bandura, A. (1995). Comments on the Crusade against the Causal Efficacy of Human Thought, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 26(3), 179-190.

Charles Jerry Williams, Jr. (2012). "A Quantitive Assessment of Skills and Competencies in Graduates of At-Risk High Schools", Thesis of doctoral, College of Education, Walden University.

Goldsmith, A. H.; Veum, J. R.; and Darity, W. (1997). Unemployment, Joblessness, Psychological Well-being and Self-esteem: Theory and Evidence, *Journal of Socio-Economics*, 26(2), 133-158.

Hans, B.; Rik, P.; and Richard, P. (2008). Future-oriented Emotions: Conceptualization and Behavioral Effects, *European Journal of Social Psychology*, 38(4), 685-696.

Lewinsohn, P. M.; Rohde, P.; and Seeley, J. R. (1998). Major Depressive Disorder in Older Adolescents: Prevalence, Risk Factors, *Clinical Psychology Review Psychology Review* (18), 765-794.

Mavies, B (2001). Self – efficacy and OSCE performance among second year medical students, *Journal of advances in Hel the science Education*, m Vol, P.P. 93 – 102 , Nether lands m kluwer academic Publishers.

Meng, Z. and Lowe, S. (2012). *Keep an Eye on Future Feelings: Interpersonal Affective Forecasting and Self-Regulation*.

<http://search.Proquest.com.search.sti.sci.eg:2048/printviewfile?Accounted=271.91>. (14/6/2012)

<http://admission.alquds.edu/images/admission/pdf/enrollment-guide-fo-ba-2015.pdf>

نموذج سببي للعلاقات بين العزو السببي للسلوك والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي

نداء اعديلي* ورافع الزغول**

تاريخ قبوله 2015/6/20

تاريخ تسلم البحث 2015/3/21

Causal Model of the Relationship among Causal Attribution Behavior of Learned Helplessness and Academic Adjustment

Nadaa Iedaly, Ministry of Education.
Rafea Zghoul, Faculty of Education, Yarmouk University

Abstract: This study aimed at detecting the causal relations between causal attribution, learned helplessness and academic adjustment through a proposed model based on cognitive principles using Path Analysis to explain academic adjustment. To achieve this aim, a sample of (350) students from Yarmouk University were exposed to learned helplessness scale, academic adjustment scale, and (Lefcourt, 1979) scale of causal attribution. The findings showed that the causal attribution for both internal and unstable reasons was high levels as well as the academic adjustment, while the external attribution and the negative impression of the student which is one of the learned helplessness have been classified as a low level. Also, the casual model that was chosen to be the best according to the highest explained value 0.81. was the hypothetical model.

Keywords: Causal Attribution, Learned Helplessness, Academic Adjustment.

وأشار هايدر (Heider, 1958) إلى أن الأفراد يميلون لعزو الأحداث إما لعوامل داخلية تتعلق بحاجات وانفعالات الأفراد أو لعوامل خارجية مثل الحظ. ويرى عطية (1999) أن كل فرد لديه ميل فطري ليعزو نجاحه، أو فشله إلى أسباب متعددة. وقد فسر كرونباخ العزو السببي بأنه الفروق الداخلية التي توجه سلوك الأفراد وتشكل دوافعهم وانفعالاتهم (الفراحتي، 2005) وأشار سوسان (Susan, 1984) إلى أهمية موقع الضبط؛ لأنه من المتغيرات المعرفية المهمة للتنبؤ بقدرة الفرد على التحكم في الأحداث السالبة.

واهتم واينر (Weiner, 1979) بتحديد ثلاثة أبعاد للتفسير السببي للسلوك وهي: الموقع والاستقرار والتحكم، فموقع الضبط يتعلق بإدراك المتعلم لموقع السبب وقد يكون داخلياً أو خارجياً، أما فيما يتعلق ببعد الاستقرار فقد يعزو الطالب النتائج إلى عوامل مستقرة ثابتة كالقدرة أو عوامل غير مستقرة كالجهد وأخيراً بعد التحكم ويتعلق فيما إذا كانت أسباب العزو يمكن السيطرة عليها كالتخطيط والجهد أو لا يمكن السيطرة عليها كالقلق والحظ مثلاً.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات السببية بين العزو السببي والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي من خلال نمذجة سببية مقترحة تستند إلى أسس معرفية اعتمدت أسلوب تحليل المسار لتفسير التوافق الأكاديمي، ولتحقيق ذلك، فقد اشتملت عينة الدراسة على (350) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك حيث اعتمدت على بناء مقياس للعجز المتعلم وآخر للتوافق الأكاديمي وتطبيق مقياس (Lefcourt, 1979) للعزو السببي المكيف على البيئة الأردنية. وأشارت النتائج إلى أن أبعاد العزو السببي: العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة ومجالات التوافق الأكاديمي كانت ذات مستوى مرتفع، أما بعد العزو الخارجي وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين وهو أحد مجالات العجز المتعلم: فقد صنفت ضمن المستوى المنخفض. كما تم اعتماد النموذج السببي الأمثل بناء على أعلى قيمة تفسيرية له (0.81) وكان النموذج الافتراضي.

الكلمات المفتاحية: العزو السببي، العجز المتعلم، التوافق الأكاديمي.

مقدمة: تؤدي خبرات الفرد الحياتية والاجتماعية والأكاديمية دوراً محورياً في تشكيل مشاعره واعتقاداته وأفكاره وبنيتة المعرفية وسلوكه. فخبرات النجاح المتكرر قد تولد لديه شعوراً بالثقة واحساساً بالسيطرة وأملاً بالمستقبل، وربطاً منطقياً وواقعياً بين النتائج والأسباب، ورضا عن الحياة والعلاقات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، وبالتالي شعوراً بالفخر والسعادة لما حققه من أهداف. أما خبرات الفشل المتكرر وعدم قدرته على تجاوز العقبات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه فقد تولد لديه مشاعر التشاؤم والاحباط وانعدام الثقة وانعدام القدرة على السيطرة على مجريات الأمور، فيستسلم للنتائج السلبية ويتولد لديه الغضب وعدم الرضى عن حياته وعلاقاته ومسيرته الأكاديمية.

وتشكل متغيرات العزو السببي والعجز المتعلم عمليات عقلية معرفية وأحاسيس وجدانية قد تؤثر في التوافق الأكاديمي للفرد، وقد أكدت الأبحاث أن خبرات الفرد الإيجابية تقلل من القلق وتدفعه إلى النجاح والرضا (Schunk, 1985)، ويؤكد الطحان (1990) أن التوافق هو انسجام الفرد مع البيئة المحيطة به، في حين عرف ستون ونيل (Ston & Neal, 1999) التوافق على أنه مجموعة من الأفكار والسلوكيات التي يمارسها الطالب بوعي وإدراك للسيطرة على المواقف التي يمر بها ويركز مفهوم التوافق الأكاديمي على درجة رضا الفرد عن تحصيله الأكاديمي وتوقعاته حول نجاحه أو فشله في الدراسة (البطاينة والمومني، 2007).

* وزارة التربية والتعليم.

** كلية التربية، جامعة اليرموك.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وقدم سوا وبوركس (Sowa & Burks, 1983) نموذجاً لإعادة البناء المعرفي للعزو وهي مرحلة التعليم وتتضمن تعليم الطلبة العلاقة بين الأداء والأفكار ومرحلة التدريب التي تشتمل على العبارات السلبية المتعلقة بالطلبة ومواجهتها بعبارات إيجابية وأخيراً مرحلة التطبيق وتتضمن الطلب من الطلبة استخدام العبارات الإيجابية في مواقف صعبة دون وجود مدرب.

وقد اختبرت العديد من الدراسات المواقف التي يتعرّض لها الفرد والطريقة التي يواجه بها تلك المواقف فأظهرت النتائج أن ذوي الضبط الداخلي يركزون على الجانب المعرفي في معالجة المشكلة، أما ذوو الضبط الخارجي فلديهم مواجهة غير تكيفية للاستجابة، ويرى أصحاب نظرية العجز المتعلم أن العمليات المعرفية المتمثلة بالعزو تعدّ السبب الرئيسي للفشل أو العجز (الحداد، 1990). وقد تنبّه بوسنج إلى خطورة عدم قدرة الفرد على تحقيق أهدافه، وبخاصة إذا بذل جهداً ثم تعرّض للفشل (الفرحاتي، 2005).

وفسر سيلجمان (Seligman, 1975) العجز المتعلم على أنه عزوف الطالب عن أي محاولة أو بذل جهد حين تعرضه للمشاكل في المواقف التعليمية، كما وأشار هوكيسما وجيرجوس وسيلجمان (Hokisma, Girgus & Silegman, 1986) أن التنبؤ بنظرية العجز كان نتيجة لظهور حالة القلق ومشكلات في التوافق الأكاديمي لدى الأطفال، وأكد الزاملي (2001) أن معرفة الفرد بشخصيته تشير إلى أن هناك تفاعلاً مهماً بين الشعور بالعجز والبنية المعرفية للفرد، وأن فقدان سيطرته على الأحداث يؤدي إلى توابع وجدانية ومعرفية تكون مدركات خاطئة في علاقة السبب بالنتيجة. وأشار بترسون وماير وسيلجمان (Peterson, Maier & Seligman, 1993) إلى أن أهم خاصية في العجز هي إدراك الطالب للفشل وطريقة عزوه، ثم توقعه له، وقد أطلق على هذا الأسلوب "أسلوب التفسير".

وقد توصلت العديد من الدراسات التي اختبرت العجز المتعلم إلى أن تبني الفرد لأساليب عزو غير تكيفية للأحداث البيئية السالبة يكون اعتقاداً داخلياً لديه بعدم كفاءته، فالسمة الأساسية للعجز هي ميل الفرد للتقليل من درجة تقديره لذاته، وعند فشله ثانية تظهر عليه أعراض القلق (Dweck & Lich, 1980)، وتهتم نظرية العزو بطريقة تفسير الفرد لنجاحه أو فشله؛ مما يؤثر في توقعاته حول تحصيله الأكاديمي، وقد أدى تحليل الحوافز إلى محاولة فهم نتائج توقعات الطالب وردود فعله وتفسير واقعيته لأداء المهمات (Weiner, 1980) وأشار بارنت (Barnett, 1994) إلى أن خبرة الفرد الإيجابية في بعض الأدوار تقلل من القلق الذي يواجهه. وقد لاقت هذه المفاهيم (العزو، والعجز، والتوافق) اهتماماً متزايداً من الدارسين في مجال علم النفس التربوي.

أجرت هاها (1994) دراسة تكونت عينتها من (654) من طلبة الصفين الثامن والعاشر الأساسيين وبينت نتائجها وجود ارتباط دال بين موقع الضبط للعوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها

والتحصيل لصالح العزو لعوامل داخلية، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين استقرار تلك العوامل والمستوى الصفي والتحصيل، وفي سياق متصل أجرى قطامي (1994) دراسة تناولت (749) من طلبة صفوف المرحلة الأساسية (الخامس، السادس، السابع، الثامن) لمدارس محافظة عمان، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في الضبط الداخلي وفق مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية لصالح المجموعة ذات القدرة الأكاديمية العليا، ووجود فرق دال إحصائية في الضبط الداخلي ومستوى دافعية التعلم لصالح ذوي دافعية التعلم الأعلى.

ومن ناحية أخرى أجرى منيزل والعبد اللات (1995) دراسة شملت عينة بلغت (309) من طلبة الصف العاشر في مديرية عمان وأشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين على موقع الضبط وأبعاد التكيف الاجتماعي المدرسي لصالح المتفوقين تحصيلياً. ودراسة جبريل (1996) التي هدفت للكشف عن علاقة مركز الضبط بكل من التحصيل والتكيف النفسي، وأجريت على (640) طالباً وطالبة من الصف الثاني الثانوي في محافظة عمان، وأظهرت نتائجها وجود علاقة دالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل لصالح ذوي الضبط الداخلي ووجود علاقة بين مركز الضبط والتكيف النفسي لصالح ذوي الضبط الداخلي. وأجرى بارك وكيم (Park & Kim, 1998) دراسة على طلبة من المرحلة الجامعية كان من أهدافها الكشف عن العلاقة بين العزو السببي والتحصيل الأكاديمي (مجموعة حصلت على منحة دراسية، وأخرى كانت تحت المراقبة). حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تلقوا منحة دراسية حصلوا على درجات أعلى في الضبط الداخلي والشعور بالثقة مقارنة بأولئك الذين كانوا تحت المراقبة، وعلى نحو مشابه أجرى بوس وتيلر (Boss & Taylor, 2005) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والمستوى الأكاديمي، وبلغت عينتها (267) من طلبة المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج أن مستوى الطلبة في البرامج الأكاديمية المتقدمة أفضل في الضبط الداخلي مقارنة مع طلبة البرامج العامة، وفي سياق متصل أجرى يوجاك وتيرمان (Uguak & Turman, 2007) دراسة تناولت العلاقة بين مركز الضبط وأحد مكونات التكيف الأكاديمي (الرضا عن التحصيل الأكاديمي)، وطبقت الدراسة على (210) من طلبة ولاية أوريغون الأمريكية، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين مركز الضبط ورضا الطلبة عن تحصيلهم الأكاديمي.

ومن ناحية أخرى تناولت بعض الدراسات علاقة العزو السببي أو متغيرات ذات صلة بالعجز المتعلم. إذ هدفت دراسة الأخرس (1991) للكشف عن علاقة مركز الضبط بالعجز المتعلم، وطبقت على (246) من طلبة الصف الخامس والسادس والسابع، وقد أظهرت النتائج أن ذوي التحكم الخارجي كانوا يعانون من بعض مظاهر العجز المتعلم فكانت اتجاهاتهم وتقديراتهم لأدائهم أقل إيجابية من ذوي التحكم الخارجي وبينت إن للمدرسة دور أساسي في إحداث

وفرانك (Frank,1989)، والأخرس (1991)، وفيرمين وهوانج (Kim, 2006)، وكيم (Hwang,2004 Firmin,& Scaglia, 2008) وجود ارتباطات دالة إحصائية باتجاه سلبي بين العجز المتعلم والتوافق الأكاديمي. في حين اختلفت نتائج بعض الدراسات عن النتائج السابقة من حيث إن بعضها تناول بعدا من أبعاد العزو السببي والمستوى الأكاديمي مثبتة عدم وجود علاقة دالة بين استقرار تلك العوامل التي عزا الطلبة فشلهم إليها والمستوى الصفّي والتحصيل الأكاديمي كما جاء في دراسة هاهما (1994).

كما يلاحظ من الدراسات السابقة أنها تناولت الظاهرة بشكل منفصل وتعاملت مع العزو والعجز على أنهما يرتبطان ارتباطا مباشرا مع التوافق، علما بأن العجز قد يكون متغيرا وسيطا بين العزو والتوافق كما جاء في هذه الدراسة، وعلاوة على ذلك تم وضع نموذج يتضمن العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين أنماط العزو والتوافق.

مشكلة الدراسة

يعاني الطلبة في الجامعات من مشكلات عديدة في سوء التوافق الأكاديمي ومن مظاهره انخفاض مستوى التحصيل، وتغيير التخصص والعزوف عن المشاركة في الأنشطة الجامعية، وانتشار ظاهرة العنف بين الطلبة في الجامعة، فقد لوحظ اختلاف الطريقة التي يعزو بها الطالب أسباب نجاحه أو فشله وهي من الدوافع الهامة في السلوك الإنساني، وربما يؤدي نوع العزو لدى الفرد إما لزيادة الدافعية على انجاز المهمات أو إلى الشعور بالاستسلام والشعور بالعجز عن تغيير النتائج السلبية.

وكل ذلك يؤثر في التوافق الأكاديمي للطلبة، وذلك يبرر الاهتمام بالطريقة التي يعزو بها الطالب أسباب سلوكياته وذلك من خلال نمذجة سببية للعلاقات بين العزو السببي والعجز المتعلم والتوافق الأكاديمي. لذا تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرات ووضع نموذج سببي يوضح

العلاقة التوسيطية للعجز المتعلم بين العزو السببي والتوافق الأكاديمي. وبالتحديد هدفت إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى العزو السببي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
2. ما مستوى العجز المتعلم لدى طلبة جامعة اليرموك؟
3. ما مستوى التوافق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
4. ما النموذج السببي الأمثل للعلاقة بين متغيرات العزو السببي، والعجز المتعلم، والتوافق الأكاديمي؟

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

العزو السببي: هو طريقة عزو الطلبة لنجاحهم أو فشلهم ويقاس في هذه الدراسة بدرجات أبعاد العزو التي يحصل عليها الطالب على مقياس العزو السببي متعدد الأبعاد "ليفكورت".

العجز، أما دراسة روث وجودي (Ruth& Judy,1995) فكان من أهدافها دراسة علاقة نمط العزو ببعض المؤشرات السلبية للشعور بالعجز (أي الشعور بالفشل والقلق الأكاديمي)، وقد أجريت على (439) من طلبة المرحلة الابتدائية منخفضي الأداء وأظهرت النتائج أن مستوى الفشل والقلق الأكاديمي في الاختبارات لذوي العزو الداخلي أعلى من ذوي العزو الخارجي. وهدفت دراسة أوجو, Ojo (2011) الكشف عن علاقة العزو السببي بحدود الفعل الانفعالية تجاه الفشل الأكاديمي، وقد أجريت على الطلبة الذين فشلوا في السنة الرابعة في جامعة نيجيريا، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة عزو الفشل الأكاديمي إلى بعض المؤشرات الدالة على العجز وهي المزاج السيء والقلق.

وعلى صعيد آخر تناولت بعض الدراسات علاقة العجز المتعلم مع التوافق الأكاديمي ومنها دراسة هوكسيما وزملائه (Hokisma,et. all,1986) التي أجريت على (168) طالبا وطالبة من المرحلة الأساسية حيث أكدت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من القلق والعجز لديهم مشاكل في التحصيل والتوافق الأكاديمي. أما دراسة فرانك (Frank, 1989) فقد تناولت طلبة من الصف الثالث والخامس الأساسي بلغ عددهم (87) طالبا وطالبة، وأكدت النتائج وجود علاقة بين قلق الامتحان والعجز المتعلم والتحصيل الأكاديمي، وكذلك أجرى فيرمين وهوانج (Firmen, Hwang,2004) دراسة تناولت أثر الفشل في الأداء على فقرات الاختبار في العجز المتعلم. أجريت الدراسة على (30) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (17-20) عاما حيث أكدت النتائج أن الطلبة الذين بدؤوا في فقرات الاختبار الصعبة أصابهم الإحباط والعجز بسرعة وبالتالي لم يستطيعوا إجابة الأسئلة السهلة مقارنة بالطلبة الذين بدؤوا بالفقرات السهلة الذين لم تظهر لديهم مؤشرات العجز. أما دراسة كيم (Kim,2006) فقد أجريت على طلبة في مدرسة شيكاغو وهدفت إلى اكتشاف العلاقة بين العجز والنجاح حيث أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين العجز والنجاح الأكاديمي. وفي سياق متصل كان من أهداف دراسة سكاجلي (Scaglia,2008) الكشف عن علاقة العجز المتعلم بمركز الضبط لدى عينة من المتطوعين ممن ليس لديهم مأوى في جنوب كاليفورنيا حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الضبط الخارجي وكل من العجز المتعلم وانخفاض التوافق الاجتماعي بين المشاركين.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة أن دراسة كل من قطامي (1994)، وهاها (1994)، والمنيزل والعبد اللات (1995)، وروث وجودي (Ruth& Judy1995)، ودراسة جبريل (1996)، وبارك وكيم (Park &Kim, 1998) وبوس وتيلر (Boss &taylor,2005)، ويوجاك وتيرمان (Uguak &Turman,2007)، وأوجو (Ojo,2011)، أظهرت وجود علاقة دالة إحصائية بين متغيرات العزو ومستوى التحصيل والتوافق الأكاديمي، في حين أثبتت دراسة هوكسيما وزملاؤه (Hokishma, et. al.,1986)،

إجراءات الدراسة

1. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة من أجل التطبيق.
2. توزيع أدوات الدراسة على أفراد العينة وإعطائهم وقتاً كافياً للإجابة عن فقرات المقياس.
3. حث الطلبة على صدق الاستجابة وإعلامهم بسرية البيانات وأنها لغايات البحث العلمي فقط.

أدوات الدراسة: استخدمت في الدراسة المقاييس الآتية:

1. مقياس الغزو السببي المتعدد الأبعاد الذي وضعه ليفكورت، باير، وور ووكس (Lefcort, Paeyer, Ware, and Cox, 1979). وقد أشار واضعوا الاختبار إلى أنه يتمتع بمعامل ثبات اتساق داخلي مرتفع يتراوح بين (0.58-0.80) لمقياس الغزو الخارجي، وبين (-0.50) و0.77 لمقاييس الغزو الداخلي، وتراوح معاملات ثبات إعادة الاختبار بين (0.52-0.61) أما بالنسبة لصدق الاختبار فقد أشارت دراسات ليفكورت إلى أن مقياس غزو التحصيل يرتبط ارتباطاً دالاً إحصائياً بمقياس مركز الضبط. وقامت أبو السميد (1992) بتكليف المقياس على البيئة الأردنية، وقد كان معامل ثبات البعد الداخلي والخارجي (0.81)، أما البعد المستقر-غير المستقر فكان معامل الثبات (0.75)، وقد حكمت الفقرات للتأكد من صدقها ومناسبة صياغتها لطلبة الجامعة.

وفي الدراسة الحالية تم إعادة استخراج الخصائص السيكومترية للمقياس، لذا عُرض المقياس على عشرة محكمين من ذوي الاختصاصات النفسية والتربوية والقياس من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وكان محك قبول الفقرة اتفاق (80%) من المحكمين على جميع الفقرات دون حذف أي منها، إلا أنهم قدموا ملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات ووضوحها، وقد استخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وترواحت قيم معاملات الارتباط بين (0.20-0.57)، وهي بذلك تعدّ مؤشراً لصدق البناء الداخلي للمقياس.

واستخرج معامل ثبات إعادة الاختبار (Test-Retest)، إذ طبق المقياس مرتين بفواصل زمني مقداره أسبوعين على عينة مكونة من (32) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (person) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين التطبيقين وكانت معاملات ثبات إعادة (0.70، 0.72، 0.75، 0.71) لأبعاد الغزو: الداخلي، وإلى عوامل غير مستقرة، الخارجي والغزو إلى عوامل مستقرة بالترتيب. كما تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ الفا لهذه الأبعاد باستخدام نتائج التطبيق الأول على عينة الثبات وكانت بالترتيب (0.65، 0.62، 0.63، 0.64).

العجز المتعلم: هو توقع الطالب عدم القدرة على إنجاز المهمة الموكلة إليه، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس العجز المتعلم المعد لغايات هذه الدراسة.

التوافق الأكاديمي: هو شعور الطالب بالرضا عن حياته في الجامعة وتحصيله الأكاديمي ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوافق الأكاديمي المعد لغايات هذه الدراسة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2013/2014. حيث تضمنت الشعب متطلبات الجامعة للكليات العلمية والإنسانية.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة طلبة جامعة اليرموك المسجلين في مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2013/2014، البالغ عددهم (36203) طالباً وطالبة (15126 طالباً، و21077 طالبة)، وفق الإحصاءات المتوافرة في دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

عينة الدراسة

تكوّنت العينة من (350) طالباً وطالبة (114 طالباً و236 طالبة)، وهي عينة متيسرة إذ تم تحديد بعض الشعب التي يمكن جمع البيانات منها من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في مرحلة البكالوريوس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2013/2014. حيث تضمنت الشعب متطلبات الجامعة للكليات العلمية والإنسانية. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتخصص.

جدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيري الجنس والتخصص

النوع الاجتماعي	الكلية		المجموع
	علمي	انساني	
ذكور	33	81	114
إناث	25	211	236
المجموع	58	292	350

ويتكوّن مقياس العزو السببي من (24) فقرة، بواقع ست فقرات لكل بعد. إذ تقيس العزو الداخلي الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15)، أمّا العزو الخارجي فتقيسه الفقرات (4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18)، وتقيس العزو إلى عوامل غير مستقرة الفقرات (7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18)، أما العزو إلى عوامل مستقرة فتقيسه الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18)، ولكل فقرة تدريج من فئتين (غير موافق: درجة واحدة، وموافق: درجتان)، وتتراوح درجة كل بعد بين (6-12) درجة. وقد قسمت أبعاد العزو إلى ثلاثة مستويات وفق سلم التدريج: مرتفع (10 فأكثر)، متوسط (أكثر من 8 وأقل من 10)، منخفض (8 فأقل).

2. مقياس العجز المتعلّم. بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت العجز المتعلّم والمقاييس التي استخدمتها، مثل دراسة سكاجلي (Scaglia, 2008)، ودراسة كيم (Kim, 2006)، ومراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وحصر مؤشرات العجز، تم تحديد ثلاثة مجالات أساسية للعجز هي: توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين، ولوم الذات. وقد استخرج صدق المحكمين، بعرض فقراته على عشرة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاصات النفسية والتربوية من أعضاء هيئة التدريس، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح صياغة الفقرات وسلامتها اللغوية وقياسها للمجال، وقد تم حذف خمس فقرات بسبب إجماع (80%) من المحكمين على عدم وضوحها وتمثيلها لقياس مفهوم العجز، بحيث أصبح المقياس يتكون من (30) فقرة.

واستخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.310-0.836)، كانت جميعها أعلى من القيمة (0.30)، وهي بذلك تعدّ قيماً مناسبة، وتشير إلى ارتباط جيّد للفقرة بمجالها، وتعدّ مؤشراً لصدق البناء الداخلي للمقياس. أمّا معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية فقد كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) فأقل، مما يشير إلى أنّ المقياس يتمتع بدلالات صدق داخلي مرتفعة. واستخرج معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، إذ طُبق المقياس مرتين بفواصل زمني مقداره أسبوعين على عينة قوامها (32) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (person) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين التطبيقين، كما حُسب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام نتائج التطبيق الأول على عينة الثبات. واتضح أنّ معاملات ثبات إعادة الأبعاد المقياس وهي توقع الفشل، وصورة الطالب السلبية، ولوم الذات كانت بالترتيب (0.87، 0.82، 0.83). وكذلك كانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي لهذه الأبعاد بالترتيب (0.91، 0.84، 0.87) وهذه المعاملات تفي بأغراض الدراسة الحالية.

تكون مقياس العجز المتعلّم من (30) فقرة تقيس مواقف سلوكية تعكس هذه السمة. وكان سلم تدريج الفقرات خماسياً يمتد

بين أوافق بشدة ولا أوافق بشدة، وتتراوح درجاته بين 1-5. وتتوزع فقرات المقياس على ثلاثة مجالات هي: توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة وتقيسه الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20)، وصورة الطالب السلبية في عيون الآخرين وتقيسه الفقرات (6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20)، ولوم الذات وتقيسه الفقرات (11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25)، ولوم الذات وتتراوح درجة المجال بين (10-50)، أما الدرجة الكلية للمقياس فتتراوح بين (30-150) وقد قسمت إلى ثلاثة مستويات وفق الحدود الاحصائية لسلم الاستجابة: (75 فأقل) منخفض، (أكثر من 75 وأقل من 105) متوسط، (105 فأكثر) مرتفع، وتم تقسيم مستويات مجالات المقياس إلى ثلاثة مستويات: (25 فأقل) منخفض، (أكثر من 25 وأقل من 35) متوسط، (35 فأكثر) مرتفع.

3. مقياس التوافق الأكاديمي. بعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت التوافق الأكاديمي والإفادة من المقاييس، فقد تمت مراجعة مقاييس دراسة ستون ونيل (Ston & Neal, 1999)، دراسة الصباطي (1997)، ودراسة كي (Ke, 2006)، ودراسة زاكوسكي (Zychowski, 2007)، ومراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة وحصر المؤشرات التي تظهر على الطلبة الذين يتسمون بحالة الرضا والتوافق الأكاديمي، تم تحديد ثلاثة مجالات لمقياس التوافق الأكاديمي هي: التكيف الاجتماعي، والرضا عن الإنجاز الأكاديمي، والتكيف الانفعالي، وتمت صياغة فقراته، وقد بلغت 38 فقرة.

وقد استخرج صدق المحكمين بعرض فقراته على (10) من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس والقياس النفسي، إذ طلب منهم تحديد مدى وضوح هذه الفقرات، وبيان مدى ملاءمتها لقياس مجالات التوافق الأكاديمي، وقد تم حذف (8) فقرات بسبب إجماع (80%) من المحكمين على عدم وضوحها، بحيث أصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة موزعة على أبعاد المقياس بالتساوي. واستخرج مؤشر صدق البناء بحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.32-0.75)، أمّا معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية فكانت جميعها أعلى من القيمة (0.30)، وهي قيم مناسبة، وتعدّ مؤشراً لصدق البناء الداخلي للمقياس.

واستخرج معامل الثبات لهذا المقياس بطريقة إعادة الاختبار (test-retest)، إذ طُبق المقياس مرتين بفواصل زمني أسبوعين على عينة قوامها (32) من طلبة جامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة، واستخدم معامل ارتباط (person) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين التطبيقين، وكانت معاملات ثبات إعادة المجالات المقياس: التكيف الاجتماعي، والرضا عن الإنجاز الأكاديمي، والتكيف الانفعالي (0.82، 0.84، 0.81) بالترتيب والثبات الكلي للمقياس (0.946). كما حُسب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام نتائج التطبيق الأول على عينة الثبات، وكانت معاملات ثبات مجالات المقياس بالترتيب (0.86، 0.84، 0.89)، وبلغ ثبات الاتساق الكلي للمقياس

أما مستويات العلامة الكلية فكانت: (75 فأقل) منخفض، (أكثر من 75 وأقل من 105) متوسط، (105 فأكثر) مرتفع.

متغيرات الدراسة اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- العزو السببي، وله أربعة أبعاد: داخلي، وخارجي، ومستقر، وغير مستقر.
- العجز المتعلم، وله ثلاثة مجالات: توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة، وصورة الطالب السلبيه في عيون الآخرين، ولوم الذات.
- التوافق الأكاديمي، وله ثلاثة مجالات هي: التكيف الاجتماعي، والرضا عن الإنجاز الأكاديمي، والتكيف الانفعالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد العزو السببي وتحديد مستوياتها. والجدول (2) يبين ذلك.

الأبعاد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
العزو الداخلي	350	10.72	1.60	مرتفع
العزو إلى عوامل غير مستقرة	350	10.23	1.44	مرتفع
العزو إلى عوامل مستقرة	350	8.14	1.63	متوسط
العزو الخارجي	350	7.93	1.53	منخفض

العزو إلى عوامل مستقرة متوسطاً، أما الخارجي فقد كان منخفضاً، ويمكن تفسير ذلك إلى الطريقة السلبيه التي يواجه بها الفرد الأحداث؛ مما يؤثر في قدرته على التحكم. وقد يعود ذلك إلى قوانين الجامعة التي لا تتساهل مع الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، إذ إن نظام الفصل من المواد والبرامج الدراسية يضع الطلبة أمام مسؤولياتهم في الحرص على أدائهم الأكاديمي بغية الاستمرار في الدراسة.

وهذا ما أكدته الدراسات ومنها: دراسة (هاها، 1994)، أكدت وجود ارتباط دال بين موقع الضبط والعوامل التي عزا الطلبة نجاحهم إليها والتحصيل واختلفت جزئياً، إذ لم يكن هناك علاقة دالة بين استقرار تلك العوامل التي عزا الطلبة فشلهم إليها والتحصيل، وقد يعود ذلك إلى المرحلة العمرية التي أجريت عليها الدراسة نظراً إلى أنها مرحلة انتقالية يمر الطالب فيها بظروف خاصة. وأثبتت دراسة منيزل والعبد اللات، (1995) أن الطلبة المتفوقين تحصيلياً يتمتعون بضبط داخلي أكثر من الطلبة العاديين، وقد يعود ذلك إلى إدراك الطلبة أهمية الدراسة وأثرها في تنمية قدراتهم.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني: استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات العجز المتعلم، وتم تحديد مستوياتها، والجدول (3) يبين ذلك.

(0.921). وقد كانت هذه المعاملات مناسبة لغايات الدراسة الحالية.

تكون مقياس التوافق من (30) فقرة تعكس مؤشرات السلوكية موزعة على ثلاثة مجالات يجاب عنها وفق سلم تدرج خماسي (موافق بشدة 5، موافق 4، لا أدري 3، غير موافق درجتان، غير موافق بشدة درجة واحدة)، وتتنوع فقرات المقياس على ثلاثة مجالات هي: التكيف الاجتماعي، وتقيسه الفقرات (2، 1، 20، 19، 18، 17، 16، 5، 4، 3، 8، 7، 6)، والتكيف الانفعالي، وتقيسه الفقرات (11، 12، 13، 14، 15، 26، 27، 28، 29، 30)، وتتراوح درجة المجال بين (10-50)، والدرجة الكلية للمقياس بين (30-150). وتم تقسيم مستويات مجالات المقياس وفق الحدود الإحصائية لسلم الاستجابة إلى ثلاثة مستويات فكانت: (25 فأقل) منخفض، (أكثر من 25 وأقل من 35) متوسط، (35 فأكثر) مرتفع.

يتضح من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لمقياس العزو السببي، تراوحت بين (7.93-10.72)، إذ كانت مستويات بعدي العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة مرتفعة، ومستوى العزو إلى عوامل مستقرة كان متوسطاً، أما الخارجي فقد كان منخفضاً.

وقد يعود ذلك إلى إدراكات الطلبة المتعلقة بقدراتهم والظروف البيئية في الجامعة، وهذان التوجهان (العزو الداخلي، العزو إلى عوامل غير مستقرة) يشيران إلى أن اعتماد الطلبة في العزو يركز إلى الجهود المبذولة، فالعزو الداخلي يرتبط بإيمان الشخص بجهده على تحصيل الأشياء ووضعها في إطار المسؤولية، فلا يركز إلى الحظ في تفسير النتائج وكذلك فإن العزو إلى عوامل غير مستقرة يعكس عزو الفرد إلى عدم قيامه بالجهد المطلوب لتحقيق النجاح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعوامل تتعلق بطبيعة الطلبة الذين يدرسون في الجامعة، إذ أن نظام القبول أساسه تنافسي مع الأخذ بعين الاعتبار أنه يوجد قبولات استثنائية وأخرى على البرنامج الموازي، وهو الذي يخضع له الطلبة بناء على تحصيلهم العلمي في مرحلة الثانوية، ففي الغالب يرجح الطلبة سبب تحصيلهم العلمي وارتباطه بما يبذلونه من جهد في الدراسة بهدف تحقيق الرضا عن التحصيل المنشود، وبالإضافة إلى ذلك فإن الجامعة تتبع نظاماً أكاديمياً يشجع الطلبة على رفع مستواهم، في حين كان مستوى

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات مجالات العجز المتعلم.

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
توقع الفشل وعدم القدرة على السيطرة	350	28.01	8.93	متوسط
لوم الذات	350	27.77	7.81	متوسط
صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين	350	22.62	10.47	منخفض
الدرجة الكلية	350	78.4	9.07	متوسط

للمدرسة دوراً أساسياً في إحداث العجز المتعلم، وقد يفسر ذلك بطبيعة العلاقة بين المعلمين وطلبة الصف الخامس والسادس والسابع، إذ أن للمعلم أثراً كبيراً في إقناعهم وتوجيههم. وأثبتت دراسة فيرمين وهوانج (Firmen, Hwang, 2004) أن الطلبة الذين بدؤوا بالاختبار الصعب قد أصابهم إحباط وعجز بسرعة، وبالتالي عدم قدرتهم على الإجابة عن الأسئلة السهلة مقارنة بالذين بدؤوا بالاختبار السهل، مما يدل على تأثيرهم بالعجز المتعلم، ويمكن تفسير ذلك بطبيعة البرامج التي تقدم ووصفها بالمتحديّة لقدرات الطلبة، ويمكن تجاوز ذلك باستثمار قدرات الطلبة وتفعيل المصادر التعليمية في الجامعة، مما يؤكد دور الجامعة في زيادة دافعية الطلبة (وهي أحد مؤشرات التوافق الأكاديمي)، وزيادة فرصة تنمية قدراتهم الأكاديمية.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات التوافق الأكاديمي وتم تحديد مستوياتها، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستويات مجالات التوافق الأكاديمي.

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
التكيف الاجتماعي	350	39.29	6.38	مرتفع
التكيف الانفعالي	350	39.14	6.92	مرتفع
الرضا عن الإنجاز الأكاديمي	350	38.16	6.22	مرتفع
الدرجة الكلية	350	116.6	6.507	مرتفع

ومن الممكن تفسير هذه النتيجة بخصائص شخصية يتمتع بها الطالب، إذ أن هنالك معايير خاصة في جامعة اليرموك يختار الطلبة تخصصاتهم بناءً عليها، وكذلك فإن سمعة الجامعة الأكاديمية قد تسهم في تطوير توقعات الطلبة المقبلين على الدراسة، مما يهيئهم نفسياً واجتماعياً وأكاديمياً. وهذا ما أكدته دراسة روث وجودي (Ruth & Judy, 1995) أن مستوى القلق في الاختبارات للمجموعة الأولى (العزو الداخلي) أعلى منه لدى المجموعة الثانية (العزو الخارجي)، وأكدت دراسة بارك وكيم (Park & Kim, 1998) أن الطلاب الذين تلقوا منحة دراسية حصلوا على درجات أعلى في الضبط الداخلي، وتمتعوا بحالة من الرضا والتكيف مقارنة بأولئك الذين كانوا تحت المراقبة، وهذا ما أثبتته الدراسات السابقة.

يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس العجز المتعلم، تراوحت بين (22.62-28.01)، ومجالات العجز المتعلم كانت ضمن المستوى المتوسط، أما صورة الطالب السلبية في عيون الآخرين كانت ضمن المستوى المنخفض، والدرجة الكلية بلغ متوسطها الحسابي (78.4) بانحراف معياري (9.07)، وكانت ضمن المستوى المتوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة لمجالات العجز المتعلم أنها قد تقع ضمن المستويات الدافعية للطلبة، مع أن الطلبة يواجهون التحديات الأكاديمية بحكم طبيعة البرامج التي يدرسونها إلا أنهم لا يصلون إلى مرحلة الإحباط والعجز التام في السيطرة على أدائهم الأكاديمي. وهذا ما أكدته دراسة هوكسيما وزملائه (Hokisma, et. , 1986)، إذ أكدت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من القلق والعجز المتعلم يكون لديهم مشكلات أكاديمية.

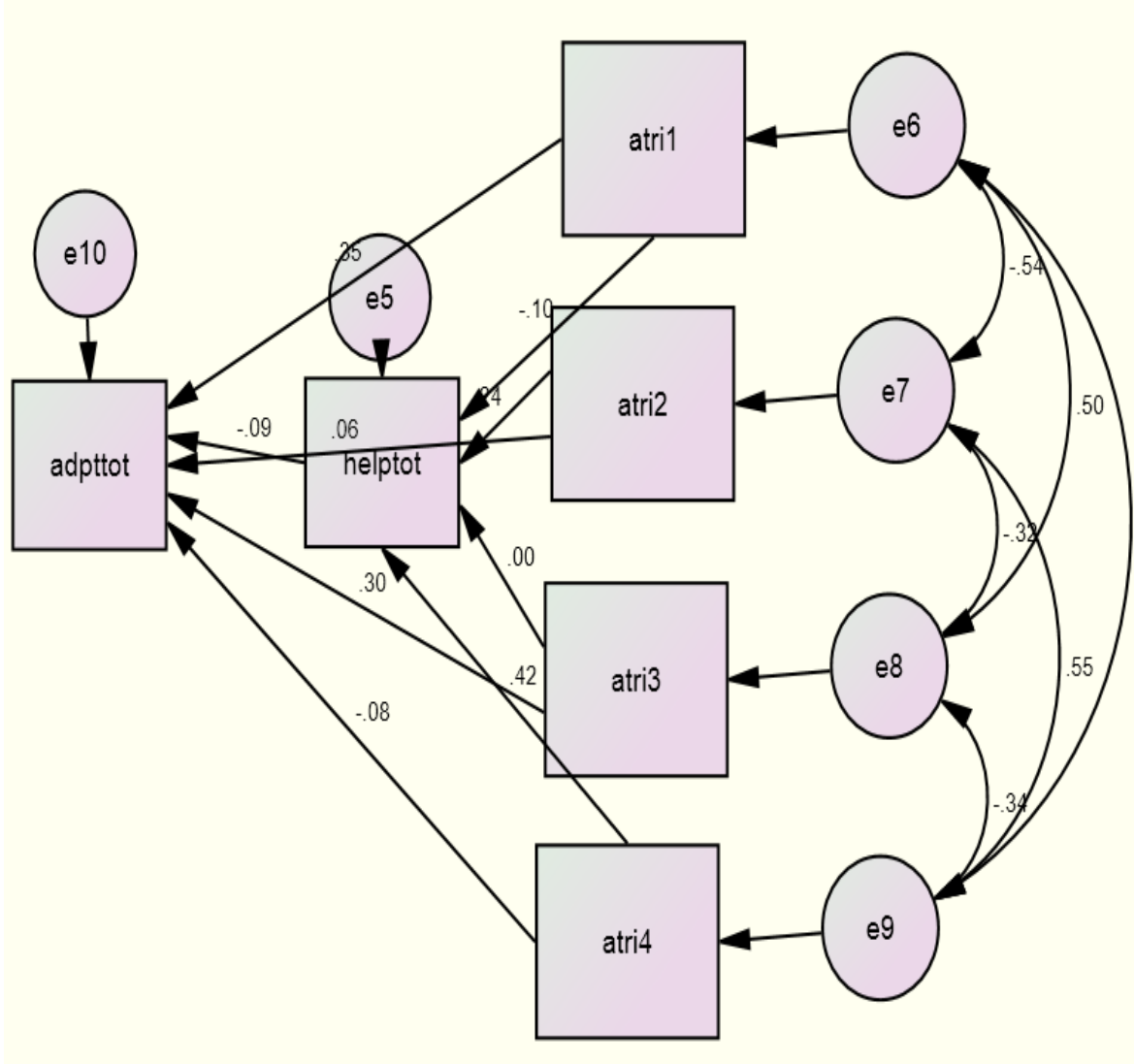
وتوصلت دراسة كيم (Kim, 2006) إلى أن العلاقة بين العجز والنجاح علاقة عكسية. وأكدت دراسة الأخرس (1991) أن

يتضح من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس التوافق الأكاديمي، تراوحت بين (38.16-39.29)، وأن جميع مجالات مقياس التوافق كانت ضمن المستوى المرتفع، وبلغ المتوسط الكلي (116.6)، بانحراف معياري (6.507)، وكان ضمن المستوى المرتفع.

قد تكون هذه النتيجة مرتبطة بطبيعة البيئة الأكاديمية التي تتوفر فيها الخدمات الأكاديمية المناسبة والتي تسهم في توفير مصادر التوافق لدى الطلبة للتعامل مع التحديات الأكاديمية التي تواجههم، وبالإضافة إلى ذلك فإن البيئة الأكاديمية قد يتوافر فيها مصادر للدعم الاجتماعي من قبل الطلبة أنفسهم عند مواجهتهم لهذه التحديات. وإن المدركات الإيجابية الموجودة لدى الطلبة ترتبط بإنجازهم الأكاديمي مما يعزز مفاهيم الكفاءة المدركة لديهم، وينعكس إيجابياً على مستويات التوافق الأكاديمي.

وكذلك فإنّ النموذج يتضمن وجود مجموعة من مسارات التأثير غير المباشرة لتأثير أبعاد العزو في التوافق باعتبار العجز متغيراً وسيطاً. ويوضح الشكل (1) الرسم التوضيحي للنموذج

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع استخدم برنامج تحليل المسار (Path Analysis) بالاعتماد على نموذج المعادلات البنائية، واختبار النموذج المقترح الذي يفترض أنّ التوافق يعدّ متغيراً تابعاً في النموذج السببي البنائي، إذ تؤثر أبعاد العزو في مستوى التوافق على نحو مباشر لدى أفراد عينة الدراسة،



الشكل (1): الرسم التوضيحي للنموذج الافتراضي للدراسة

ملحوظة: معامل الارتباط الذي يتراوح بين (0.15-0.25) دال عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$. معامل الارتباط الذي يزيد عن (0.25) دال عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.01)$.

مجموعة متغيرات النموذج الافتراضي للدراسة:

تم اختبار العلاقات المباشرة بين المتغيرات في النموذج الافتراضي كما يوضح جدول (5).

Adp التوافق، Help العجز المتعلم، atri 1 الداخلي، atri 2 الخارجي، atri 3 العزو إلى عوامل غير مستقرة، atri 4 العزو إلى عوامل مستقرة، e(6-10) الأخطاء.

جدول 5: معاملات المسار المعيارية وقيم الإحصائي (ت) المقابلة لها ومستوى الدلالة

المتغيرات	الأبعاد	التقدير	معامل المسار المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العزو إلى عوامل مستقرة	<-- العجز	6.523	0.422	0.781	8.347	***
العزو إلى عوامل غير مستقرة	<-- العجز	0.035	0.002	0.831	0.042	0.967
العزو الخارجي	<-- العجز	3.986	0.242	0.865	4.611	***
العزو الداخلي	<-- العجز	-1.612	-0.102	0.847	-1.903	0.057
العجز	<-- التوافق	-0.066	-0.093	0.039	-1.695	0.09
العزو إلى عوامل مستقرة	<-- التوافق	-0.922	-0.084	0.623	-1.481	0.139
العزو إلى عوامل غير مستقرة	<-- التوافق	3.874	0.347	0.62	6.253	***
العزو الخارجي	<-- التوافق	0.715	0.061	0.648	1.103	0.27
العزو الداخلي	<-- التوافق	3.781	0.305	0.605	6.251	***

كان لهما تأثير دال على العجز، كما أن معاملات الأثر المباشر لمتغيرات العزو إلى عوامل غير مستقرة، والعزو الداخلي على التوافق بلغت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05 حيث بلغت معاملات التأثير المباشرة على الترتيب 0.62، 0.60. وتم اختبار العلاقات غير المباشرة بين المتغيرات في النموذج الافتراضي ويوضح ذلك الجدول (6).

يتضح من الجدول (5) أن معامل المسار المعياري لتأثير أبعاد العزو السببي (الداخلي، الخارجي، العزو إلى عوامل غير مستقرة، العزو إلى عوامل مستقرة) على العجز والتي كانت (-0.102، 0.242، 0.002، 0.422) بالترتيب وأن قيمة (ت) الإحصائية لهم بلغت (-1.903، 4.611، 0.042، 8.347) حيث أن كلا المتغيرين لأبعاد العزو(العزو إلى عوامل مستقرة، والخارجي)

جدول 6: العلاقات غير المباشرة بين المتغيرات في النموذج الافتراضي

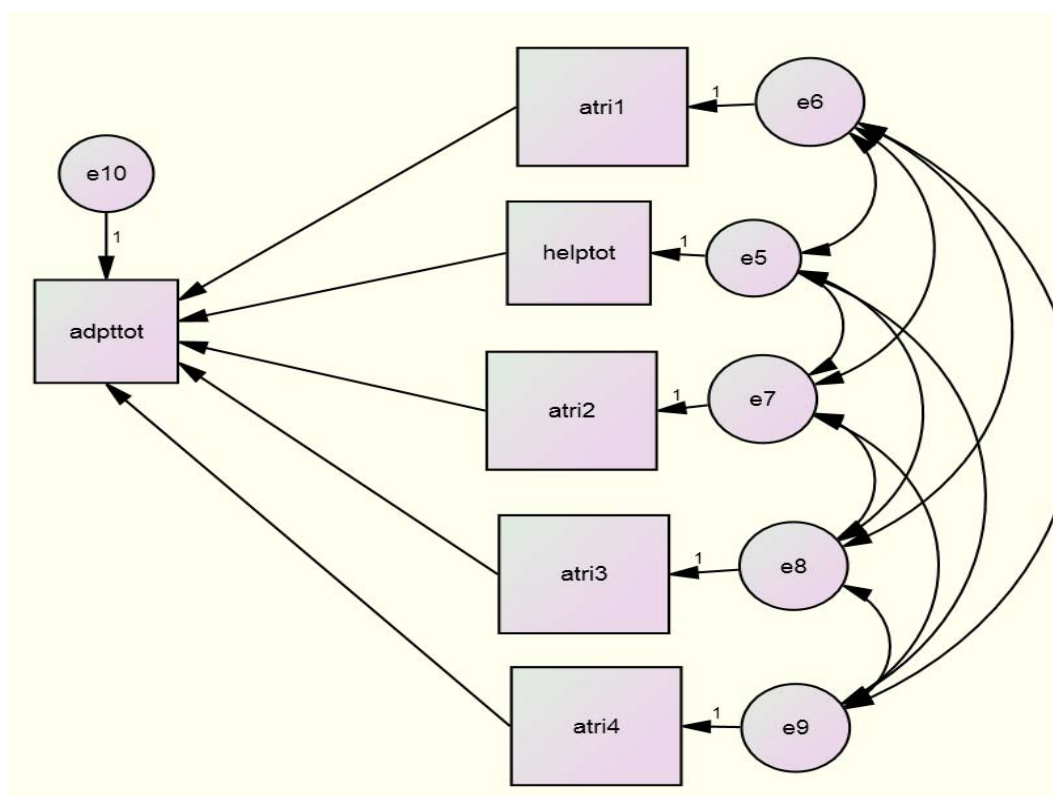
المتغيرات	التوافق الأكاديمي	العجز المتعلم
العجز المتعلم	0.00	0.00
العزو إلى عوامل مستقرة	-0.43	0.00
العزو إلى عوامل غير مستقرة	0.002	0.00
العزو الخارجي	-0.263	0.00
العزو الداخلي	0.106	0.00

قيمتها (صفر) عندما لا يلعب دورا وسيطا (Frazier, Barron, 2004).

ثانياً: اختبار النموذج المنافس: يفترض هذا النموذج أن التوافق يعد متغيراً تابعاً في النموذج السببي البنائي، إذ تؤثر أبعاد العزو والعجز في مستوى التوافق على نحو مباشر لدى أفراد عينة الدراسة.

ويوضح الشكل (2) الرسم التوضيحي للنموذج المنافس:

يتضح من الجدول (6) بأن المسارات غير المباشرة لتأثير أبعاد العزو على التوافق يتوسط المتغيرات (العزو، والتوافق) العجز، حيث كانت على التوالي (العزو إلى عوامل مستقرة، العزو إلى عوامل غير مستقرة، الخارجي، الداخلي) والتي كان معاملات المسار غير المباشرة لها على التوالي (-0.43، 0.002، -0.263، 0.106) بالترتيب. أما المتغيرات التي ارتبطت بالمتغير التابع مباشرة نجد أنها كانت قيمها (صفر) والسبب أن المتغير التابع غير المباشر تكون



الشكل (2): الرسم التوضيحي للنموذج المنافس

النتيجة مع ما توصل إليه هوكيسما وزملاؤه (Hokisma, et. al.,1986)، إذ أشارت النتائج إلى أن الذين يعانون من العجز لديهم حالة من الاضطراب في التوافق الأكاديمي، إذ يمكن تفسير هذا الاضطراب بعوامل بيئية (كالأسرة والمدرسة والمجتمع). وتؤكد دراسة كيم (Kim,2006) أن العلاقة بين العجز والنجاح علاقة عكسية، وتعلل هذه النتيجة بأن زيادة مستوى العجز لدى الطلبة من شأنه أن يعطل إمكاناتهم الذاتية والتعليمية، وهذا ينعكس سلبياً على مستوى إنجازهم وتوافقهم الأكاديمي.

ويبين معامل المسار لأبعاد العزو السببي (الداخلي، والعزو إلى عوامل غير مستقرة) أنَّ تأثيرهما في العجز كان تأثيراً سلبيًا إلا أنه لم يكن دالاً إحصائياً، أمَّا اتجاه تأثير العزو الخارجي والعزو إلى عوامل مستقرة فقد كان إيجابياً ودالاً إحصائياً. وتعلل هذه النتيجة بأنَّ العزو السببي من العوامل التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمدرجات الفرد عن نفسه وقدراته على الإنجاز، لذا فإنَّ العزو الداخلي والعزو إلى عوامل غير مستقرة هما عاملان يعتمدان اعتماداً كبيراً على قناعات الطلبة، مثل الجهد والقدرة والتي تعزز استثمار الجهد في الأداء الأكاديمي؛ مما يسهم في تعزيز الإحساس بالقدرة على الإنجاز لدى الطلبة نتيجة لاعتماده على عناصر داخلية ضمن نطاق قدراته، لذا فإنَّ تأثيرهما في العجز يكون سلبياً.

ولكن عندما يعتمد الطالب عناصر ترتبط بعناصر خارجة عن نطاق سيطرته في التعلم وهو ما تمثله أبعاد العزو الخارجي والعزو إلى عوامل مستقرة فإن تأثيرهما في العجز يكون إيجابياً، ويمكن

مجموعة متغيرات النموذج المنافس:

Adp التوافق، Help العجز، atr1 الداخلي، atr2 الخارجي، atr3 العزو إلى عوامل غير مستقرة، atr4 العزو إلى عوامل مستقرة، e (6-10) الأخطاء.

تم اختبار العلاقات بين المتغيرات في النموذج المنافس: واتضح أن معامل المسار المعياري لتأثير العجز وأبعاد العزو السببي (الداخلي، الخارجي، العزو إلى عوامل غير مستقرة، العزو إلى عوامل مستقرة) على التوافق كانت على التوالي (-0.922، 3.874، 0.715، 3.781، 0.066) وأن قيمة (ت) الإحصائية المقابلة لهم بلغت (-1.695، 1.103، 6.251، 6.253، 1.481-). (وأن مستوى الدلالة فقط كان لمتغيري العزو إلى عوامل غير مستقرة، والعزو الداخلي على التوافق الأكاديمي).

بعد اختبار النموذج الافتراضي والنموذج المنافس وملاءمة النموذجين للدراسة إلا أنه اعتمد على نسب التباين المفسرة لكل نموذج لتحديد أيها أفضل بناءً على القيمة التفسيرية له (Brown & Cudeck, 1993)، والقيمة التفسيرية الكلية للنموذج الافتراضي قد بلغت (0.81)، وبلغت القيمة التفسيرية للنموذج المنافس (0.39)، لذا فإن أعلى قيمة تفسيرية كانت للنموذج الافتراضي والذي فسر أعلى نسبة تباين.

يتضح مما سبق أن معامل المسار المعياري لتأثير العجز المتعلم في التوافق الأكاديمي كان ذو تأثير سلبي، وتتفق هذه

4. إجراء دراسات لاختبار النموذج لدى المراحل الدراسية في مرحلة التعليم العام، ومقارنة النموذج بمرحلة التعليم الجامعي.

المراجع:

أبو السميد، زاهية. (1992). أثر مستوى التحصيل الدراسي والعمر والجنس على الغزو السببي للنجاح والفشل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الصفين السادس والتاسع الأساسيين. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

البطينة، أسامة ومحمد، المومني. (2007). التحصيل المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم من طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن في ضوء بعض المتغيرات: مجلة العربية للتربية الخاصة، السعودية، 12 (3)، 151-169.

جبريل، موسى. (1996). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين: مجلة دراسات، العلوم التربوية (2)، (370-358).

الأخرس، نائل. (1991). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، الأردن.

الحداد، ياسمين. (1990). أساليب الغزو وتقدير الذات والاكتمال وارتباطاتها المتبادلة وعلاقتها بالممارسات الوالدية: الجامعة الأردنية، مجلة دراسات، 7 (3)، 32-66.

الزامل، جعفر. (2001). أثر برنامج في خفض العجز المتعلم لدى الطلبة الراسبين في المرحلة المتوسطة وفي تحصيلهم الدراسي، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.

الصباطي، إبراهيم. (1997). التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين: دراسة مقارنة. المجلة التربوية، 12 (45)، 233-260.

الطحان، محمد. (1990). العلاقة بين الغزو السببي وبعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية: مجلة جامعة دمشق، 6 (23)، 7-49.

عطية، عز الدين جميل. (1999). تفسير الناس للسلوك والمواقف من منظور علم النفس المعاصر. عالم الكتب. القاهرة: جمهورية مصر العربية.

الفرحاتي، السيد. (2005). سيكولوجية العجز المتعلم (مفاهيم - نظريات - تطبيقات). القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية. سلسلة إشراقات تربوية.

تفسير هذه النتيجة بأن الغزو الداخلي والغزو إلى عوامل غير مستقرة يتمثل في ما يبذله الطالب من جهد بهدف مواجهة المتطلبات والتحديات الأكاديمية، فالاعتماد على مصادر داخلية لدى الطلبة يعبر عن حالة من السيطرة الأكاديمية، مما ينعكس إيجاباً على مستوى التوافق الأكاديمي.

ولكن عندما يعتمد الطالب في عزوه السببي عناصر خارجية مرتبطة بالصدفة والحظ فإن ذلك يكون له انعكاس سلبي على مستوى تكيفه الأكاديمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات ومنها دراسة المنيزل والعبد اللات (1995) ودراسة يوجاك وتيرمان (Uguak& Turman, 2007) وسكاجلي (Scaglia, 2008)، كما تتفق جزئياً مع دراسة هاها (1994).

وكذلك بينت النتائج أن المسارات غير المباشرة للغزو السببي كانت على التوالي (الداخلي، الخارجي، والغزو إلى عوامل غير مستقرة، والغزو إلى عوامل مستقرة) حيث أن أعلى قيمة للتأثير غير المباشر والتي كانت لتأثير الغزو الداخلي في التوافق الأكاديمي عبر تأثير العجز المتعلم، وهذا ما يشير إلى أن الغزو يؤثر سلباً في التوافق الأكاديمي، والذي هو بالأصل ذو تأثير مباشر إيجابي في التوافق الأكاديمي إلا أن توسط متغير العجز يعكس ما يشير إليه العجز من تأثير سلبي في التوافق الأكاديمي.

لذا يصبح تأثير متغيري الغزو الداخلي والغزو إلى عوامل غير مستقرة سلبياً في التوافق الأكاديمي، وأن هناك معامل مسار غير مباشر ذي اتجاه سلبي؛ مما يؤكد وجود علاقة سلبية أثرت في أحد مسارات التأثير للمتغيرات الداخلة في المسار، وفي الدراسة الحالية فإن معامل التأثير السلبي كان العجز المتعلم. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات ومنها نتائج دراسة كيم وهوكيسما وزملاؤه وفيرمن وهوانج (Hokisma, et. Firmin, Hwang, 2004)، (Kim, 2006, al., 1986)، أكدت أنه كلما زاد الشعور بالعجز والفشل قلت فرصة النجاح والتكيف.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية اقترحت التوصيات الآتية:

1. إجراء المزيد من الدراسات واختبار العديد من النماذج البنائية لإدخال متغيرات نفسية معرفية من شأنها أن تفسر التوافق الأكاديمي.
2. تقديم برامج تربوية مساندة تتضمن استراتيجيات للتعامل مع الإحباط والتحديات الأكاديمية.
3. تطوير الممارسات التدريسية والمحافظة عليها في البيئة الجامعية الداعمة للغزو السببي الداخلي.

- undergraduates at West Virginia University. *MAL* 45-03,P.1171.
- Kim. (2006). Rebounding From Learned Helplessness a measure of academic resilience using anagrams. *UMI Number* 3287166.
- Lefcort, H.M., Von Paeyer, C.L., Ware, E.E. & Cox, D.J. (1979). The Multidimensional- Multiattributitional Causality Scale: The development of a goal specific locus of control scale, *Canadian Journal of Behavioral Science*, 11 (4), 286-304.
- Ojo. (2011). Causal Attributions and Affective Reactions to academic failure among undergraduates in the Nigerian premier university of education. (*ISSN 1450-216X Vol.52 No.3.Pp.406- 412*).
- Park. & Kim. (1998). Locus of Control, attributional style, and Academic achievement: Comparative Analysis of Korean-Chinese, and Chinese Students. *Asian. Journal of Social Psychology*, Vol,1,Issue 2. 191-208.
- Peterson, C. Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness A theory For The Age Of Personal Control*. New York. Oxford University Presses.
- Ruth, H., & Judy. (1995). A test of the cognitive diathesis- stress model of depression in children: academic stressors, attributional style, perceived competence and control, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 370-380.
- Scglia. (2008). Homelessness and Helplessness Correlation Learned Helplessness, Locus of control, and perceived social support with chronic homelessness. *UMI Number.3310699*.
- SchunK, D.H. (1985). Self-Efficacy and school learning. *psychology In the schools*. 22, 208-223.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness Depression, Development, and Death* Sanfrancisco. W.H Freeman and company.
- Sowa, C. J. & Burks, H. M. (1983). Comparison of cognitive restructuring and contingency. Based instructional models for alleviation of learned helplessness. *Journal of Instructional psychology*, 10. 186-191.
- Ston, A. & Neal, L. (1999). New Measure of daily coping development and preliminary risks. *Journal of Personality And Social Psychology*, 46(4) 892-893.
- Suasn, F. (1984). Personal control and stress and coping processes. A theoretical Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839-852.
- Uguak, A. & Turiman, B. (2007). The influence of casual elements of locus of control on academic
- قطامي، يوسف. (1994). الضبط الداخلي لدى طلبة الصفوف الأساسية في مدينة عمان: مجلة البلقاء للبحوث والدراسات. 2 (2)، 45-97.
- المنيزل، عبد الله فلاح والبداللات، سعاد. (1995). موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليا والعاديين. مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. 275-235.6
- هاها، باهرة. (1994). العزو السببي للنجاح والفشل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقته بالجنس والمستوى التعليمي الصفي والمستوى التحصيلي في العلوم. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- Barnett, R.C. (1994). Home-to-work spillover revisited, A study of full-time employed women in dual-earner couples. *Journal of Marriage and the family*, 56, 645-656.
- Boss, W. & Taylor, M. (2005). The Relationship between locus of control and Academic level and sex of secondary school students *Contemporary Educational Psychology*, 14 (4), 315-322.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A. Bollen., & J.S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (Pp. 136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Dweck, C., & Lich, B. (1980). Learned helplessness and intellectual achievement. In J. Garber., & M. E. P. Seligman (Eds.), *Human Helplessness: Theory and Applications* (Pp. 197-221). New York: Academic press.
- Firmin, M. & Hwang, C. (2004). *Learned Helplessness: The Effect of Failure on Test -Taking*. [http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Learned Helplessness](http://wik.ed.uiuc.edu/index.php/Learned_Helplessness).
- Frank, D. (1989). Learned Helplessness, Test Anxiety, and Academic Achievement Longitudinal Analysis. *Child Development*, 60, 138-145.
- Frazier, P.A., Tix, A. P., & Barron, K.E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 115-134.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York: Wiley.
- Hoeksema, G., Gidycz, S., & Seligman, E.P. (1986). Learned Helplessness in Children: Longitudinal study of depression, Achievement, and explanatory style. *Journal of Personality and Social Psychology*. vol. 51(2), 435-442.
- Ke, Z. (2006). The impact of adjustment problems on academic achievement of international

- achievement satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 34(2), 120-128.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3-25.
- Weiner, B. (1980). *Human Motivation*, New York: Springer verlag.
- Zychowski, L.A. (2007). Academic and social predictors of college adjustment among first-year students: Do high school friendships make a difference? *Dissertation Abstracts International*, 68(01), (UMINO. 324821).

أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة العمانيين

عبدالقوي الزبيدي* علي كاظم* وباسمة البلوشي**

تاريخ قبوله 2015/7/9

تاريخ تسلم البحث 2015/2/1

Identity Styles and Delay of Gratification among Omani Students

Abdulqawi Alzubaidi and Ali Mahdi Kazem, Department of Psychology, College of Education, Sultan Qaboos University, Oman.

Basma Salim Al-Balushi, Ministry of Education, Oman.

Abstract: The aim of the study is to explore identity processing styles and delay of gratification and whether academic delay can be predicted from identity styles, gender and level of education among 11th and 12th grade pupils and university students in Oman. The sample included 495 (331 from grades 11 and 12 and 164 SQU students) who completed the identity style orientation scale by Berzonsky measuring four dimensions (informational, normative, avoidance and diffuse) and the delay of gratification scale. The validity and reliability of both scales were obtained. Findings show that the mean responses for the sample in diffuse identity was high, and the mean responses for the other three identities were average, whereas the mean for the delay of gratification was high. There were significant effect for the level of education (grade 11 and 12 vs. university), but no effect was observed for gender. In addition, the results show that delay of gratification can be predicted from five demographical variables including diffuse, normative, avoidance identities (negative correlation), gender (negative correlation), informational identity. Moreover, while the students at grade 11 and 12 can be predicted from three identity styles (normative, avoidance (negative correlation) and informative, the university students can be predicted from only one variable which is diffuse identity. On the basis of the results, several recommendation and proposals were presented.

Keywords: Identity styles, Delay of gratification, Omani students.

وانطلاقاً من ذلك كان لابد من دراسة دور الهوية في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر وطلبة الجامعة؛ فطلبة الصفين 11 و12 مقبلون على سياقات اجتماعية جديدة عند دخولهم الجامعات والكليات، وطلبة الجامعة سينخرطون في سوق العمل وسيكفون بمهام أكاديمية ومهنية مختلفة.

ويرى بيرزونسكي (Berzonsky, 1992) أن الأفراد يختلفون في العمليات المعرفية الاجتماعية التي يستخدمونها لتشكيل هويتهم والحفاظ عليها، ولذلك قام ببناء قائمة أساليب الهوية Identity Style Inventory (ISI) لفهم حالات الهوية وتشكيلها. والأسلوب هو الطريقة التي يستخدمها الفرد لتوظيف معلوماته وخبراته في تشكيل هويته، وبالتالي في مواجهة أزمة الهوية (البلوشي، 2014؛ البلوشي والزبيدي وكاظم، 2014). وعليه، يجب النظر للهوية في ضوء مفهوم الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية التي يستخدمها الطالب في استكشاف واتخاذ القرارات حول المعلومات ذات الصلة بفهمه لذاته (Berzonsky, 1992).

ملخص: استهدفت الدراسة معرفة أساليب الهوية السائدة، ودرجة التأجيل الأكاديمي للإشباع، وطبيعة الفروق في أساليب الهوية وفقاً لمتغيري النوع والمرحلة، ومدى إمكانية التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال أساليب الهوية والنوع والمرحلة لدى طلبة الصفين 11-12، وطلبة الجامعة في سلطنة عمان. بلغ حجم العينة 495 طالب وطالبة (331 من طلبة الصفين 11-12، و164 من جامعة السلطان قابوس). واستخدمت قائمة أساليب الهوية لبيرزونسكي التي تقيس أربعة أساليب للهوية (المعلوماتي، والمعياري، والتجنبي، والملتزم)، فضلاً عن مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. أشارت النتائج إلى أن مستوى الأسلوب الملتزم مرتفع، ومستوى الأساليب الأخرى متوسط، في حين جاء التأجيل الأكاديمي للإشباع بمستوى مرتفع. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في متغير المرحلة عدم وجودها في متغير النوع، فضلاً عن إمكانية التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال (5) متغيرات ديمغرافية هي: الأسلوب الملتزم، والأسلوب المعياري، والأسلوب التجنبي (ارتباط سالب)، ومتغير النوع- ذكور (ارتباط سالب)، والأسلوب المعلوماتي، ووفقاً لمتغير المرحلة، يمكن التنبؤ لدى طلبة الصفين 11-12 من خلال ثلاثة أساليب للهوية، وهي: الأسلوب المعياري، والأسلوب التجنبي (ارتباط سالب)، والأسلوب المعلوماتي، ولدى طلبة الجامعة من خلال متغير واحد فقط وهو الأسلوب الملتزم. في ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: أساليب الهوية، التأجيل الأكاديمي للإشباع، الطلبة العمانيين.

مقدمة: أصبح للتطور والانفجار المعرفي نتيجة التغيير السريع في مختلف مجالات الحياة، انعكاسات كبيرة على المجال التربوي، تؤدي إلى ضرورة إيجاد بيئات تعليمية مناسبة من شأنها أن ترتقي بالعملية التعليمية، هذا بالإضافة إلى زيادة عدد الطلبة في المدارس والجامعات، والذي يفرض على القائمين بالعملية التعليمية الاهتمام بالبيئة التعليمية وتطويرها للارتقاء بنوعية العملية التعليمية وتحقيق جودة مخرجاتها، وهذا لا يتحقق إلا من خلال دراسة العوامل المؤثرة والمتنبئة بالتحصيل الدراسي؛ كإدراك الذات، والتنظيم الذاتي، كمؤشرات على قدرة البيئة التعليمية على الإرتقاء بالعملية التعليمية.

ويُعد تطوير هوية الأنا (Ego Identity) من أهم التطورات النفسية، وهي تشير إلى التنظيم الذاتي للقيم، والمعتقدات، والأهداف. كما تمثل دوراً مركزياً في حياة الطالب، لأنها تؤثر على خياراته المدرسية، وسلوكياته الصفية، وأدائه واستعداداته الدراسي (Erikson, 1959; Seaton & Beaumont, 2014).

* قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

** وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

تشتمل أساليب الهوية أو استراتيجيات معالجة المعلومات من وجهة نظر بيرزونسكي على الأساليب التالية:

1- أسلوب الهوية المعلوماتي (Informational identity)

(style) يتميز الطالب في هذا الأسلوب بقدرته على الحصول على معلومات مكثفة من خلال البحث والاستكشاف العميق، والتنظيم لهذه المعلومات من أجل اتخاذ القرارات. وهو قادر على دمج المعلومات المختلفة والجديدة في فهمه لذاته (Williams & Esmail, 2014). والطالب الذي يستخدم هذا الأسلوب أكثر عرضة للتكيف والتجربة، فهو يعدل ويراجع هويته باستمرار. كما يتصف بكونه شخص تأملي وفعال، ولديه وعي وانفتاح على الخبرات الجديدة (البدارين وغيث، 2013). وقد أظهرت نتائج دراسة كانن (Kunnen, 2010) أن الطلبة الذين ليس لديهم صراعات نفسية يمتلكون مستويات أعلى من الاستكشاف وتحقيق الهوية والوعي والضبط الذاتي، كما توجد لديهم القدرة في البحث واستكشاف أهداف مهنية.

2- أسلوب الهوية المعياري (Normative identity style):

يعتمد أصحاب هذا الأسلوب في معالجة المعلومات المتعلقة بالهوية على المعايير والتوقعات والأهداف التي يرسمها الآباء أو رموز السلطة، ويمتاز أصحاب هذا الأسلوب بعدم القدرة على تحمل الغموض، ويظهرون مستويات منخفضة من الوعي والتأمل والانفتاح على الخبرات، فهم يملكون معتقدات غير مرنة، وقيم ونظم تقليدية محافظة (Soenens, Duriez & Goossens, 2005). فالطلاب الذين يستخدمون الأسلوب المعياري يكونون قريبين من آبائهم الذين يتسمون بالتسلط والسيطرة، وليس لهم مساحة من الحرية تسمح لهم بالتغيير والتقييم في خيارات الآباء لهم (الوحيدي، 2012). ولقد أشارت بعض نتائج الدراسات العربية أن الإناث يميلن إلى استخدام الأسلوب المعياري؛ وذلك بسبب تدخل الأسرة في أسلوب حياتهن، واتخاذ القرارات نيابة عنهن في كثير من المجالات (عسيري، 2005). لذلك وجب على المربين والمؤسسات التعليمية توفير فرص حقيقية للاستكشاف في بيئة مستقرة تدعم قدرتهن على اتخاذ قراراتهن.

3- أسلوب الهوية التجنبي أو المشتت (Diffuse/Avoidant identity style):

يميل الأفراد في هذا الأسلوب إلى المماطلة والتأجيل نتيجة التجنب النشط في معالجة المعلومات، والتعامل مع المسائل والقضايا المتعلقة بالهوية، وبالتالي لا تكون لديهم القدرة على اتخاذ القرارات. وهم يتميزون بمستويات منخفضة من التأمل الذاتي والمثابرة والوعي والإنجاز للعمل (Missotten, Luyckx, Branje, 2011). وتشير دراسة Vanhalst & Goossens (2011). وتشير دراسة بيرزونسكي (Berzonsky, 1992) أن الأفراد الذين

يستخدمون الأسلوب التجنبي ليس لديهم القدرة على التكيف الإيجابي مع المحيط الخارجي. كما أكدت دراسة كيبلان وفلوم (Kaplan & Flum, 2010) على ضرورة توفير بيئة دراسية مناسبة تتيح للطالب فرصة الاستكشاف والتعرف على القيم والأدوار، وتحديد الأهداف التي تساهم في تشكيل هويته، فالتوجه نحو الأهداف البعيدة ذات القيمة العالية يؤدي إلى تحقيق الهوية.

4- الالتزام بالهوية (Commitment identity): يتأثر

الالتزام بالهوية بأسلوب الهوية المعلوماتي، حيث أن صاحب هذا الأسلوب لا يلتزم إلا بعد التأمل العميق للمعلومات، وحل الصراعات المتعلقة بها ومناقشتها. أما صاحب أسلوب الهوية المعياري فيلتزم بالهوية المرسومة من قبل الآباء أو أية نماذج أخرى. في حين يفشل صاحب أسلوب الهوية التجنبي بالالتزام بالهوية. فالالتزام بالهوية يعني مدى التزام الفرد بمنظومة من القيم الاجتماعية والدينية والمعتقدات والاتجاهات المشكّلة للهوية (البدارين وغيث، 2013، Casey, 2007). وقد ذكر كلازينسكي وفوث وسوانجر (Klaczynski, Fauth & Swanger, 1998) أن الأفراد الذين يلتزمون بالهوية أكثر تطوراً وإدراكاً، ولديهم مستويات عالية في التحكم الداخلي والتخطيط المهني والاستكشاف، كما يمتلكون القدرة على التحليل، ولديهم سلوك اجتماعي إيجابي أكثر من غيرهم.

لقد توصلت دراسة إريجيت (Eryigit, 2010) إلى وجود علاقة ارتباطية بين حالات الهوية لمارشيا وأساليب الهوية لبيرزونسكي؛ حيث أن الأفراد الذين يصنفون في حالة تحقيق وتأجيل الهوية يميلون إلى استخدام الأسلوب المعلوماتي، والأفراد الذي يصنفون في حالة الانغلاق يميلون لاستخدام الأسلوب المعياري، والأفراد في حالة التشبث يستخدمون الأسلوب التجنبي.

وقد أوضحت دراسة قاسم (2010) أن الهوية تسهم في زيادة القدرة على اتخاذ القرار لدى المراهقين والشباب، فكلما كان الفرد محققاً لهويته ارتفعت قدرته على اتخاذ القرارات المهمة، مثل قرارات الزواج أو العمل، كما ترتفع قدرته على تحديد أهداف طويلة وقصيرة المدى، مما يساعده على القيام باستكشاف البدائل المتاحة في المجتمع، والالتزام بما يمليه عليه ضميره وقيمه التي تم تنميتها من خلال الذكاء الأخلاقي، وبقيامه بعمليات الاستكشاف والالتزام يكون قد حقق هويته، من خلال قدرته على الاستمرار في التركيز على جميع مهامه اليومية ومن بينها المهام الأكاديمية بحمايتها من البدائل التي لا ترتبط بها. وقد أشار حسن (2008) في دراسته أن مثل هذه الحماية في الغالب تتطلب التخلي عن الأهداف الجذابة التي يمكن الحصول عليها فوراً أي تتطلب تأجيلاً أكاديمياً للإشباع، والذي قد يكون نتاج استخدام الفرد أسلوب معين من أساليب معالجة المعلومات، والذي يحدد أسلوب هويته. كما ذكر البدارين وغيث (2013) في دراسة لهما بأنه توجد علاقة

مثل هذه الفروق بين الجنسين في أساليب الهوية، والتأجيل الأكاديمي للإشباع تؤكد على أهمية إجراء مزيداً من الدراسات في أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع وتتابعها من أجل توضيح الاختلافات بين الجنسين.

من هنا يتراءى للباحثين أن العلاقة بين أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع قد تكون تفاعلية من حيث تأثير كل منهما في الآخر، وهذا يعني أن استخدام الطالب لأسلوب ما لمعالجة معلوماته، والتي تتحدد في ضوءها هويته قد تؤثر على طريقة تفضيله لبدائل التأجيل الأكاديمي للإشباع، والتي قد تنشأ من قدرته اتخاذ قراراته والالتزام بها، ومن ثم قدرته على إدراك نفعية المهام الأكاديمية، وفائدة تلك المهام في إعداداته للمستقبل؛ حيث تعتبر عملية تشكيل الهوية من الوظائف الأساسية للتنشئة الاجتماعية، والاقتصادية، والعلمية. كما أن الإستراتيجية التي ينجز بها الطالب مهامه الأكاديمية تعد قوة كامنة تؤثر على كافة تفاعلاته، فهي تساعده على اكتشاف الحلول الفعالة التي يتغلب بها على ما يواجهه في الحياة من مصاعب ومشكلات.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع كل على حده من جوانب مختلفة وعلاقتها بالعديد من المتغيرات كـمعتقدات الكفاءة الذاتية وتوجهات أهداف الإنجاز والتكيف الأكاديمي والأساليب الوالدية واستراتيجيات تعلم التنظيم الذاتي. وفيما يلي بعض الدراسات التي تناولت أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالدراسة الحالية؛ حيث هدفت دراسة بيتسم وشوتيم ودرفين (Peetsma, Schuttema & Derveen, 2012) إلى معرفة العلاقة بين التأجيل الأكاديمي للإشباع والترفيه، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة (701) من طلاب المدارس الثانوية بهولندا، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التأجيل الأكاديمي للإشباع والترفيه، مما يؤكد على أهمية تطوير قدرة الطلبة على السيطرة الإدراكية لمقاومة الاغراءات الفورية من أجل تحقيق أهداف ذات قيمة عالية، والذي يساهم بدوره في إدراكهم لذاتهم ومن ثم تحديد هويتهم.

وجاءت دراسة البدارين وغيث (2011) لمعرفة المساهمة المشتركة والنسبية لأساليب الهوية بالكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، وذلك بتقنين قائمة أساليب الهوية لبيرونسكي Identity Style Inventory، وهو مقياس سداسي التقدير. تم تطبيقه على عينة تتكون من (140) طالب وطالبة. وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد توصلت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية لأسلوب الهوية المعلوماتي والتزام الهوية بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

أما دراسة سميث ودومن ولوكس ودوريز وجوسينس (Smits, Doumen, Luyckx, Duriez & Goossens, 2011) والتي هدفت لمعرفة العلاقة بين أساليب الهوية والسلوكيات الشخصية لدى البالغين الشباب، وقد طبقت الدراسة على (341)

ارتباطية قوية بين الأسلوب المعلوماتي والكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي، ولم تظهر النتائج أية علاقة بين الأسلوب المعيارى أو التجنبى والكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي.

وقد أكد سترشان (Strachan, 2005) في دراسته وجود علاقة بين تشكيل الهوية وممارسة السلوك، وذلك من خلال دراسة العلاقة بين الهوية والنظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura)، حيث إن مفهوم الهوية يشير إلى أن الأفراد ينظمون سلوكهم بطريقة تتوافق مع أهدافهم، بينما النظرية المعرفية الاجتماعية توفر وسائل وأساليب قد تكون مفيدة في النظام السلوكي المرتبط بالهوية، فقد تؤثر معتقدات الفاعلية الذاتية في مواظبة الأفراد في تنسيق هويتهم وسلوكهم. كما أشار بيمبنتي (Bembenutty, 2011) إلى أن طلبة الثانوية وطلبة الجامعة الذين لديهم معتقدات كفاءة ذاتية عالية يميلون إلى وضع أهداف أكاديمية، كما يمكنهم من تنفيذ المهام الأكاديمية والمواظبة عليها وتنظيم التعلم، كما يمتلكون الاستعداد لمقاومة الاغراءات وإنجاز المهام الأكاديمية كأن يتخذ الطالب قراراً بعدم الذهاب إلى الحفلة من أجل الاستعداد للامتحان في اليوم التالي. وهذا يوحي إلى وجود اتساق نظري بين أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع، والذي يعد من السمات المميزة للتنظيم الذاتي.

ويشير مصطلح التأجيل الأكاديمي للإشباع إلى تأخير الطالب فرصة الإشباع الفورية المتاحة من أجل الحصول على مكافآت أو بلوغ أهداف أكاديمية بعيدة مؤقتاً ولكنها ذات قيمة عالية، وهو يفسر بكونه أحد استراتيجيات تعلم التنظيم الذاتي، حيث يقوم الطالب بتوليد الأفكار والمشاعر، واستكمال المهام الأكاديمية لتحقيق أهداف أكاديمية (Bembenutty & Karabenick, 2004). ويعتمد التأجيل الأكاديمي للإشباع على السيطرة الإدراكية، وهي القدرة على تأجيل المكافآت الفورية من أجل أهداف طويلة الأجل (Casey, Somerville, Gotlib, Ayduk, Franklin et al., 2011). فالأفراد قادرون على مقاومة المكافآت الفورية لتحقيق المكافآت ذات قيمة عالية على المدى البعيد، وذلك بسبب دوافع محدده، قد تكون المفاهيم الدينية والأخلاقية إحدى دوافع التأجيل الأكاديمي للإشباع (Harrison & McKay, 2013)، حيث يرتبط التأجيل الأكاديمي للإشباع بمحددات دافعية منها أهمية تعلم المادة الدراسية، والاهتمام بالمادة الدراسية، والفائدة المدركة للمادة الدراسية (المنذري، 2014)، لذلك كان لابد للمعلمين من مساعدة الطلاب على فهم أهمية إنجاز المهام التعليمية وغرس قيمة التعلم في أنفسهم قبل المعرفة، وبذلك سيكون الطلاب أكثر ميلاً للانخراط في التعلم ذاتي التنظيم (Peetsma, Schuttema & Derveen, 2012).

وقد أسفرت نتائج البحوث عن نتائج متناقضة وغير متسقة فيما يتعلق بوجود فروق بين الجنسين في أساليب الهوية، والقدرة على التأجيل الأكاديمي للإشباع (البلوشي والزبيدي وكاظم، 2014؛ حسن، 2008). ويرى الباحثون في هذه الدراسة إن وجود

وقدرة على الإنجاز وتحقيق أعلى العلامات في مختلف المسابقات الدراسية. وهناك البعض الآخر الذين تنعدم لديهم القدرة على الانفتاح، وتقبل أفكار الآخرين التي لا تتوافق مع معتقداتهم، وهناك نوع آخر من الطلبة يتجنبون حل ومناقشة مشكلاتهم الشخصية، وعدم قدرتهم على التركيز والانخراط في المهام الدراسية، هذا بالإضافة إلى حصولهم على أدنى الدرجات في التحصيل الدراسي. مما دفع الباحثين إلى التعرف على أساليب معالجة الطلبة لمعلوماتهم، ومدى تأثيرها على استعدادهم للتأجيل الأكاديمي للإشباع، والذي يعتبر أكثر ملائمة للمتعلم لإعداده أكاديمياً بشكل مباشر، فهو يوفر معلومات حول أشكال التعلم ذاتي التنظيم، والذي يركز على عمليات مراقبة الفهم وإدارة الوقت والتقييم الذاتي، وتعمل على تطوير معتقدات تحفيز الذات لتحقيق الأهداف، كما يساعد الطالب على التخطيط الاستراتيجي من خلال اختيار المهام والأهداف ذات القيمة العالية، ولا يتم ذلك إلا من خلال معالجة الطالب لمعلوماته المعرفية والاجتماعية، والتي تتحد في ضوءها هويته. بالإضافة إلى ذلك تعتبر الدراسة الحالية محاولة للاستجابة لقلة الدراسات العربية والأجنبية، والتي تناولت أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع، والكشف عن العلاقة بينهما. وتتضمن الدراسة الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى أساليب الهوية السائدة لدى طلبة الصفين (11-12) وطلبة الجامعة في سلطنة عمان؟
- 2- ما مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة الصفين (11-12) وطلبة الجامعة في سلطنة عمان؟
- 3- هل توجد فروق دالة إحصائية في أساليب الهوية لدى طلبة الصفين (11-12) وطلبة الجامعة تعزى لمتغيري النوع والمرحلة والتفاعل بينهما؟
- 4- هل يمكن التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال أساليب الهوية والنوع والمرحلة لدى طلبة الصفين (11-12) وطلبة الجامعة في سلطنة عمان؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما: الجانب النظري: تبرز أهمية الدراسة الحالية من حيث تناولها لموضوعي أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع؛ حيث يعدان من المواضيع التي لها أهمية كبيرة في المجال التربوي، كونهما مهارات أساسية للتعلم الناجح، ومواجهة الأزمات والإغراءات غير الأكاديمية، كما لهما تأثير إيجابي في بناء شخصية الطالب واستكشاف الهوية الذاتية المناسبة له. الجانب التطبيقي: يتوقع الباحثون في هذه الدراسة أن تساعد نتائجها في توفير المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة مثل: لماذا بعض الطلاب من ذوي نفس الأهداف الأكاديمية لديهم القدرة على التأجيل الأكاديمي للإشباع ومواجهة العقبات بينما طلاب آخرون لا يستطيعون ذلك؟ كما من المتوقع أن تفيد

طالب وطالبة من طلاب إحدى الجامعات البلجيكية، باستخدام قائمة أساليب الهوية للوكس وآخرون (ISI-4) ذي التقدير الخماسي، والذي تكون من (24) عبارة، كما استخدمت الدراسة أيضاً مقياس السلوكيات الشخصية للبالغين (Interpersonal Behavior) وباستخدام الأساليب الإحصائية توصلت النتائج إلى وجود علاقة أكثر تكيفاً بين أسلوب الهوية المعلوماتي والسلوكيات الإيجابية، وعلاقة إيجابية بين الأسلوب المعياري والتجنيبي والسلوكيات الأقل تكيفاً مع الآخرين.

وهدفت دراسة البلوشي والزيدي وكاظم (2014) إلى الكشف عن الحالة السائدة للهوية العقائدية لدى طلبة الصفوف (8-11)، والتعرف على الفروق في حالات الهوية العقائدية (التحقيق، التأجيل، الانغلاق، والتشتت) تبعاً لمتغيري النوع والصف الدراسي. ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس هوية الأنا الموضوعي (لأدمز وآخرين) على عينة بلغ حجمها (740) طالب وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة شيوع حالة تحقيق الهوية لدى طلبة الصفوف (8-11) في مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بمحافظة مسقط. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حالات الهوية العقائدية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في حالة تحقيق الهوية لصالح الإناث، وفي حالي انغلاق وتشتت الهوية لصالح الذكور. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حالات الهوية العقائدية تعزى لمتغير الصف الدراسي في حالة تأجيل وانغلاق الهوية لصالح طلبة الصفوف الثامن والتاسع مقارنة مع طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر.

كما هدفت دراسة المنذري (2014) إلى معرفة القدرة على التنبؤ بدرجات تحصيل الطلبة من خلال درجاتهم على مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع، وقد تكونت عينة الدراسة (415) من طلبة الصف الثاني عشر بسلطنة عمان. وقد استخدمت الباحثة مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع من إعداد Bembunetty & Karabenick. ويتكون المقياس من (10) عبارات تتوزع على مقياس تدرج رباعي، وقد أشارت النتائج إلى أن مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع له قدرة بالتنبؤ بدرجات تحصيل الطلبة، كما أشارت إلى وجود فروق في التأجيل الأكاديمي للإشباع بين الطلبة والطالبات لصالح الطالبات.

من خلال الدراسات السابقة نجد أن التأجيل الأكاديمي للإشباع يساعد الطلاب على تنظيم تقدمهم الدراسي، ووضع الأهداف وإنجاز مهامهم، وتحقيق مستوى تحصيل دراسي عالي، وهذا يدل على مدى إدراكهم للمهام ومعالجتهم للمعلومات المعرفية والاجتماعية بالصورة التي تتناسب مع أهدافهم.

مشكلة الدراسة

برزت مشكلة الدراسة لدى الباحثين من خلال عملهم في الحقل التربوي، حيث لاحظوا أن بعض الطلبة سواء في المدرسة أو الجامعة يتمتعون باستقلالية دراسية وأكاديمية، ومهارات اجتماعية،

والشرقية (شمال)، و164 طالب وطالبة من جامعة السلطان قابوس. وقد روعي في الاختيار متغير النوع. وجدول 2 يتضمن توزيع العينة وفقا لمغيري النوع والمرحلة الدراسية.

جدول 2: عينة الدراسة موزعة وفقا لمغيري النوع والمرحلة الدراسية

النوع/ المرحلة الدراسية	12-11	جامعة	المجموع
ذكور	203	56	259
إناث	128	108	236
المجموع	331	164	495

أدوات الدراسة

1- قائمة أساليب الهوية (Identity Styles Inventory (ISI

استخدمت الدراسة الحالية قائمة أساليب الهوية لبيرونسكي، والذي ترجمه واستخدمه في دراستهما البدارين وغيره (2013)، مع تعديل في بعض الصياغات اللغوية كتغيير العبارة رقم (12) إلى "لدي مواقف ثابتة من القيم والمعايير الاجتماعية" بدلا من "لدي مواقف ثابتة من الحكومة والدولة". ويتكون المقياس من (40) عبارة موزعة على أربعة مجالات وهي: الأسلوب المعلوماتي ويضم العبارات (2، 5، 6، 16، 18، 25، 26، 30، 33، 35، 37)، ومجال الأسلوب المعياري ويضم العبارات (4، 10، 19، 21، 23، 28، 32، 34، 40)، ومجال الأسلوب التجنبي ويضم العبارات (3، 8، 13، 17، 24، 27، 29، 31، 36، 38)، ومجال الالتزام بالهوية ويضم العبارات (1، 7، 9، 11، 12، 14، 15، 20، 22، 39)، ويشتمل المقياس على عدد من الفقرات السلبية ذوات الأرقام (9، 11، 14، 20). يُجاب عن القائمة بمقياس تقدير سداسي (موافق بشدة، موافق كثيرا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، تعطى لها الدرجات 6، 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي. ولأغراض تفسير الدرجات، تعد الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين (1،00-2،66)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (2،67-4،33)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (4،34-6،00). وقد قام الباحثون في الدراسة الحالية باستخراج معامل الثبات للقائمة بطريقة (كرونباخ ألفا)؛ حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للقائمة (0،80) وهو مؤشر مقبول للثبات.

2- مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع (Academic Delay of Gratification)

(Gratification): تم استخدام مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع الذي استخدمته في دراستها المنذري (2014)، ويتكون المقياس من (10) مواقف افتراضية، وكل موقف يتكون من بديلين (عبارتين)، وعلى المستجيب أن يختار أحد البديلين لكل موقف. أما طريقة الإجابة على المقياس تتم على مقياس ذي تقدير رباعي (بالتأكيد سأختار أ، احتمال سأختار أ، احتمال سأختار ب، بالتأكيد سأختار ب)، تعطى لها الدرجات 1، 2، 3، 4 على التوالي. ولأغراض تفسير

نتائج هذه الدراسة المعلمين وأساتذة الجامعات في الاهتمام بتعليم الطلبة كيفية التأجيل الأكاديمي للإشباع، وتدريبهم على الاستكشاف والبحث واتخاذ القرارات حول المعلومات ذات الصلة بفهمهم لذاتهم.

التعريفات الإجرائية:

أساليب الهوية (Identity Styles): وهي استراتيجيات الفرد أو طرقه في معالجة المعلومات، والتي تتحدد في ضوءها هويته (Berzonsky, 1992). وتقاس إجرائيا بمتوسط الدرجات التي يحصل عليها الطالب في كل أسلوب من أساليب الهوية وفق استجابته نحو بنود الأداة الخاصة بأساليب الهوية المستخدمة في هذه الدراسة.

التأجيل الأكاديمي للإشباع (Academic Delay of Gratification): ويقصد به تأخير فرص الإشباع الفورية المتاحة من أجل الحصول على مكافآت أو بلوغ أهداف أكاديمية بعيدة مؤقتا، ولكنها ذات قيمة عالية (حسن، 2008). ويعبر عنه إجرائيا بأنه متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطالب في مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع.

الطريقة وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ إذ حاولت الدراسة استكشاف العلاقة ما بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ومدى مساهمة المتغير المستقل بالتنبؤ بالمتغير التابع.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفين (11-12)، والتي تسمى في النظام التعليمي بسلطنة عمان بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي والبالغ عددهم 57197 طالب وطالبة. كما تكون المجتمع من جميع طلبة المرحلة الجامعية الأولى في جامعة السلطان قابوس المسجلين للعام الدراسي 2013/ 2014 والبالغ عددهم 16206 طالبا وطالبة. وجدول 1 يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية.

جدول 1: توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية

النوع/ المرحلة الدراسية	12-11	جامعة	المجموع
ذكور	31854	7856	39710
إناث	25343	8350	33693
المجموع	57197	16206	73403

عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية طبقية حجمها 495 طالب وطالبة، بواقع 331 طالبا وطالبة من الصفين الحادي عشر والثاني عشر من أربعة محافظات تعليمية (مسقط، الباطنة جنوب، والباطنة شمال،

المدارس، أما بالنسبة لطلبة الجامعة فقد تم التطبيق خلال المحاضرات، مع أخذ موافقة الطلبة على المشاركة في الإجابة على أدوات الدراسة. وقد بدأ التطبيق بمقياس أساليب الهوية أولاً، ومن ثم مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مستوى أساليب الهوية السائدة لدى طلبة الصفين (11-12)، وطلبة الجامعة في سلطنة عمان؟

حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب الهوية الأربعة للعينة كاملة ولكل مرحلة على حدة، وجدول 3 يتضمن خلاصة نتائج السؤال الأول.

الدرجات، تُعد الدرجة منخفضة إذا تراوحت ما بين (1,00-1,99)، ومتوسطة إذا تراوحت ما بين (2,00-2,99)، ومرتفعة إذا تراوحت ما بين (3,00-4,00). وقد قام الباحثون في الدراسة الحالية باستخراج معامل الثبات للقائمة بطريقة (كرونيخ ألفا)؛ حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للقائمة (0,82) وهو مؤشر مقبول للثبات.

إجراءات الدراسة

طبق الباحثون مقياس أساليب الهوية والتأجيل الأكاديمي للإشباع بصورتها النهائية على أفراد العينة الأساسية؛ حيث تم توجيه التعليمات بشكل جماعي للطلبة في المدارس، وكذلك للطلبة في الجامعة، وقد تراوح زمن التطبيق بين (30-45) دقيقة في كل جلسة، تم استقطاعها من خلال حصص الإحتياطي بالنسبة لطلبة

جدول 3: المتوسطات الحسابية* والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب الهوية

الأسلوب	الصفين 11-12 (ن=331)		مرحلة الجامعة (ن=164)		العينة كاملة (ن=495)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلوماتي	4,32	0,72	4,11	0,57	4,25	0,68
المعياري	4,39	0,75	4,13	0,58	4,30	0,71
التجنيبي	3,74	0,69	3,44	0,52	3,64	0,65
الملتزم	4,36	0,69	4,95	0,67	4,44	0,70

* المتوسط من 6 درجات.

حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في مقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع، وجدول 4 يتضمن خلاصة نتائج السؤال الثاني.

يتضح من جدول 3 بأن الأسلوب الملتزم حصل على مستوى مرتفع، والأساليب الأخرى جاءت بمستوى متوسط، وذلك وفقاً لمعيار الحكم على درجات أساليب الهوية. مما يعني ارتفاع مستوى الأسلوب الملتزم لدى أفراد عينة الدراسة.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى طلبة الصفين 11-12، وطلبة الجامعة في سلطنة عمان؟

جدول 4: المتوسطات الحسابية* والانحرافات المعيارية لمقياس التأجيل الأكاديمي للإشباع (ن=495)

المتوسط الحسابي	الصفين 11-12 (ن=331)		مرحلة الجامعة (ن=164)		العينة كاملة (ن=495)	
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
3,01	0,71	مرتفع	3,10	0,65	مرتفع	3,04
مرتفع	0,70	مرتفع	3,04	0,65	مرتفع	3,04

* المتوسط من 4 درجات.

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب الهوية وفقاً لمتغيري النوع والمرحلة، وجدول 5 يبين ذلك.

يشير جدول 4 إلى ارتفاع مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الطلبة العمانيين وفقاً لمعيار الحكم. مما يدل على امتلاك الطلبة العمانيين لمهارات تمكنهم من اختيار الأهداف طويلة المدى.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب الهوية لدى أفراد العينة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمرحلة الدراسية والتفاعل بينهما؟

أستخدم تحليل التباين المتعدد الثنائي two-way MANOVA، بعد التحقق من افتراضاته المطلوبة وهي: حجم العينة Sample size، واعتدالية المتغيرات المتعددة Multivariate normality، والقيم المتطرفة Outliers، والخطية Normality، والارتباط المتعدد Multicollinearity، وتجانس مصفوفات التباين- التغاير Homogeneity of Variance-Covariance.

أشارت نتائج التحليل إلى أن متغير المرحلة دال إحصائياً (قيمة ويلكس لمبدأ $F_{488,4} = 13,02$ ، الدلالة $> 0,001$ ، حجم الأثر $0,10$)، وأن متغير النوع غير دال إحصائياً (ويلكس لمبدأ $F_{488,4} = 1,74$ ، الدلالة $> 0,140$)، وكذلك التفاعل بين النوع والمرحلة غير دال إحصائياً (ويلكس لمبدأ $F_{488,4} = 1,47$ ، الدلالة $> 0,210$). وجدول 6 يبين ذلك.

جدول 6: خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لمعرفة أثر النوع والمرحلة والتفاعل بينهما في أساليب الهوية

مصدر التباين	قيمة ويلكس لمبدأ	$F_{488,4}$	الاحتمال	حجم الأثر
النوع	0.99	1.74	0.140	0.014
المرحلة	0.90	13.02	> 0.001	0.096
النوع × المرحلة	0.99	1.47	0.210	0.012

ولمعرفة اتجاه الفروق في أساليب الهوية الدالة إحصائياً وفقاً لمتغير المرحلة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وجدول 7 يبين خلاصة النتائج.

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب الهوية تبعاً لمتغيري النوع والمرحلة

الأسلوب	النوع	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعلوماتي	ذكور	12-11	203	4,22	0,69
		جامعة	56	4,11	0,65
		12-11	128	4,49	0,73
	إناث	جامعة	108	4,11	0,53
		12-11	331	4,32	0,72
		جامعة	164	4,11	0,57
المعياري	ذكور	12-11	203	4,31	0,73
		جامعة	56	4,17	0,62
		12-11	128	4,52	0,76
	إناث	جامعة	108	4,11	0,57
		12-11	331	4,39	0,75
		جامعة	164	4,13	0,58
التجنيبي	ذكور	12-11	203	3,67	0,62
		جامعة	56	3,44	0,51
		12-11	128	3,85	0,76
	إناث	جامعة	108	3,44	0,53
		12-11	331	3,74	0,69
		جامعة	164	3,44	0,52
الملتزم	ذكور	12-11	203	4,30	0,68
		جامعة	56	4,53	0,75
		12-11	128	4,46	0,71
	إناث	جامعة	108	4,63	0,63
		12-11	331	4,36	0,69
		جامعة	164	4,59	0,67

جدول 7: خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير المرحلة في أساليب الهوية

مصدر التباين	الأسلوب	مجموع المربعات	متوسط المربعات	$F_{491,1}$	الاحتمال	حجم الأثر
المرحلة	المعلوماتي	5,96	5,96	13,53	$> 0,001$	0,027
	المعياري	7,35	7,35	15,36	$> 0,001$	0,030
	التجنيبي	10,10	10,10	25,19	$> 0,001$	0,049
	الملتزم	3,94	3,94	8,39	0,004	0,017
الخطأ	المعلوماتي	216,42	0,44			
	المعياري	234,84	0,48			
	التجنيبي	196,94	0,40			
	الملتزم	230,37	0,47			

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم الانحدار الخطي المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Linear Regression للتنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال أساليب الهوية الأربعة ومتغيري النوع والمرحلة، بعد إعادة ترميز النوع والمرحلة ليكونا متغيرات صورية، أو مستعارة Dummy Variables، وبهذا الإجراء أصبح عدد المتغيرات المستقلة الداخلة في التحليل ستة متغيرات.

أظهرت نتائج جدول 7 دلالة الفروق في جميع الأساليب؛ حيث كانت المتوسطات أعلى لدى طلبة الصفين 12-11 في الأسلوب المعلوماتي، والمعياري، والتجنيبي، في حين كان المتوسط أعلى لدى طلبة المرحلة الجامعية في الأسلوب الملتزم.

نتائج السؤال الرابع: هل يمكن التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال أساليب الهوية والنوع والمرحلة لدى طلبة الصفين 12-11، وطلبة الجامعة؟

وجداول 8 يبين خلاصة نموذج الانحدار الخطي المتعدد التدريجي للتنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع.

جدول 8: نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي والمتغيرات الديمغرافية القادرة على التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع (ن=495)

ت	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار غير المعيارى B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارى Beta	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
1	الملتزم	0,146	0,050	0,146	2,90	0,004
2	المعياري	0,224	0,056	0,226	4,04	0,001 >
3	التجنبى	0,179-	0,054	0,186-	3,33	0,001
4	النوع (ذكور)	0,128-	0,059	0,092-	2,19	0,029
5	المعلوماتي	0,114	0,058	0,112	1,98	0,049
معامل التحديد (R^2) = 0,155، ن = 495، الثابت = 1,659، الخطأ المعياري = 0,270.						

وفي ضوء نتائج السؤال الثالث، تم إعادة التحليل الإحصائي لطلبة الصفين 11-12، وطلبة الجامعة كلا على حدة، بعد استبعاد متغير المرحلة من المتغيرات المستقلة. وأظهرت النتائج الآتي:

أ- نتائج طلبة الصفين 11-12: إمكانية التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع لطلبة الصفين 11-12 من خلال ثلاثة أساليب للهوية، وهي: الأسلوب المعيارى، والأسلوب التجنبى (ارتباط سالب)، والأسلوب المعلوماتي. وجدول 9 يبين خلاصة النتائج.

يتضح من جدول 8 إمكانية التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع من خلال (5) متغيرات ديمغرافية هي: الأسلوب الملتمزم، والأسلوب المعيارى، والأسلوب التجنبى (ارتباط سالب)، ومتغير النوع- ذكور (ارتباط سالب)، والأسلوب المعلوماتي. كما يتضح أن نسبة التباين المفسر هي 16%، مما يشير إلى وجود متغيرات أخرى يمكن أن تتنبأ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع، ولم يتم تناولها في هذه الدراسة.

جدول 9: نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي والمتغيرات الديمغرافية القادرة على التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع لطلبة الصفين 11-12 (ن=331)

ت	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار غير المعيارى B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارى Beta	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
1	المعياري	0,276	0,064	0,285	4,30	0,004
2	التجنبى	0,252-	0,060	0,242-	4,22	0,001 >
3	المعلوماتي	0,254	0,066	0,255	3,83	0,001
معامل التحديد (R^2) = 0,182، الثابت = 1,641، الخطأ المعياري = 0,258.						

ب- نتائج طلبة الجامعة: إمكانية التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع لطلبة الجامعة من خلال متغير واحد فقط وهو الأسلوب الملتمزم. وجدول 10 يبين خلاصة النتائج.

جدول 10: نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي والمتغيرات الديمغرافية القادرة على التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع لطلبة الجامعة (ن=164)

ت	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار غير المعيارى B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارى Beta	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
1	الملتمزم	0,290	0,072	0,301	4,01	0,001 >
معامل التحديد (R^2) = 0,09، الثابت = 1,762، الخطأ المعياري = 0,336.						

والملتزم. وهذا ما أكدته دراسة كيسي (Casey, 2007) على أن التزام الهوية لا يعني نقطة النهاية في عملية تشكيل الهوية، فقد يتخذ الفرد قرارا لا يشعره بالثقة، فالمقصود بعملية التأمل والعمق في الالتزام هي الدرجة التي يشعر فيها الفرد بالثقة بالنفس عند اتخاذ القرارات، فالطالب الذي يختار وظيفة طبيب كوالده بدون أي تفكير أو تكون لديه فكرة بسيطة عن مهنة الطبيب لا يمكن أن يقال

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول ارتفاع مستوى أسلوب التزام الهوية لدى أفراد عينة الدراسة ويرى الباحثون بأن هذا الالتزام نتج عن الالتزام بالمعايير والتوقعات التي يرسمها الأباء أو رموز السلطة، أي أنه يخلو من التأمل والقدرة على تحمل الغموض، والدليل على ذلك تقارب المتوسطات الحسابية للأسلوب المعيارى

أكدته نظرية النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون بأن نمو الهوية يبدأ من أسلوب تجنب الهوية إلى الوصول إلى أحد الأساليب الأكثر تقدماً، وذلك عن طريق تحقيق التكيف بين القيم الوالدية والأهداف، وهو ما يميز الأسلوب المعياري، أو من خلال التساؤل والاختبار والفحص وهو ما يميز الأسلوب المعلوماتي، ثم أخيراً يتم بناء الالتزامات والتعهدات على معايير مؤسسة ذاتياً، وهو ما يميز الأسلوب الملتمزم. وهذا يعني وجود تطلعات متباينة لدى الطلبة نحو الأساليب الأكثر نضجاً (Erikson, 1959).

أما نتائج السؤال الرابع فقد أشارت إلى أن أكثر الأساليب إسهاماً في التأجيل الأكاديمي للإشباع بالنسبة لطلبة الصفين (11-12) هي المعياري والتجنبي والمعلوماتي، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن بعض الثقافات المجتمعية قد يكون المستوى الأعلى من الاندماج مع الآباء مطلوباً وضرورياً، وبالتالي فالمعايير التي يحددها الوالدان للأبناء تدفعهم لبذل أقصى جهد للحصول على استحسانهما، وقد ذكر هيرشن ومكي (Harrison & McKay, 2013) أن للأفراد دوافع محدده تدفعهم لمقاومة المكافآت الفورية لتحقيق المكافآت ذات قيمة عالية على المدى البعيد، مثل المفاهيم الدينية والأخلاقية أو المعايير الاجتماعية، والتي تعتبر إحدى دوافع التأجيل الأكاديمي للإشباع، كما يرتبط الأسلوب التجنبي سلباً مع التأجيل الأكاديمي للإشباع؛ لأن الطلبة الذين يتميزون بهذا الأسلوب ينعدم لديهم الإحساس بأهمية التخطيط ووضع الأهداف والانهمك والانخراط في المهام الأكاديمية؛ فالتأجيل الأكاديمي يدعم عملية المتابعة والمحافظة على الأهداف التي يضعها المتعلم لنفسه.

بينما كان الأسلوب الملتمزم الأكثر إسهاماً في التأجيل الأكاديمي للإشباع بالنسبة لطلبة الجامعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بدرجة النمو المعرفي التي حققها الطلبة، وكذلك في ضوء طبيعة خصائص أساليب الهوية، حيث أن صاحب هذا الأسلوب لا يلتزم إلا بعد التأمل العميق للمعلومات، وحل الصراعات المتعلقة بها ومناقشتها. مما ينتج عنه السلوك الإرادي لطلبة الجامعة، والذي يتمثل في تأجيل الطلبة للمكافآت الفورية من أجل انجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منهم.

وقد ذكر كلازينسكي وفوث وسوانجر (Klaczynski, Fauth & Swanger, 1998) أن الأفراد الذين يلتزمون بالهوية أكثر تطوراً وإدراكاً، ولديهم مستويات عالية في التحكم الداخلي والتخطيط المهني والاستكشاف، كما يمتلكون القدرة على التحليل، ولديهم سلوك اجتماعي إيجابي أكثر من غيرهم. كما يمكن التنبؤ بالتأجيل الأكاديمي للإشباع لدى الإناث أكثر من الذكور وذلك بسبب ميل الإناث إلى العمل باستقلالية بدافع التنافس والرغبة في التفوق، وإنجاز أعمالهن بمستوى مناسب من الأداء يعكس قبول الآخرين، ويحقق لهن حاجة مهمة وهي الحصول على المكانة الاجتماعية، والتي تمكنها من التغلب على الصعوبات ومواجهة التغيرات. كما أن الإناث يشعرون بالاستقلال الذاتي والتكيف مع مطالب المجتمع

عنه أنه حقق هويته والتزم بها، على الرغم من التزامه المهني، لأنه التزم بدون اقتناع. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة البدارين وغيث (2013) بأن هناك فرق بين صنع الالتزام والذي يعني اتخاذ قرارات مؤقتة، والتعمق في الالتزام والذي يعني صنع قرارات ثابتة. فالالتزام يتدرج بين مستويات عالية ومنخفضة، وهو لا يعني الثبات المطلق، وإنما الثبات النسبي مع وجود القدرة على تطوير الطالب لنفسه مدى الحياة (البلوشي والزبيدي وكاظم، 2014). وهذا يشير إلى أن أكبر تغير في الهوية يحدث بين عمر (18-21) سنة، ويكون التغير من الأسلوب التجنبي أو المعياري إلى الأسلوب المعلوماتي (Eryigit, 2010).

وكشفت نتائج السؤال الثاني عن ارتفاع مستوى التأجيل الأكاديمي للإشباع لدى أفراد العينة ويرجع ذلك إلى حرص وزارة التربية والتعليم وجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان على تطوير العملية التعليمية التعليمية، وتعزيز جودة مخرجاتها بما يساعد الطلاب على اكتساب المهارات الأساسية التي تمكنهم من اختيار الأهداف طويلة المدى، والتي تتطلب القدرة على التخلي عن الإشباع الفوري من أجل نتائج ذات قيمة عالية. هذا بالإضافة إلى ما أشارت إليه دراسة بيتسم وشوتيم ودرفين (Peetsma, Schuttema & Derveen, 2012) في أن تصورات الطلبة حول مؤسساتهم التعليمية والمجتمع والمستقبل المهني تمثل دوراً مهماً في إدراكهم لذواتهم ومن ثم وضع أهداف عالية القيمة؛ فالنظرة المستقبلية والتأجيل الأكاديمي للإشباع والتحصيل الأكاديمي (الذي يعكس تحقيق الأهداف) تعد مكونات أساسية للتعلم المنظم ذاتياً. كما أن ادراك الطلبة للتوقعات الوالدية تدفعهم إلى ممارسة التأجيل الأكاديمي للإشباع وفقاً لتلك التوقعات، وذلك رغبة في الوصول إلى مستويات تعليمية عالية يطمح إليها الوالدان، والتي تنبثق من الأطر الثقافية والقيمية للمجتمع العماني (المنذري، 2014).

وأظهرت نتائج السؤال الثالث عدم وجود فروق في أساليب الهوية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ويفسر الباحثون هذه النتيجة بأن المجتمع العماني أصبح لا يفرق بين الجنسين في التعليم والمعاملة، وأصبح يوفر للذكور والإناث الفرص المتكافئة سواء على مستوى الأسرة أو على مستوى المدرسة، كذلك بسبب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع العماني مثل زيادة الدعم لتمكين المرأة في المجتمع، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أساليب الهوية تعزى لمتغير المرحلة لصالح الصفوف (11-12) في الأسلوب التجنبي والمعياري والمعلوماتي، ولصالح طلبة الجامعة في الأسلوب الملتمزم، ويرجع ذلك أنه مع التقدم في سنوات الدراسة يزداد الالتزام بالهوية، فالخبرات التي يمر بها الطالب ما بين المرحلة الثانوية والجامعية، وما يواجهه من التزامات وتحديات تجعله يقوم بعمل تقييم دقيق لحاجاته الشخصية وقدراته المتاحة، فيبدأ في تحديد الأسلوب الأفضل من الناحية الفكرية والمهنية، وتقديم البدائل الخاصة بالعلاقات الشخصية ضمن الإطار الأسري والمجتمعي. وهذا ما

غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

قاسم، سالي (2010). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بهوية الأنا وأثر برنامج لتنمية الذكاء الأخلاقي على تشكيل هوية الأنا لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، 16، 197-226.

المنذري، ليلى (2014). نمذجة العلاقات السببية بين إدراك التوقعات الوالدية والتأجيل الأكاديمي للإشباع والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني عشر في سلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

الوحيدي، لبنى (2012). الحكم الخلقي وعلاقته بأبعاد هوية الأنا لدى عينة من المراهقين المبصرين والمكفوفين في محافظات غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

Bembenutty, H. (2011). Academic delay of gratification and academic achievement. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 55-65.

Bembenutty, H., & Karabenick, S. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35-56.

Berzonsky, M. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*, 60(4), 771-788.

Casey, B., Somerville, L., Gotlib, I., Ayduk, O., Franklin, N., Askren, M., Jonides, J., Berman, M., Wilson, N., Teslovich, T., Glover, G., Zayas, V., Mischel, W., & Shoda, Y. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Psychological and Cognitive Sciences*, 108(36), 107-125.

Casey, P. (2007). *Identity and creativity among adolescents with learning disabilities* (Unpublished Doctoral Dissertation). Southern Illinois University, Carbondale.

Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 1-171.

Eryigit, S. (2010). *Identity formation in context* (Unpublished Doctoral Dissertation). Auburn University, Alabama.

Harrison, J., & McKay, R. (2013). Do religious and moral concepts influence the ability to delay gratification? A priming study. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 10(1), 25-40.

Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5, 50-67.

(البلوشي، 2014)، وهذا ما أكدته دراسة حسن (2008) في أن إرادة الطلبة للتأجيل الأكاديمي للإشباع تعتمد على توقعاتهم وقيمهم، وكذلك الطرق التي يشكلون بها البدائل المتنافسة داخل الموقف النفسي.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما سبق يخلص الباحثون للتوصيات والمقترحات التالية:

1. ضرورة تدريب الطلبة الذكور على كيفية مواجهة البدائل الفورية الجذابة لتقوية التأجيل الأكاديمي للإشباع، ومساعدتهم على فهم أهمية انجاز المهام التعليمية، وغرس قيمة التعليم في أنفسهم قبل المعرفة، وبذلك سيكون الطلاب أكثر ميلا للانخراط في التعلم ذاتي التنظيم.
2. إجراء دراسات طويلة أو كيفية (نوعية) لدراسة مدى استقرار الفروق بين الجنسين في أساليب الهوية.
3. إجراء دراسة حول مستويات الالتزام بالهوية لدى طلبة المدارس والجامعات.

المراجع:

البدارين، غالب؛ غيث، سعاد (2013). الأساليب الوالدية وأساليب الهوية والتكيف الأكاديمي كمتنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الهاشمية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9(1)، 65-87.

البلوشي، باسمه سالم (2014). حالات الهوية وعلاقتها بأساليب التفكير لدى طلبة الصفوف (8-11) بمحافظة مسقط باستخدام تصميم المنهج المختلط (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

البلوشي، باسمه سالم؛ والزبيدي، عبد القوي سالم، وكاظم، علي مهدي (أبريل، 2014). حالات الهوية العقائدية لدى طلبة الصفوف (8-11) بمحافظة مسقط. دراسة مقدمة في المؤتمر الدولي الثالث لقسم التربية والدراسات الإنسانية المنعقد في الفترة (29/4-5/5)، جامعة نزوى، سلطنة عمان. حسن، عزت (2008). تأجيل الإشباع الأكاديمي وعلاقته بكل من استراتيجيات التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الزقازيق. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 58، 225-278.

عسيري، عبير (2003). علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والإجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف (رسالة ماجستير

- Klaczynski, P., Fauth, J., & Swanger, A. (1998). Adolescent Identity: Rational vs. experiential processing, formal operations and critical thinking beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 185-207.
- Kunnen, E. (2010). Characteristics and prediction of identity conflicts concerning career goals among first-year university students. *An International Journal of Theory and Research*, 10, 222-231.
- Missotten, L., Luyckx, K., Branje, S., Vanhalst, J., & Goossens, L. (2011). Identity styles and conflict resolution styles: Associations in mother-adolescent dyads. *Journal Youth Adolescence*, 40, 972-982.
- Peetsma, T., Schuitema, J., & Veen, I. (2012). A longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of gratification and learning environment. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 241-252.
- Seaton, C., & Beaumont, S. (2014). Exploring the links between identity styles and forgiveness in University Students. *Journal of Behavioural Science*, 46(3), 366-374.
- Smits, I., Doumen, S., Luyckx, K., Duriez, B., & Goossens, L. (2011). Identity Styles and Interpersonal Behavior in Emerging Adulthood: The Intervening Role of Empathy. *Social Development*, 20(4), 664-684.
- Soenens, B., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). Social-psychological profiles of identity styles: Attitudinal and social-cognitive correlates in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 28, 107-125.
- Strachan, S. (2005). *An Identity theory and social cognitive theory examination of the role of identity in health behaviour and behavioral regulation* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Waterloo, Canada.
- Williams, U., & Esmail, S. (2014). Association of different identity styles with sexual experience and decision-making among Canadian youth. *Canadian Journal of Human Sexuality*, 23(1), 49-58.

فاعلية التدريب على التفكير الماهر في تطوير مهارات اتخاذ القرار

لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة

صالح الحجاجبة* وأحمد الزق**

تاريخ قبوله 2015/7/14

تاريخ تسلم البحث 2014/12/15

The Effecting of Skillful Thinking Training on Decision-Making Skills among Early Adolescence Stage Pupils

Saleh Al Hajjah, Ministry of Education, Jordan.

Ahmad Alzig, Department of Educational Psychology, College of Educational Sciences, The University of Jordan, Amman, Jordan.

Abstract: Since Swartz' model of skillful thinking assumes that developing analytical thinking, critical thinking, and creative thinking improves decision-making skills, the current study aims to investigate the effect of a training program based on Swartz' model on developing the decision-making skills on a sample of seventh - grade students at Zarqa city. A pre test/ post test quasi-experimental design was followed on a sample consisting of (81) students, divided into two random groups, an experimental group (n=40) who was subjected to the training program and a control group (n=41) who was subjected to nothing. After the administration of the training program and the decision-making scale, the results of the study revealed that there were significant differences between the means of the experimental and the control groups in favor of the experimental group on the total score of decision making, as well as all of the sub dimensions of the scale. These results assure the efficiency of the training program on decision making skills, as well as, the results confirm the validity of Swartz' model.

Keywords: Decision Making Skills, Thinking Skills, Swartz' Model, Skillful Thinking.

لكن ما المقصود باتخاذ القرار؟ تعد مهارات اتخاذ القرار من مهارات التفكير المركبة (جروان 2010). ويعرف مينسيموير وبيركنز (Mincemoyer & Perkins, 2003) مهارات اتخاذ القرار بأنها عملية معرفية تؤدي إلى الاستجابة للظروف والمواقف الراهنة بالاختيار من بين البدائل. أما شوارتز (Swartz, 2008) فيفصل هذا المفهوم أكثر، حيث يرى أن المقصود بمهارة اتخاذ القرار هو قدرة الفرد على تحديد الموقف والضغوطات، واكتشاف الخيارات، والتنبؤ بالنتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم هذه النتائج في ضوء معايير محدّدة، واختيار الحل المناسب الذي يمثل أفضل خيار ممكن، مع القدرة على تقديم المبررات. ويتطرق بيركنز (Perkins, 2009) إلى عدد من العمليات المعرفية التي تتطلبها عملية صنع القرار، حيث يرى أن اتخاذ القرار يمثل عملية ذهنية معرفية تتضمن قدرات متعدّدة كالخطيطة والتحليل والاستدلال، وتهدف إلى إيجاد بدائل ممكنة، بالفحص الدقيق للبدائل المتاحة، وإبداع بدائل لم تكن ظاهرة، وتحليلها وتقييم أثرها على جميع المعنيين بالقرار. أما هاريس (Harris, 2012) فيركز في تعريفه على محكات اتخاذ القرار، حيث يرى أن اتخاذ القرار يتضمن تحديد واختيار البدائل اعتماداً على قيم وتفضيلات متخذ القرار، فضلاً عن أهدافه ورغباته وأسلوب حياته، ويتم ذلك كله في ضوء معايير محددة للحكم.

ملخص: حيث أن نموذج شوارتز في التفكير الماهر يفترض أن تطور التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي يؤدي إلى تطور مهارات اتخاذ القرار، فقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج شوارتز في التفكير في تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الصف السابع في مدينة الزرقاء. وتم في هذه الدراسة استخدام المنهج شبه التجريبي مع اختبارين قبلي وبعدي. تكونت عينة الدراسة من (81) طالباً من طلاب الصف السابع، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية تكونت من (40) طالباً تعرضت للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة تكونت من (41) طالباً لم تتعرض للبرنامج التدريبي. وبعد تطبيق البرنامج التدريبي ومقياس اتخاذ القرار، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية وعملية بين درجات أفراد المجموعتين في الدرجة الكلية على مقياس مهارات اتخاذ القرار والدرجات الفرعية لجميع أبعاده، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي. من الناحية العملية، فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات اتخاذ القرار، أما من الناحية النظرية، فإن هذه النتائج تؤكد صدق نموذج شوارتز في التفكير الماهر.

الكلمات المفتاحية: مهارات اتخاذ القرار، مهارات التفكير، التفكير الماهر، نموذج شوارتز، التدريب على التفكير.

مقدمة: يعدّ تعلم مهارات التفكير أحد أهم الأهداف العامة للتربية، وذلك لما لهذه المهارات من أثر في سلوك الأفراد، وفي مختلف مخرجات العملية التعليمية التعلمية، ولعل من أبرز مهارات التفكير التي يحتاج الطلاب تعلمها مهارات اتخاذ القرار. ويؤكد جروان (2010) أن القليل من القرارات التي يتخذها الإنسان في حياته تحمل درجة عالية من اليقين حول نتائجها، وأن معظم القرارات المهمة تتخذ في ظل حالة تجمع بين الشك والمخاطرة واليقين. وتؤكد الدراسات أن طلاب مرحلة المراهقة المبكرة كانوا أكثر عرضة للمشاركة في السلوكيات الخطرة مقارنة بالمرافقين الأكبر سناً، حيث امتازوا بالتسرّع في اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم، ولم يقوموا بتقييمها بشكل صحيح (Mincemoyer & Perkins, 2003)، ومن هنا، تبرز الحاجة إلى تدريب طلاب هذه المرحلة كي يصبحوا أكثر قدرة على اتخاذ القرارات.

* وزارة التربية والتعليم- الأردن.

** قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

(Gore, 1996). ويؤكد جروان (2010) أن التربية التقليدية في البيت أو المدرسة لا يمكن أن تنمي هذه المهارات، ولا بد من توفير الفرص لتدريب الطلبة على مواجهة مواقف متنوعة تستدعي اتخاذ قرارات وفق خطوات مدروسة وفي ضوء المعلومات أو المعطيات المتاحة. وهذا يبرز مدى أهمية تعليم مهارات اتخاذ القرار بشكل مقصود ومخطط له، والتركيز على المواقف الاجتماعية التي تتعلق بالحياة الحقيقية للطلبة المراهقين (Mincemoyer & Perkins, 2003). ولذلك، بدأ الكثير من المؤسسات التربوية والهيئات والمنظمات المجتمعية تدرب الأفراد على مهارات اتخاذ القرار وتعلمهم المسؤولية والتفاعل الحيوي مع البيئة، وذلك للمساعدة في تشكيل الهوية والحس بالانتماء لدى المراهقين.

وإذا تمّ التسليم بأهمية تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى المراهقين، يبقى السؤال: كيف يمكن أن تطوّر مهارات اتخاذ القرار لديهم؟ يلاحظ المتتبع للأدب النظري في هذا المجال أن هناك العديد من النماذج التي تمّ تبنيها لتحقيق هذه الغاية؛ فقد ذهب البعض إلى تدريب الطلبة على مهارات اتخاذ القرار مباشرة (الطراونة، 2006؛ Shanteau, Grier, Johnson, & Berner, 1991)، بينما يرى البعض الآخر بإمكانية تطوير مهارات اتخاذ القرار إذا تمّ تطوير أنواع أخرى من التفكير (الخلف، 2005؛ الزيادات والعدوان، 2009؛ المحتسب وسويدان، 2010؛ عبد العال، 2010؛ Eggert, Ostermeyer, Hasselhorn, & Borgeholz, 2001; Swartz, 2008)، حيث يفترض هؤلاء المنظرون والباحثون أن مهارات اتخاذ القرار تتأثر بالعديد من القدرات والمهارات بل وطرق التدريس التي يمكن التحكم بها وضبطها لتطوير مهارات اتخاذ القرار.

ويقدم شوارتز (2008؛ Swartz, 2001) نموذجاً للتفكير الماهر يرى فيه أن مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات تتأثر مباشرة بمهارات ثلاثة أنواع من التفكير هي: التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي، حيث يتفرع عن هذه الأنواع من التفكير مهارات فرعية عديدة، أهمها، مهارات المقارنة والمقابلة، وتحليل علاقة الجزء بالكل، والتصنيف، وتوليد البدائل والاحتمالات، وتحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتنبؤ. وبالتالي، فحسب نموذج شوارتز، فإن تطوير هذه المهارات الفرعية يؤدي إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات. لكن شوارتز (2012؛ Swartz, 2001) يؤكد أيضاً على أهمية مراقبة الفرد لتفكيره أثناء عملية التفكير، كما يؤكد على أهمية أن يطوّر المتعلم عادات عقل إيجابية. ومن هنا فإن نموذج شوارتز يؤكد على ضرورة ممارسة التفكير فوق المعرفي وحث المتدربين على تبني عادات عقل إيجابية تتضمن الحرص على المثابرة، والمبادرة، والمرونة. أما من حيث استراتيجيات التدريب، فيوصي شوارتز باستخدام استراتيجيات تشمل خرائط التفكير اللفظية، والمنظّمات البيانية، والكتابة المستندة إلى التفكير.

وتؤكد بعض الدراسات أن مستوى مهارات اتخاذ القرار ليس مرتفعاً حتى لدى الطلبة الجامعيين؛ ففي دراسة للدويج (Alduaij,

ويؤكد شوارتز وبيركنز (2003) أن هناك تحديات تواجه متخذ القرار، ومن أبرز هذه التحديات ضرورة إجراء عملية مسح مبدع وكامل للخيارات الممكنة، أما التحدي الثاني، فيتمثل في ضرورة أن يختبر الفرد إيجابيات وسلبيات الخيارات المتاحة بموضوعية، ويعكس التحدي الثالث رؤية الكثير من الناس لأهمية المشاعر الشخصية في عملية اتخاذ القرار؛ فالمشاعر الشخصية هي أمر شرعي (مؤيد أو معارض) في كثير من مجالات اتخاذ القرار، ولكن ليس فيها كلها. ولذلك، فإن استراتيجية التدريب على اتخاذ القرار الجيد تشمل استكشاف الخيارات بشكل كامل، والتحقق من النتائج الإيجابية والسلبية لها بشكل كامل، وكذلك إشراك المشاعر الشخصية كأسباب عندما تكون مناسبة.

لكن ما هي المهارات الفرعية اللازمة لاتخاذ القرار؟ لا شك أن هناك العديد من النماذج التي حاول واضعوها تصنيف مهارات اتخاذ القرار؛ فقد صنّف إبي (Eby) مهارات اتخاذ القرار إلى: تحديد الموقف (القضية)، وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالموقف، وتحديد الاختيارات أو بدائل الحل، وتقويم البدائل المقترحة وصولاً لأفضلها، واختيار أفضل البدائل (Baysal, 2009). أما شوارتز (2008؛ Swartz, 2008) فيفترض أن مهارات اتخاذ القرار تتضمن: تحديد الموقف والضرورات، وتحديد الخيارات المتاحة، وتحديد النتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم النتائج، وتحديد الخيار المناسب ومبررات اختياره. وقام مينسيموير وبيركنز (2003؛ Mincemoyer & Perkins, 2003) بمسح شامل وعميق للأدب التربوي المتعلق بمهارات اتخاذ القرار، ووجد أن المهارات الأساسية (العوامل) لاتخاذ القرار التي تناولها العلماء والباحثون هي: تحديد الموقف، وتوليد البدائل، والتحقق من المخاطر والنتائج، واختيار البديل، والتقييم.

ومن المسلم به أن مرحلة المراهقة هي مرحلة نمائية يرافقها تغيرات متعدّدة في الشخصية مقارنة بتلك التي في الطفولة، ويرافق ذلك ظهور مشكلات تتطلب مهارات اجتماعية فعالة في كثير من المجالات التي تؤثر في تكيف المراهقين (Polk, 1995)، وهذا يتطلب من المراهق اتخاذ العديد من القرارات، لكن المراهقين يتسمون بالتسرع في اتخاذ القرارات (Gardner & Steinberg, 2005)، كما أنه غالباً ما يلازمهم القلق وعدم الثقة عند محاولة اتخاذ قرار، مما يجعل قراراتهم خاطئة (Lane, 2010)، وأنهم يفتقرون إلى المعلومات الهامة الضرورية اللازمة لاتخاذ القرارات المهنية والأكاديمية المستقبلية (Rojewski & Hill, 1998)، ومن هنا، فقد أكد العديد من المنظرين والباحثين (Lane, 2010؛ Polk, 2009؛ Perkins, 2003؛ Mincemoyer & Perkins, 1995) على أهمية تدريب المراهقين على مهارات اتخاذ القرار. ولكن هل تستطيع الأسرة أو المدرسة أن تقوم بهذا الدور؛ فتعلم الأطفال والمراهقين هذه المهارات بفاعلية؟ هناك شكوك حول مدى إمكانية نجاح هاتين المؤسستين في تنفيذ هذه المهمة، فكثيراً ما يكون من الصعب على الأسرة أن تمتلك الأدوات والاستراتيجيات التربوية التي تمكّنها من تزويد المراهقين بهذه المهارات (DeBord,

المتوسطة في جميع مكونات ما فوق المعرفة المرتبطة باتخاذ القرار.

وفي دراسة أخرى قامت فوكس وكاتر وشريف وجونيس (Fox, Cater, Shreve, & Jones, 2012) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق في قدرات اتخاذ القرار على عينة من المراهقين (ن=818) في المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية. ولدى المقارنة بين المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة والمراهقة المتوسطة في خمس مهارات تشمل: البحث عن الخيارات المتعددة، واتباع طرق متعددة لحل المشكلات، والتفكير بنتائج البدائل، والشعور بالراحة والثقة عند اتخاذ القرار، وتقييم القرارات المتخذة. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الأفراد في مرحلتها المراهقة المتوسطة والمبكرة في مختلف مهارات اتخاذ القرار.

إن، فرغم الافتراض أن مهارات اتخاذ القرار تتطور عبر المراحل النمائية المختلفة، إلا أنه يمكن الاستنتاج من التناقض في نتائج هذه الدراسات أن هذا التطور ليس بالضرورة أن يتم بشكل تلقائي، وبالتالي، يبدو أن إخضاع المراهقين في مرحلة المراهقة المبكرة لتدريب متخصص يهدف إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار يمكن أن يطور مهاراتهم ويرتقي بمستوى أدائهم في هذا النوع من التفكير.

أما من حيث التدريب على مهارات اتخاذ القرار، فقد حاول عددٌ من الباحثين الارتقاء بمستوى مهارات اتخاذ القرار من خلال التدريب المباشر على هذا النوع من التفكير؛ ففي دراسة لشانتياو وآخرون (Shanteau, et. al., 1991) هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي لمهارات اتخاذ القرار على عينة (ن=115) من طالبات التمريض في جامعة مركز إيلينوي الطبي. تعرضت الطالبات في المجموعة التجريبية إلى تدريب استمر لمدة سنة متضمنًا ثلاث مراحل، واشتمل التدريب على مهارات: تحليل واستخدام المعلومات، وتقييم المخاطر، وتقييم البديل الأمثل. وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيًا عند ($0.05 \geq \alpha$) بين المجموعتين في مهارات اتخاذ القرار الكلية والمهارات الفرعية الثلاث ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة تجريبية أخرى للطراونة (2006) هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى عينة (ن=59) من الطلبة القياديين من تخصصات مختلفة في الجامعة الأردنية صنفوا بأنهم قياديون كونهم يعملون في مكتب خدمة المجتمع في الجامعة بشكل تطوعي. تم تقسيم أفراد الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية، وشملت (30) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة، وشملت (29) طالباً وطالبة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير برنامج تدريبي لتنمية مهارات اتخاذ القرار. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيًا، عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، بين المجموعتين التجريبية

(2012) على عينة من طلبة كلية إدارة الأعمال في جامعة الكويت (ن=200) من طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة، وبعد تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار، أشارت نتائج الدراسة أن مستوى الطلبة كان متدنياً في مهارة التشاور مع الآخرين، ومتوسطاً في مهارة التنفيذ، وفوق الوسط في مهارات تحديد الأهداف، والتفكير في متطلبات اتخاذ القرار، وترتيب البدائل وفقاً للأولويات، واختيار البديل الأفضل، وكان مستواهم مرتفعاً فقط في مهارتي تحديد وفهم المشكلة، واقتراح البدائل. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية عند ($0.05 \geq \alpha$) بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة على مقياس مهارات اتخاذ القرار، ولصالح الطلبة في السنة الرابعة.

وخلافاً لذلك، تشير دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق في مهارات اتخاذ القرار بين طلبة السنة الأولى والرابعة، أي أن هذه المهارة لا تتطور مع التقدم في الدراسة الجامعية؛ ففي دراسة لحكيم (2008) على عينة من الطلبة السعوديين (ن=240)، وبعد تطبيق مقياس مهارات اتخاذ القرار الذي يتكون من سبعة أبعاد تشمل، تحديد المشكلة وتحليلها، وجمع المعلومات الكافية، وتحديد البدائل الممكنة، وتقييم البدائل، واختيار البديل المناسب، ووضع البدائل موضع التنفيذ، والمتابعة وقياس النتائج، وتطبيق مقياس البيئة الدراسية، أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب المستجدين والطلاب المتوقع تخرجهم على مقياس اتخاذ القرار، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين البيئة الدراسية واكتساب مهارات اتخاذ القرار.

وتختلف نتائج الدراسات حول مدى تطور مهارات تفكير اتخاذ القرار عبر مرحلة المراهقة؛ ففي دراسة لمان وهارموني وباور (Mann, Harmony, & Power, 1989) هدفت تعرف مدى تطور كفاءة المراهقين في اتخاذ القرار خلال مرحلة المراهقة. أشارت نتائج الدراسة إلى أنه بحلول عمر (15) سنة يظهر المراهقون مستوى من الكفاءة في فهم ما فوق المعرفة لاتخاذ القرار، والإبداع، وصحة الاختيار، والالتزام بمسار العمل، أما المراهقون في الأعمار (12-14) سنة، فهم أقل قدرة على إبداع الخيارات، وتحديد مجموعة واسعة من الإيجابيات والسلبيات للخيارات، وتقييم مصداقية المعلومات الواردة من مصادر ذات صلة بالقرار.

وفي ذات السياق أجرى أورموند ولوزكس ومان وبيسويك (Ormond, Luszcz, Mann, & Beswick, 1991) دراسة هدفت استقصاء الفروق بين المراهقين في مكونات ما فوق المعرفة لاتخاذ القرار على عينة (ن=84) من الطلاب المراهقين، قُسموا إلى مجموعتين، الأولى ضمت (43) مراهقاً من الذكور والإناث في المرحلة المبكرة (13 سنة)، والثانية ضمت (41) مراهقاً من الذكور والإناث في المرحلة المتوسطة (15 سنة) حيث تمت مقارنة المجموعتين في ثلاثة أبعاد للمعرفة فوق المعرفة المرتبطة باتخاذ القرار: المعرفة بالشخص، والمعرفة بالمهمة، والمعرفة بالاستراتيجية. أشارت النتائج إلى تفوق المراهقين في المرحلة

فروق دالة إحصائية عند $(\alpha \geq 0.05)$ بين المجموعتين في القياس البعدي لمهارات اتخاذ القرار ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة مشابهة قام عبد العال (2010) بدراسة هدفت إلى تطوير مناهج العلوم لطلاب الصف السابع في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، ودراسة أثره في تنمية المفاهيم، والقيم، ومهارات اتخاذ القرارات البيئية. حيث تم اختيار عينة من طلاب الصف السابع من إحدى المدارس الحكومية في مصر، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، التجريبية (درست المادة وفق أسلوب الذكاءات المتعددة)، والضابطة (درست المادة بالطريقة التقليدية). وبعد تطبيق المقياس البعدي والمؤجل، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في مهارات اتخاذ القرارات البيئية ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ألمانيا قامت إيجرت وآخرون (Eggert, et. al., 2013) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية في تنمية مهارات اتخاذ القرارات العلمية لدى الطلبة. تكونت العينة من (360) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، قُسموا إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية وذلك بتعريضهم لأسئلة فوق معرفية أثناء وبعد نشاطات التعلم بشكل ضمني، أما المجموعة الثالثة فقد درسوا بالطريقة التقليدية دون أي من التدخلات السابقة. وطورت الدراسة مقياس اتخاذ القرار العلمي المكون من (3) قضايا متماثلة في التركيب مع تنوع السياقات العلمية والاجتماعية، ويتطلب إجابات مفتوحة، ويغطي مهارتين من مهارات اتخاذ القرار هما: تحديد المشكلة، وإيجاد الحل (تطوير الحل وتقييمه واقتراح التحسينات). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند $(\alpha \geq 0.05)$ ، بين المجموعات الثلاث على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني المضمن بالمهارات فوق المعرفية.

نلاحظ من مجمل الدراسات السابقة أنه يمكن تطوير مهارات اتخاذ القرار عبر عدد من الاستراتيجيات، تشمل استخدام الاستراتيجيات المعرفية، والعصف الذهني، والذكاءات المتعددة، ومهارات برنامج الكورت، والتعلم التعاوني المدمج مع المهارات فوق المعرفية. لكن دراسة هوفمان وإلوين (Hoffman & Elwin, 2004) أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين التفكير الناقد والثقة في اتخاذ القرار، حيث قاما بدراسة هدفت تعرّف العلاقة بين التفكير الناقد والثقة في اتخاذ القرار لدى عينة (ن=83) من الممرضين والممرضات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار واطسن-جلاسز لمهارات التفكير الناقد (WGCTA)، ومقياس الثقة في اتخاذ القرار في مجال التمريض (CDMNS). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائية عند $(\alpha \geq 0.05)$ بين مهارات التفكير الناقد والثقة في اتخاذ القرار. وفسّر الباحثان هذه النتيجة

والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار، ولصالح المجموعة التجريبية.

إن نتائج هاتين الدراستين تشير إلى إمكانية التدريب المباشر على مهارات اتخاذ القرار. لكن هذا النوع من الدراسات يُنقَد أحياناً، وذلك لأنّ الباحث يدرّب أفراد عينة الدراسة على نفس المهارات التي سيقاسها في الاختبار البعدي، لذلك جاءت بعض الدراسات التي حاولت تدريب المتعلمين على مهارات تفكير مختلفة، ودراسة أثر هذا النوع من التدريب في تطور مهارات اتخاذ القرار؛ ففي دراسة للخلف (2005) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات اتخاذ القرار، وذلك على عينة (ن=90) من الطلبة الجامعيين السعوديين، حيث قام الباحث ببناء برنامج تدريبي مكون من (10) مهارات رئيسة يندرج تحتها (20) مهارة فرعية لتفكير اتخاذ القرار تم تنميتها باستخدام (20) استراتيجية معرفية للتعلم. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية $(\alpha \geq 0.05)$ ، بين أداء المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين على القياس البعدي، ولصالح المجموعتين التجريبيتين في مهارة اتخاذ القرار الكلية، وكذلك في جميع المهارات الفرعية.

وبهدف استقصاء أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، أجرى الزيادات والعدوان (2009) دراسة على عينة (ن=158) طالباً وطالبة من مدارس مدينة المفرق قُسموا إلى مجموعتين تجريبيتين، الذكور (39) طالباً، والإناث (42) طالبة (درستا باستخدام طريقة العصف الذهني)، ومجموعتين ضابطتين، الذكور (32) طالباً والإناث (45) طالبة (درستا بالطريقة التقليدية). وتم تطوير أداتين هما: مقياس اتخاذ القرار، وخطط تنفيذ الدروس بأسلوب العصف الذهني. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند $(\alpha \geq 0.05)$ ، بين المجموعات في القياس البعدي لمهارات اتخاذ القرار ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

وبينت دراسة المحتسب وسويدان (2010) أن لدمج مهارات التفكير في محتوى كتاب العلوم أثراً فاعلاً في القدرة على اتخاذ القرار، حيث قامتا بدراسة هدفت إلى تقصي أثر دمج مهارات التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل، وتنمية المهارات العلمية، والقدرة على اتخاذ القرار، لدى عينة (ن=72) من طالبات الصف السابع في فلسطين، وتم توزيع أفراد العينة عشوائياً إلى مجموعتين؛ تجريبية درست المادة التعليمية المطورة، وضابطة درست المحتوى نفسه بالطريقة الاعتيادية. ولتحقيق هذا الهدف، تم إثراء محتوى وحدتين من وحدات كتاب العلوم بأنشطة موجهة لتعليم مهارات ثلاثة مجالات للتفكير مشتقة من برنامج كورت (CoRT) هي: توسعة مجال الإدراك، والتنظيم، وحل المشكلات. وبعد تطبيق مقياس اتخاذ القرار، أظهرت نتائج الدراسة وجود

(Mincemoyer & Perkins, 2003)، ومن هنا تبرز الحاجة إلى تدريب طلبة هذه المرحلة كي يصبحوا أكثر قدرة على اتخاذ القرار.

فنظراً لما تتمتع به مهارات التفكير عامة من أهمية، فضلاً عن إمكانية تعليم هذه المهارات وتطويرها لدى الطلبة (Cotton, 1991)، وأهمية مهارات اتخاذ القرار بشكل خاص في الحياة اليومية (Perkins, 2009)، وخاصة في مرحلة المراهقة المبكرة (Mann, et al, 1989)، لا سيما الذكور منهم (Rojewski & Hall, 1998)، وذلك لحاجة هذه الفئة من الطلاب إلى التدريب على هذه المهارات (Mincemoyer & Perkins, 2003)، حيث تسهم في تشكيل الهوية والحسّ بالانتماء لديهم (DeBord & Gore, 1996)، مع ضعف قدراتهم على اتخاذ قرارات سليمة وحل المشكلات التي تواجههم على الوجه الأمثل (Gardner & Steinberg, 2005)، وتدني مهاراتهم الاجتماعية وقدراتهم على ممارسة التفكير المجرد بشكل كامل، وتأثرهم بالعاطفة على حساب العقل عند مواجهة المواقف الحاسمة، والتسرع في اتخاذ القرارات (شريم، 2009).

ونظراً لما وجده الباحثان في خبرتهما العملية والعلمية في مجال التعليم من قصور لدى هذه الفئة من الطلبة في مهارات التفكير بشكل عام ومهارات اتخاذ القرار بشكل خاص. فضلاً عن الحاجة لإجراء المزيد من البحوث والدراسات لتطوير أفضل الطرق التي يمكنها تحسين هذه المهارات لدى المراهقين (Lane, 2010)، لذلك، فقد سعت هذه الدراسة إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الصف السابع، بتطوير برنامج تدريبي مستند إلى نموذج شوارتز في التفكير الماهر، واستقصاء فاعليته في تطوير هذه المهارات لدى أفراد الدراسة. ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية التي تسعى الدراسة للإجابة عنها:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي الأداء على مقياس مهارات اتخاذ القرار يعزى للتدريب على البرنامج؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات الأداء على كل مهارة من مهارات مقياس اتخاذ القرار يعزى للتدريب على البرنامج؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع التفكير وبرامج التدريب عليه، فالحاجة ماسة لتطوير برامج نوعية للتدريب على مهارات التفكير وفق المنظور المعرفي. وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة في الجانبين النظري والتطبيقي، وعلى النحو التالي:

الأهمية النظرية

- رفد المكتبة العربية بإطار نظري لموضوع تعليم التفكير بشكل عام ونموذج شوارتز بشكل خاص، بتوضيح افتراضاته، ومفاهيمه، ومهاراته، واستراتيجيات التدريب الموصى بها، وطرق استخدامه لتنمية مهارات اتخاذ القرار. وتعدّ هذه

بأنّ الأفراد الذين يفكرون أكثر بالخطورة هم أقل ثقة في اتخاذ القرار، وأنّ المفكر الناقد أكثر ميلاً للبحث عن الدقة، وجمع المعلومات الموثوقة حول الحالة السريرية.

ومن مجمل هذه المسارات البحثية، يمكن الخروج بعدد من الاستنتاجات، تتمثل في أنه لا يوجد اتفاق حول مدى تأثير خبرات الدراسة في مهارات اتخاذ القرار؛ فبينما وجد الدويج (Alduaij, 2012) فروقاً بين طلبة السنة الأولى والرابعة في هذه المهارات، لم يجد حكيم (2008) مثل هذه الفروق، مما يشكك في قدرة المناهج حتى الجامعية منها على تطوير هذا النوع من المهارات. كما أن هناك خلافاً حول مدى تطور مهارات اتخاذ القرار عبر المراحل النمائية؛ فبينما أشارت نتائج بعض الدراسات (Mann, et al., 1991; Ormond, et al., 1989) أن مهارات اتخاذ القرار تتطور بانتقال المراهق من المراهقة المبكرة إلى المتوسطة، تشير نتائج أبحاث أخرى (Fox, et al., 2012) إلى عدم تطور هذا النوع من المهارات عبر التطور في هذه المرحلة. وهذا يؤكد حاجة طلبة هذه المرحلة للتدريب لتنمية هذه المهارات. كما يمكن تطوير مهارات اتخاذ القرار عبر التدريب المباشر على هذه المهارات (الطراونة 2008؛ Shanteau, et al., 1991) أو بتوظيف استراتيجيات تفكير أخرى للارتقاء بمستوى هذه المهارات لدى الطلبة (الخلف، 2005؛ الزيادات والعدوان، 2009؛ المحتسب وسويدان، 2010؛ عبد العال، 2010؛ Eggert, et al, 2013).

ما يميز هذه الدراسة، فضلاً عن أنها تقدم سنداً إمبريقياً جديداً يدعم فرضية جدوى التدريب على مهارات التفكير بشكل عام، أن هذه الدراسة تستند إلى نموذج شوارتز في التفكير الماهر الذي يقترح وجود علاقة سببية بين التدريب على مهارات التفكير التحليلي (المقارنة، والتصنيف، وعلاقة الجزء بالكل)، والناقد (موثوقية مصادر المعلومات، والتنبؤ)، والإبداعي (توليد البدائل والاحتمالات)، والتفكير فوق المعرفي، وعادات العقل الإيجابية وبين مهارات اتخاذ القرار، وذلك باستخدام استراتيجيات تدريبية محددة هي خرائط التفكير اللفظية، والمنظمات البيانية، والكتابة المستندة إلى التفكير. ومن هنا فإن هذه الدراسة قد تساعد في الوصول إلى المزيد من الاختبار لصحة نموذج شوارتز من ناحية، وتساعد في تطوير برنامج ينطلق من أساس نظري عميق واختبار فاعليته من ناحية أخرى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يؤكد جروان (2010) أن القليل من القرارات التي يتخذها الإنسان في حياته تحمل درجة عالية من اليقين حول نتائجها، وأن معظم القرارات المهمة تتخذ في ظل حالة تجمع بين الشك والمخاطرة واليقين. وتؤكد الدراسات أن طلبة مرحلة المراهقة المبكرة كانوا أكثر عرضة للمشاركة في السلوكيات الخطرة مقارنة بالمراهقين الأكبر سناً، حيث امتازوا بالتسرع في اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم، ولم يقوموا بتقييمها بشكل صحيح

المعرفي، وعادات العقل الإيجابية وفق كوستا وكاليك، باستخدام استراتيجيات خرائط التفكير اللفظية، والمنظّمات البيانية، والكتابة المستندة إلى التفكير، ويفترض أن هذا التدريب يطور مهارات المتعلمين في اتخاذ القرار وحل المشكلات (خليل، 2011).

البرنامج التدريبي: ويعرّف إجرائياً بأنه: مجموعة من الأنشطة والخبرات والإجراءات المنظمة والمخطط لها، التي يستخدمها المدرب مع مجموعة من الطلاب (أفراد الدراسة)، وذلك بقصد إحداث تطوير في قدراتهم على اتخاذ القرار، وقد صمّمت تلك الإجراءات استناداً إلى نموذج شوارتز في التفكير الماهر.

مهارات التفكير المضمنة في البرنامج التدريبي: وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة المهارات التي يتمّ تدريب الطلاب عليها في البرنامج التدريبي، وتشمل:

1. مهارة المقارنة والمقابلة: وتتضمن البحث في أوجه الشبه والاختلاف بين شيئين أو أكثر.
2. مهارة تحليل علاقة الجزء والكل: وتتضمن إدراك الطريقة التي يسهم بها الجزء بأداء وظيفة الكل، ودوره في التركيب الأصلي للكل.
3. مهارة التصنيف: وتتضمن اختزال معانٍ كثيرة وغنية للأشياء، وتنظيم المعلومات، والتعبير عنها.
4. مهارة تحديد موثوقية مصادر المعلومات: وتتضمن الاعتماد على مصادر متخصصة وموثوقة للمعلومات، والتحقق منها بطرق متعددة.
5. مهارة التنبؤ: وتتضمن توقّع أمر ما في المستقبل ببراعة وبناء الاستنتاجات والتوقعات لنتائج الخيارات المرجحة.
6. مهارة توليد البدائل والاحتمالات: وتتضمن توليد أكبر كمّ ممكن من الأفكار والحلول بطرق إبداعية تؤكد الانفتاح العقلي.
7. عادات العقل: سلوكيات أو عادات عقلية إيجابية يمارسها المفكر الناجح، وذلك عند استخدامه لأيّ من المهارات السابقة، وهي ست عشرة عادة عقلية كما حدّدها كوستا وكاليك.
8. التفكير فوق المعرفي: وهو نوع تفكير متصل بكل الأنواع الأخرى، ويشير إلى وعي الفرد بما يتعلق بعملياته المعرفية، والسيطرة عليها قبل، أو خلال، أو بعد عملية التفكير.

مهارات اتخاذ القرار: ويقصد بها قدرة الفرد على تحديد الموقف والضرورات، واكتشاف الخيارات، والتنبؤ بالنتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم هذه النتائج في ضوء معايير محددة، واختيار الحل المناسب وتبنيه (Swartz, 2008). وتقاس بدرجة الطالب على مقياس مهارات اتخاذ القرار، والأبعاد الفرعية للمقياس (تحديد الموقف والضرورات، وتحديد الخيارات المتاحة، والنتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم النتائج، وتحديد الخيار المناسب والتبرير) الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة.

الدراسة من الدراسات الأولى - في حدود اطلاع الباحثين- التي تطبّق نموذج شوارتز لتعليم التفكير في المنطقة العربية بشكل خاص.

- اختبار صحة نموذج شوارتز في التفكير الماهر، وذلك بالتحقق من وجود علاقة سببية بين متغيراته المستقلة (مهارات التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي، والتفكير فوق المعرفي، وعادات العقل الإيجابية) ومتغيراته التابعة (مهارات اتخاذ القرار).
- زودت هذه الدراسة المكتبة العربية باختبار جديد لقياس مهارات اتخاذ القرار، يمتاز بأنه اختبار أدائي، وليس اختبار تقرير ذاتي. وهذا الاختبار يمكن توظيفه في العديد من الدراسات اللاحقة.

الأهمية التطبيقية

- يمكن أن تسهم الدراسة الحالية بتزويد المختصين والمعلمين ببرنامج فاعل للتدريب على مهارات اتخاذ القرار.
- يمكن أن تسهم الدراسة الحالية بما تقدمه من مهارات تفكير بتزويد المختصين والمعلمين ببرنامج فاعل للتدريب على مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي.
- يمكن أن تسهم الدراسة الحالية بما تقدمه من استراتيجيات تدريبية من مثل المنظّمات البيانية، وخرائط التفكير، والكتابة المستندة إلى التفكير، بتزويد المختصين والمعلمين باستراتيجيات تدريبية فاعلة لتحقيق أهدافهم.

حدود الدراسة ومحدّداتها

- تحدّدت الدراسة بعينة تكوّنت من (81) طالباً من طلاب الصف السابع يمثلون صفّين دراسيين (تم اختيار أحدهما عشوائياً كمجموعة تجريبية والآخر كمجموعة ضابطة) في مدرسة القرطبي الأساسية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى في الأردن، حيث كان التطبيق محصوراً في هذه المدرسة.
- اقتصرت المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج على (20) جلسة تدريبية بواقع (45) دقيقة لكل جلسة، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013-2014م.
- تحدّدت الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة والبرنامج التدريبي المستخدم فيها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

نموذج شوارتز في التفكير الماهر: نموذج لتعليم التفكير ظهر في أميركا في العقد الأخير من القرن العشرين على يد روبرت شوارتز، يوصي بتدريب الأفراد على مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي: المقارنة والمقابلة، وتحليل علاقة الجزء بالكل، والتصنيف، وتوليد البدائل والاحتمالات، وتحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتنبؤ، وتزامناً مع تدريبهم على مهارات التفكير فوق

طورت مقاييس لمهارات اتخاذ القرار، كدراسات الخلف (2005)، والطراونة (2006)، والزيادات والعدوان (2009)، والمحتسب وسويدان (2010)، وعبد العال (2010)، وشانتياو وآخرون (Shanteau, et al., 1991)، ومنسموير وبيركنز (Mincemoyer, Perkins, & Fox, et al., 2012)، وفوكس وآخرون (Fox, et al., 2012) وإيجرت وآخرون (Eggert, et al., 2013). وكانت هذه المقاييس تمتاز بأنها مقاييس من نوع التقرير الذاتي، لذا تم التفكير في بناء اختبار أدائي يقيس مهارات اتخاذ القرار، فتم بناء مقياس مكون من (15) فقرة تمثل (5) مهارات فرعية، وهي: (تحديد الموقف والضرورات (الفقرات 1، 6، 11)، وتحديد الخيارات المتاحة (الفقرات 2، 7، 12)، والنتائج المرجحة لكل خيار (الفقرات 3، 8، 13)، وتقييم النتائج (الفقرات 4، 9، 14)، وتحديد الخيار المناسب والتبرير (الفقرات 5، 10، 15)، حيث مثلت كل مهارة فرعية بثلاث فقرات، وهو من نمط الاختيار من متعدد. وبعد تحكيم المقياس، تم تطبيقه على عينة أولية خارج عينة الدراسة، وتتكون من (30) طالباً للتحقق من مدى وضوح الفقرات، وملاءمتها لمستوى الطلبة، وكذلك لتحديد الوقت المناسب للإجابة على فقراته، وحددت المدة الزمنية للإجابة عليه بـ (25) دقيقة. وقد تم تعديل بعض العبارات بناءً على ملاحظات الطلاب، من مثل: أوصى معظم الطلاب بتكرار الكلمات الأساسية في أرومة الفقرات لتضاف كمقدمة لكل بديل من البدائل، حيث وصفوا ذلك بأداة تساعدهم في تنظيم أفكارهم، رغم توصية معظم المحكمين بحذف مثل هذا التكرار.

تصحيح مقياس مهارات اتخاذ القرار: يتكون المقياس من (15) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، ويلى كل فقرة ثلاثة بدائل، يمثل أحدها البديل الصحيح، وتكون درجة الطالب على الفقرة إما (1) أو (صفر). ويتكون الاختبار من (5) مهارات فرعية، حيث خصص لكل مهارة فرعية (3) فقرات، لذلك فإن الدرجة على كل مهارة فرعية تقع بين (0) و(3) درجات، وبالتالي فإن درجة الطالب الكلية على المقياس تتراوح بين (صفر) و(15) درجة.

صدق مقياس مهارات اتخاذ القرار: تم التوصل إلى دلالات صدق للمقياس في صورته النهائية على النحو التالي:

1- صدق المحكمين: تم تحكيم المقياس من قبل متخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، والمناهج العامة، ومناهج اللغة العربية، وعددهم (13) متخصصاً، وذلك للتأكد من مناسبة كل فقرة فيه، ووضوح الفقرات، وانتمائها إلى البعد الذي تمثله، وصياغتها اللغوية، والتأكد من مناسبة الفقرات للمرحلة العمرية المستهدفة، كما طُلب من المحكمين إضافة، أو تعديل، أو حذف أية فقرة تبدو غير مناسبة من وجهة نظرهم. وقد أوصى جميع المحكمين بالاحتفاظ بجميع الفقرات الواردة في المقياس، وعددها (15) فقرة مع إجراء بعض التعديلات من حيث الصياغة اللغوية، أو توضيح الأفكار، أو تغيير بعض البدائل غير الملائمة

الاستراتيجيات التدريبية: وتعرف إجرائياً بأنها: استراتيجيات التدريب التي يتم استخدامها أثناء تدريب الطلاب على مهارات التفكير، والموصى بها في نموذج شوارتز، حيث يوصي شوارتز (Swartz, 2008) باستخدام الاستراتيجيات التالية أثناء التدريب على التفكير:

- استراتيجية خرائط التفكير اللفظية: تؤكد استخدام المعلم لنتائج المناقشات التي يجريها مع طلبته حول مهارة التفكير لإنشاء دليل على شكل أسئلة متسلسلة، وذلك لتنظيم تفكير الطلاب وإتقان مهارات التفكير التي يجري التدريب عليها.
- استراتيجية المنظّمات البيانية/الشكلية: وهي استراتيجية تساعد في جعل التفكير مرئياً، وذلك بتكليف الطلاب بنقل الأفكار التي تمّ التدريب عليها، وتلخيصها في خريطة التفكير إلى المنظّم البياني/الشكلي، وهو عبارة عن ورقة تحتوي على مساحات فارغة، معونة بخطوات المهارة التي جرى التدريب عليها سابقاً، لنقل الأفكار إليها بشكل متسلسل يساهم في تنظيمها بأقل عبء ممكن على الذاكرة العاملة.
- استراتيجية الكتابة المستندة إلى التفكير: وهي تلخيص الطلاب للأفكار التي تمّ بناؤها وفق المنظّم البياني/الشكلي على شكل رسالة مكتوبة توضح أهم خطوات المهارة، وتهدف إلى توضيح وتفسير الأفكار التي توصل لها الطالب للقارئ. وتسمى الكتابة التوضيحية/ التفسيرية.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم أخذ عينة من طلاب الصف السابع من مدرسة القرطبي في مدينة الزرقاء في الأردن، وذلك لإبداء إدارة المدرسة استعدادها للتعاون في تنفيذ البحث. وتم اختيار شعبتين من شعب الصف السابع في المدرسة وعددها ست شعب بشكل عشوائي، ثم جرى اختيار إحدى هاتين الشعبتين بشكل عشوائي لتمثل المجموعة التجريبية، بينما تمثل الشعبة الثانية المجموعة الضابطة. وبلغ عدد أفراد المجموعتين بلغ (81) طالباً، حيث ضمت المجموعة التجريبية (40) طالباً، فيما بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (41) طالباً.

أداتا الدراسة

تمّ في هذه الدراسة استخدام أداتين هما: مقياس مهارات اتخاذ القرار، والبرنامج التدريبي المستند إلى نموذج شوارتز للتفكير الماهر، وفيما يلي عرض لإجراءات بناء هاتين الأداتين:

أولاً: مقياس مهارات اتخاذ القرار

تمّ تصميم مقياس مهارات اتخاذ القرار بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بنموذج شوارتز بشكل خاص، ومجال تعليم التفكير بشكل عام، وكذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي

وحسب ارتباط كل فقرة بالمهارة التي تنتمي لها، وبالدرجة الكلية لدرجات الأفراد على المقياس، كما حسب ارتباط كل مهارة من المهارات الخمس بالدرجة الكلية للأفراد على المقياس، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson). والجدول (1) يوضح ذلك.

واستبدالها ببداً أكثر وضوحاً أو أقل تمويهاً. وقد تم الأخذ بالكثير من هذه الملاحظات التي تطور من المقياس.

2- **صدق البناء:** للتأكد من القدرة التمييزية لكل فقرة من الفقرات، ولكل مهارة فرعية، قام الباحثان بتطبيق الاختبار بصورته النهائية على (60) طالباً من خارج عينة الدراسة،

جدول 1: معاملات ارتباط الفقرات بالمهارات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار

رقم المهارة الفرعية	أرقام الفقرات	معاملات ارتباط الفقرات بالمهارة	معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	معاملات ارتباط المهارة بالدرجة الكلية
1	تحديد الموقف والضرورات	1	0,86	0,50
		6	0,79	
		11	0,83	
2	تحديد الخيارات المتاحة	2	0,87	0,38
		7	0,78	
		12	0,82	
3	النتائج المرجحة لكل خيار	3	0,87	0,46
		8	0,83	
		13	0,88	
4	تقييم النتائج	4	0,86	0,49
		9	0,82	
		14	0,84	
5	تحديد الخيار المناسب والتبرير	5	0,88	0,49
		10	0,79	
		15	0,77	

(60) طالباً من خارج أفراد الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تم استخدام معادلة كرونباخ-ألfa (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، والجدول (2) يوضح قيم معامل الثبات للمهارة الكلية والمهارات الفرعية لمقياس مهارات اتخاذ القرار.

يتضح من الجدول (1) أن معاملات الارتباط للفقرات مع المهارة الفرعية -في مقياس مهارات اتخاذ القرار- التي تنتمي لها كل فقرة تراوحت بين (0.77) و(0.88)، وهي تعدّ معاملات ارتباط مرتفعة لغايات هذه الدراسة.

ثبات مقياس مهارات اتخاذ القرار: تم التحقق من دلالات ثبات مقياس مهارات اتخاذ القرار بعد تطبيقه على عينة مكونة من

جدول 2: معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار

المهارة	قيم الثبات
تحديد الموقف والضرورات	0,70
تحديد الخيارات المتاحة	0,64
النتائج المرجحة لكل خيار	0,77
تقييم النتائج	0,74
تحديد الخيار المناسب والتبرير	0,69
الكلية	0,75

ثانياً: البرنامج التدريبي

تم بناء البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي لدى طلاب الصف السابع بالاستناد إلى نموذج شوارتز للتفكير الماهر، حيث تمت مراجعة النموذج بعمق وحصر مهارات التفكير المضمنة فيه وهي: المقارنة والمقابلة، والتصنيف، وعلاقة الجزء بالكل (وهي من مهارات التفكير التحليلي). وتوليد

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار بلغت (0.75) للمهارة الكلية لاتخاذ القرار، أما بالنسبة للمهارات الفرعية للمقياس فقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.64) و(0.77) وهي قيم مقبولة لأغراض الدراسة.

بعد إعداد أداتي الدراسة (البرنامج التدريبي ومقياس مهارات اتخاذ القرار) والتحقق من خصائصهما السيكومترية، ثم تطبيقهما على عينة خارج عينة الدراسة وإجراء كافة التعديلات وإعدادهما بصورتها النهائية، تمّ بعد ذلك الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق إجراءات الدراسة، بعدها تمّ التقاء إدارة مدرسة القرطبي الأساسية، وتمّ توضيح أهداف البرنامج التدريبي، وعدد الجلسات التدريبية التي تتطلبها الدراسة لتحقيق أهدافها، وتمّ بناءً على ذلك التنسيق وإعداد جدول زمني لتدريب الطلاب، واختيار مجموعتي الدراسة (شعبتين دراسيتين) بشكل عشوائي. بعد ذلك تمّ التقاء أفراد الدراسة وتوضيح الهدف من البرنامج التدريبي، وتمّ تزويدهم بالجدول الزمني للجلسات التدريبية. وتمّ بعدها تطبيق إجراءات الدراسة وفق الخطوات التسلسلية التالية:

1. التطبيق القبلي لمقياس مهارات اتخاذ القرار، حيث تمّ إجراء التطبيق القبلي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. تطبيق البرنامج التدريبي: حيث تمّ تدريب المجموعة التجريبية على جلسات البرنامج التدريبي لمدة شهر ونصف، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2013-2014.
3. التطبيق البعدي لمقياس مهارات اتخاذ القرار، حيث تمّ إجراء التطبيق البعدي للمقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة.

متغيرات الدراسة: تضمنت الدراسة الحالية عدداً من المتغيرات المستقلة والتابعة، وكما يلي:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي: وهو البرنامج المستند إلى نموذج شوارتز لتعليم التفكير ويتكون من (8) مهارات تفكير. وله مستويان: مجموعة تجريبية تعرضت للبرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة لم تتعرض للبرنامج التدريبي.

المتغيرات التابعة: مهارات اتخاذ القرار: وتقاس بدرجات الطلاب على مقياس مهارات اتخاذ القرار (الدرجة الكلية، والدرجات على المهارات الفرعية للمقياس وعددها خمس مهارات).

تصميم الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة اختار الباحثان التصميم شبه التجريبي، حيث تم اختيار مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة تمثلان صفين دراسيين قائمين، تعرضت المجموعة التجريبية لقياس قبلي، وتعرضت للبرنامج التدريبي، ثم تعرضت لقياس بعدي لاختبار أثر البرنامج. أما المجموعة الضابطة، فقد تعرضت لقياسين قبلي وبعدي، إلا أنها لم تتعرض للبرنامج التدريبي. والشكل (1) يوضح تصميم الدراسة.

المجموعة	القياس القبلي	البرنامج التدريبي	القياس البعدي
التجريبية	O1	×	O1
الضابطة	O1		O1

شكل (1): تصميم الدراسة

البدايل والاحتمالات (وهي من مهارات التفكير الإبداعي). وتحديد موثوقية مصادر المعلومات والملاحظة الدقيقة، والتننبؤ (وهي من مهارات التفكير الناقد). كما ويوصي النموذج بتطوير مهارات التفكير فوق المعرفي، وذلك لأهمية مراقبة المتعلم لتفكيره، وكذلك يوصي بتطوير عادات العقل، وذلك لأهمية تبني عادات عقل إيجابية خلال عملية التفكير واتخاذ القرار. وتمّ استخدام الاستراتيجيات التدريبية الموصى بها في النموذج وهي: المنظمات البيانية، وخرائط التفكير اللفظية، والكتابة المستندة إلى التفكير. وبعد ذلك، تمّ تطوير محتوى الجلسات التدريبية، وهي عبارة عن مواقف وخبرات حياتية مألوفة لدى الطلبة وفق السياق الثقافي لهم من خارج المنهاج الدراسي، ثم جرى بناء الجلسات التدريبية بالتفصيل متضمنة الأهداف، ودور المدرب، ودور الأفراد، واستراتيجيات التدريب، واستراتيجيات التقويم، وتحديد الزمن المناسب لكل نشاط، والأدوات والوسائل، ومصادر المعرفة، والتعيين البيئي. وبعد تحكيم البرنامج، وتجريبه على عينة من خارج عينة الدراسة، وإجراء التعديلات المناسبة، تمّ إخراج البرنامج بصورته النهائية متضمناً (20) جلسة تدريبية مدة كل منها (45) دقيقة.

صدق البرنامج التدريبي: بعد إعداد الصورة الأولية للبرنامج التدريبي، جرى عرضه على لجنة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية من المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، والمناهج، ومناهج اللغة العربية، وعددهم (13) متخصصاً؛ وذلك بهدف إبداء الرأي من حيث مدى ملائمة المحتوى التدريبي لمستوى الطلاب النمائي، ووضوحه، ومدى ملائمة الاستراتيجيات التدريبية لتحقيق أهداف البرنامج، ومدى دقة صياغة الأهداف وتمثيلها لمستويات التفكير المحددة، ومدى مناسبة الوقت المخصص لكل نشاط، حيث انحصرت ملاحظات المحكمين في صعوبة وغموض بعض المفاهيم المرتبطة بمجال تعليم التفكير، والمواقف والأمثلة التي تمّ طرحها، وعدم مناسبة الوقت المخصص لممارسة بعض النشاطات. وتمّ الأخذ بملاحظات المحكمين من أهل الاختصاص وإعادة صياغة البرنامج التدريبي.

التطبيق الأولي للبرنامج التدريبي: بعد الأخذ بملاحظات المحكمين من أهل الاختصاص وإعادة صياغة البرنامج التدريبي، تمّ تطبيق (6) جلسات تدريبية تمثل مختلف مهارات التفكير المضمنة في البرنامج على عينة خارج عينة الدراسة مكونة من (20) طالباً، وجرى تعديل البرنامج بناءً على الملاحظات التي تمّ جمعها حول أداءات الطلاب ومشاركاتهم في الجلسات التدريبية. وتمّ بعد ذلك إعادة صياغة البرنامج بالشكل النهائي بهدف تطبيقه على أفراد الدراسة، حيث تمّ إعادة تبسيط بعض المفاهيم والأمثلة، كما تمّ إضافة جلسة تدريبية تسبق تطبيق البرنامج متضمنة بعض المفاهيم الأساسية في مجال تعليم التفكير، والتعريف بالنموذج الذي يستند له البرنامج التدريبي، وأبرز مفاهيم البرنامج التدريبي.

إجراءات تطبيق الدراسة

حيث: (O1) مقياس مهارات اتخاذ القرار. و(×) البرنامج التدريبي.

- تم استخدام تحليل التباين المشترك المتعدد MANCOVA (Multi- Analysis of Covariance) وذلك للتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجات الفرعية لمقياس مهارات اتخاذ القرار.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ونصه هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) (بين متوسطي الأداء على مقياس مهارات اتخاذ القرار يعزى للتدريب على البرنامج؟. للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية القبلية والبعديّة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار، والجدول (3) يبين هذه النتائج:

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية القبلية والبعديّة للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	40	6,15	2,444	11,875	2,277
الضابطة	41	6,195	2,347	6,780	2,139
الكلية	81	6,172	2,381	9,296	3,374

أداء الطلاب في القياس القبلي (6,195)، وهذا يشير إلى زيادة ظاهرية قليلة في قدرات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة الضابطة. كما ويتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار، ولصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA)، ويبين الجدول (4) هذه النتائج.

المعالجات الإحصائية: بعد تصحيح مقياس مهارات اتخاذ القرار قام الباحثان بإدخال البيانات إلى الحاسوب، وتم استخدام برمجية الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for Social Sciences)، وتم بعد ذلك تحليل البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة وعلى النحو التالي:

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحقق من وجود فروق ظاهرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار. ثم تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة للمجموعتين.

- تم استخدام تحليل التباين المشترك ANCOVA (Analysis of Covariance) وذلك للتحقق من وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الدرجة الكلية لمقياس مهارات اتخاذ القرار.

يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لطلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار بلغ (11,875)، في حين كان متوسط الطلاب في القياس القبلي (6,15)، وهذا يشير إلى زيادة ظاهرية في قدرات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، في حين بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للقياس البعدي لطلاب المجموعة الضابطة (6,780)، في حين كان متوسط

جدول 4: تحليل التباين الأحادي المشترك للدرجات الكلية على مقياس مهارات اتخاذ القرار

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
القياس القبلي	112,125	1	112,125	32,003	0,000	0,29
المجموعة	530,080	1	530,080	151,299	0,000	0,66
الخطأ	273,275	78	3,504			
الكلية	7911,000	81				

وجود فرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لهم (11,886)، في حين بلغ المتوسط الحسابي المعدل لأفراد المجموعة الضابطة (6,769)، وهذه الفروق دالة إحصائية كما أشار الجدول (4).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ينص السؤال الثاني على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين

يظهر من الجدول (4) أن قيمة "ف" للمجموعة كانت (151,299)، وبالتالي، فإن هذا الفرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وبالنظر إلى قيمة مربع إيتا، فإن لها دلالة عملية عالية. وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار والتي أشارت إلى

متوسطات الأداء على كل مهارة من مهارات مقياس اتخاذ القرار
يعزى للتدريب على البرنامج؟. للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد في

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المهارات الفرعية القبلية والبعديّة للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار

المهارة الفرعية	المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد الموقف والضرورات	التجريبية	40	1,0250	0,9195	1,9750	0,8316
	الضابطة	41	1,0000	0,7071	1,2195	0,8219
	الكلي	81	1,0123	0,8138	1,5926	0,9052
تحديد الخيارات المتاحة	التجريبية	40	1,3000	0,6868	2,5500	0,7493
	الضابطة	41	1,3659	0,7666	1,4390	0,8381
	الكلي	81	1,3333	0,7245	1,9877	0,9681
النتائج المرجحة لكل خيار	التجريبية	40	1,3750	0,8066	2,6750	0,5256
	الضابطة	41	1,390	0,9715	1,4878	0,9778
	الكلي	81	1,3827	0,8883	2,0741	0,9846
تقييم النتائج	التجريبية	40	1,2250	1,0250	2,3000	0,8227
	الضابطة	41	1,1951	0,8130	1,3171	0,7562
	الكلي	81	1,2099	0,9181	1,8025	0,9276
تحديد الخيار المناسب والتبرير	التجريبية	40	1,2250	0,8912	2,3750	0,8378
	الضابطة	41	1,2439	0,8596	1,3171	0,8786
	الكلي	81	1,2346	0,8699	1,8395	1,0056

البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار لجميع المهارات الفرعية، ولصالح المجموعة التجريبية، وللتحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، وأشارت نتائج هذا التحليل أن قيمة "ف" لاختبار هوتلينج (Hotelling's Trace) الكلية كانت (37.223)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، وبالنظر إلى قيمة مربع إيتا (0.73)، فإن لها دلالة عملية عالية. ولمعرفة أي المهارات الفرعية لمقياس مهارات اتخاذ القرار كانت الفروق فيها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي. والجدول (6) يوضح نتائج هذا التحليل.

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية للدرجات على المهارات الفرعية لطلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار قد زادت عنها في القياس القبلي، وهذا يشير إلى زيادة ظاهرية في القدرة على جميع مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي. ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية للدرجات على المهارات الفرعية لطلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار قد زادت عنها في القياس القبلي، وهذا يشير إلى زيادة ظاهرية في القدرة على جميع مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المجموعة الضابطة. كما ويتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين في القياس

جدول 6: تحليل التباين المشترك الأحادي (ANCOVA) للدرجات على المهارات الفرعية للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي

المهارة الفرعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
تحديد الموقف والضرورات	الاختبار القبلي	2,309	1	2,309	3,383	0,070	0,4
	المجموعة	11,575	1	11,575	16,963	0,000	0,19
	الخطأ الكلي	50,494	74	0,682			
تحديد الخيارات المتاحة	الاختبار القبلي	12,167	1	12,167	28,642	0,000	0,28
	المجموعة	26,213	1	26,213	61,709	0,000	0,46
	الخطأ الكلي	31,434	74	0,425			
النتائج المرجحة لكل خيار	الاختبار القبلي	17,964	1	17,964	52,806	0,000	0,42
	المجموعة	29,370	1	29,370	86,336	0,000	0,54
	الخطأ الكلي	25,174	74	0,340			
تقييم النتائج	الاختبار القبلي	6,737	1	6,737	12,402	0,001	0,14
	المجموعة	19,477	1	19,477	35,855	0,000	0,33
	الخطأ الكلي	40,199	74	0,543			
تحديد الخيار المناسب والتبرير	الاختبار القبلي	9,994	1	9,994	16,666	0,000	0,18
	المجموعة	23,654	1	23,654	39,447	0,000	0,35
	الخطأ الكلي	44,374	74	0,600			

وبالنظر إلى قيمة مربع إيتا، فإن لها دلالة عملية متوسطة. وتم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للدرجات على المهارات الفرعية لمقياس مهارات اتخاذ القرار للمجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في جدول (7).

تشير النتائج التي تم عرضها في جدول (6) إلى وجود فروق دالة إحصائية على جميع المهارات الفرعية على مقياس مهارات اتخاذ القرار بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

جدول 7: المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري للدرجات على المهارات الفرعية لمقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المهارة الفرعية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري	ترتيب المهارة لدى المجموعة التجريبية
تحديد الموقف والضرورات	التجريبية	1,976	0,131	الخامسة
	الضابطة	1,219	0,129	
تحديد الخيارات المتاحة	التجريبية	2,565	0,103	الثانية
	الضابطة	1,425	0,102	
النتائج المرجحة لكل خيار	التجريبية	2,685	0,092	الأولى
	الضابطة	1,478	0,091	
تقييم النتائج	التجريبية	2,300	0,117	الرابعة
	الضابطة	1,317	0,115	
تحديد الخيار المناسب والتبرير	التجريبية	2,388	0,123	الثالثة
	الضابطة	1,305	0,121	

وجميعها فروقات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) كما أشار الجدول (6). كما يظهر الجدول (7) أن ترتيب المهارات الفرعية لدى أفراد المجموعة التجريبية وفق الدرجات على القياس

ويؤكد الجدول (7) أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة المعدلة على الاختبار البعدي في جميع المهارات الفرعية على مقياس مهارات اتخاذ القرار،

الذهنية يكسب المتعلم مهارات قابلة للانتقال إلى مواقف أخرى (Sternberg & Williams, 2004)، وبالتالي، يمكن أن يكون البرنامج قد زود الطلاب بالميل إلى التفاعل النشط مع المواقف التي تتطلب التفكير واتخاذ القرار.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أظهرت النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعملية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المهارات الفرعية على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي. كما أشارت النتائج إلى أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية للمهارات الفرعية على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي كانت مرتبة من الأكثر إلى الأقل حسب التسلسل التالي: النتائج المرجحة لكل خيار، ثم تحديد الخيارات المتاحة، ثم تحديد الخيار المناسب والتبرير، يليها تقييم النتائج، وأخيراً تحديد الموقف والضرورات. ويظهر من هذه النتائج وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج التدريبي في تنمية جميع المهارات الفرعية لاتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبالعودة إلى النتائج الظاهرة في الجدول (6) يتبين وجود فروق في متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح درجاتهم في القياس البعدي على مقياس مهارات اتخاذ القرار، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كافة مهارات اتخاذ القرار لديهم.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الخلف (2005)، والتي أكدت تطور كافة مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، حيث جاءت مهارة تحديد الموقف بالمرتبة الأخيرة، أما مهارة ترتيب البدائل، فقد كانت في المرتبة الأولى، ووقعت المهارات الأخرى بالوسط مع بعض الاختلافات في ترتيبها. ويمثل ذلك شبه تطابق في نتائج الدراستين مع اختلاف العينة ومهارات البرنامج ومضمونه، وقد يعود هذا التطابق إلى تضمن برنامجي الدراستين مواقف وخبرات مألوفة لدى الطلبة، حيث أن معالجة مواقف مألوفة يزيد من قدرات اتخاذ القرار (Mincemoyer & Perkins, 2003). كما اتفقت هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة الدويج (Alduaij, 2012)، والتي استقصت مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة، حيث جاءت مهارات ترتيب البدائل واختيار البديل المناسب في مستوى متوسط. أما الاختلاف، فتمثل في أن مهارة تحديد الموقف جاءت بالمرتبة الأولى على عكس الدراسة الحالية، وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف العينة، حيث تعد مهارة تحديد الموقف أسهل لدى طلاب الجامعة نظراً لزيادة خبراتهم ومستوى تفكيرهم (Gardner & Steinberg, 2005). وكذلك فقد اتفقت هذه النتائج بشكل جزئي مع نتائج دراسة فوكس وآخرون (Fox, et al., 2102)، والتي حاولت التعرف إلى قدرات المراهقين في اتخاذ القرار، وأكدت أن مهارة التفكير بنتائج البدائل كانت الأعلى، أما وجه الاختلاف، فكان بتدني ترتيب مهارتي البحث في خيارات متعددة وتقييم

البعدي لاتخاذ القرار كانت وفق التسلسل التالي: النتائج المرجحة لكل خيار، ثم تحديد الخيارات المتاحة، ثم تحديد الخيار المناسب والتبرير، ثم تقييم النتائج، وأخيراً تحديد الموقف والضرورات.

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أظهرت النتائج الخاصة بهذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعملية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية على مقياس مهارات اتخاذ القرار البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي. وهذا يعني أن البرنامج التدريبي يؤثر تأثيراً إيجابياً في مهارات اتخاذ القرار كما تقاس بالدرجة الكلية للمقياس. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات (الطراونة، 2006؛ Shanteau, et al., 1991) التي أشارت إلى أن مهارات اتخاذ القرار يمكن التدريب عليها وتطويرها، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات (الخلف، 2005؛ الزيادات والعدوان، 2009؛ المحتسب وسويدان، 2010؛ عبد العال، 2010؛ Eggert, et al., 2013) التي أشارت إلى أنه يمكن توظيف العديد من الاستراتيجيات مثل استخدام الاستراتيجيات المعرفية، العصف الذهني، والذكاءات المتعددة، ومهارات برنامج الكورت، والتعلم التعاوني المدمج مع المهارات فوق المعرفية وذلك بهدف تطوير مهارات اتخاذ القرار.

إن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن التدريب على مهارات التفكير التحليلي، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير فوق المعرفي، وعادات العقل الإيجابية التي يتضمنها نموذج شوارتز تساهم في تطوير مهارات اتخاذ القرار، وذلك من خلال برنامج تدريبي، يتم خلاله تدريب طلاب مرحلة المراهقة المبكرة بشكل مخطط له ومقصود، فطلاب في هذه المرحلة يظهرون ضعفاً في مهارات اتخاذ القرار (Mann, et al., 1989; Ormond, et al., 1991)، ويبدو أن تدريب هؤلاء المراهقين على مهارات المقارنة والمقابلة، وتحليل علاقة الجزء بالكل، والتصنيف، وتوليد البدائل والاحتمالات، وتحديد موثوقية مصادر المعلومات، والتنقيح يطور من مهارات اتخاذ القرار لديهم، وبالتالي، يرفع من مستوى أدائهم.

لكن لماذا يؤدي التدريب على هذه المهارات التحليلية، والنقدية، والإبداعية إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار لدى المراهقين؟ إن عملية اتخاذ القرار تمثل نقطة التقاء لمجموعة متنوعة من عمليات التفكير؛ فتدريب الفرد على مهارات التفكير التحليلي يساعد المتدرب في تحليل المواقف، وتدريبه على مهارات التفكير الناقد يساعد في النظر والتمحيص الدقيق لمصادر المعلومات، وتحري مدى دقتها، ويزيد من ميل الفرد إلى التأمل والنظر في المعطيات، والتفكير الإبداعي يعزز قدرة الفرد على توليد وابتكار البدائل والاحتمالات، ويبدو أن مجمل هذه المهارات تطور القدرة على اتخاذ القرار لدى المتدرب. فالتفاعل النشط مع المهام

لدى أفراد الدراسة، وربما يعود الاختلاف القليل في هذا الجانب إلى اختلاف العينات.

وعموماً، فإن نتيجة هذا السؤال تبين أن تأثير هذا البرنامج لم يكن في الدرجة الكلية لاتخاذ القرار فقط، بل كان في كافة المهارات الفرعية لتفكير اتخاذ القرار؛ فقد أدى تطوير التفكير الماهر إلى تطوير قدرة هؤلاء المراهقين على تحديد الموقف ومتطلباته، وتحديد الخيارات المتاحة أمامهم، وتحديد النتائج المرجحة لكل خيار، وتقييم النتائج، وتحديد الخيار المناسب وتبرير هذا الخيار. إن هذا التأثير العام راجع إلى أن البرنامج يدرّب هؤلاء المراهقين على مهارات متنوعة، منها المهارات التحليلية، والنقدية، والإبداعية، ويبدو أن هذا التنوع في المهارات ينعكس أو يؤثر في مختلف المهارات الفرعية لتفكير اتخاذ القرار.

لكن لماذا جاءت مهارة تحديد الموقف والضرورات في المرتبة الأخيرة من حيث مقدار التطور؟ بدايةً، نلاحظ أنه تم تطوير هذه المهارة لدى أفراد الدراسة بشكل دال إحصائياً وعملياً، لكن مقدار تطورها كان أقل من مقدار تطور المهارات الأخرى، وقد يعود ذلك إلى صعوبة هذه المهارة أكثر من غيرها، حيث يبدو أنها تتطلب درجة أعلى من التفكير التباعدي، إضافة إلى قدرات تحليلية عالية لفهم سياق الموقف وفصل أجزائه وإعادة ربطها، خاصة مع تعود الطلاب على إجراءات التعلم التقليدي، حيث يقدم المعلم في معظم الأحيان إلى الطلبة وجبات جاهزة للحفظ والتذكر وقت الامتحان (خليل، 2011)، وقد كان تطوير هذه المهارة لدى أفراد الدراسة أحد التحديات التي تم مواجهتها بسبب الجمود الذهني الذي أظهره الطلاب. كما قد تعود صعوبات ممارسة هذه المهارة إلى طبيعة المرحلة النمائية الذهنية والانفعالية لدى الطلاب، حيث يعيشون تحت تأثير تبعات مرحلة الطفولة، وبالتالي، اعتمادهم على توجيهات الوالدين والراشدين في تحديد المواقف والإجراءات التي ينبغي القيام بها، مع ضعف شعورهم بالاستقلالية (شريم، 2009). أما باقي المهارات فقد تطورت لدى الطلاب بشكل متقارب مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي بمهاراته ومضمونه واستراتيجياته التدريبية في تنمية كافة مهارات اتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة التجريبية، وقد لا يشكل التفاوت في ترتيب هذه المهارات لدى الأفراد في المجموعة التجريبية أهمية تذكر بسبب الفاعلية الإحصائية والعملية للبرنامج التدريبي في تنمية كافة مهارات اتخاذ القرار.

لكن يبقى السؤال، ما مدى صحة نموذج شوارتز في التفكير الماهر؟ لقد تمت الإشارة إلى أن نموذج شوارتز يفترض أن تطور مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات يعتمد على مدى تطور مهارات التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي. ونلاحظ إن نتائج هذه الدراسة تؤكد وجود علاقة سببية بين المتغيرات المستقلة والتابعة في نموذج شوارتز، وبالتالي، فيبدو فعلياً أن تزويد الطلاب بمهارات التفكير التحليلي، والناقد، والإبداعي يؤدي إلى تطوير مهارات اتخاذ القرار. ومن هنا فإن هذه النتائج تظهر أهمية تدريب

البدائل، بينما كانتا في الدراسة الحالية في الوسط. واتفقت هذه النتائج ضمناً مع نتائج دراسة الوهبي (Alwehaibi, 2012)، والتي طورت برنامجاً يعتمد على مهارات التفكير التحليلي والناقد على عينة من طالبات الجامعة، ودراسة فتح الله (2012)، التي دمجت منهاج العلوم مع مهارات التفكير الناقد على عينة من طلاب الصف السابع، واستخدمت الدراسات استراتيجيات خرائط التفكير والمنظمات البيانية وفق شوارتز لتنمية مهارات التفكير الناقد، وأمكنهما تطويره لدى الأفراد. وكان وجه الاتفاق مع الدراسة الحالية في استخدام بعض مهارات التفكير المضمنة في البرنامج التدريبي، وكذلك استخدام استراتيجيات خرائط التفكير والمنظمات البيانية، ورغم سعي الدراسات لتنمية مهارات التفكير الناقد، إلا أن ذلك يعتبر تشابهاً ضمناً مع الدراسة الحالية، حيث طورت الدراسة الحالية مهارات نقدية كتحديد الموقف والضرورات القائمة على الاستنتاج والقياس، وكذلك تحديد الخيار المناسب، والتقييم، وهي مهارات تقوم على المنطق والحكم وفق المعايير. وكلها تقع ضمن مهارات التفكير الناقد، وساهمت في زيادة قدرات الطلاب في اتخاذ القرار. وعلى نحو مشابه، اتفقت هذه النتائج ضمناً مع نتائج دراسة جالواي (Galloway, 2009) التي طورت قدرات الكتابة لدى طلبة الصف السابع باستخدام استراتيجيات خرائط التفكير والمنظمات البيانية والكتابة المستندة إلى التفكير، والتي طبقت ضمن مهارات المقارنة واتخاذ القرار على محتوى المنهج الدراسي. ووجه الاتفاق كان في بعض المهارات المضمنة في البرنامج واستراتيجيات التدريب. والكتابة المستندة إلى التفكير تنمي لدى الطلاب جميع مهارات اتخاذ القرار، حيث يقوم الطالب بعمل تلخيص كتابي مستند إلى الأفكار التي نظمت في المنظم البياني، وهذا يمثل عملية مراجعة وصقل لمهارات اتخاذ القرار (Swartz, 2012).

واختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة هوفمان وإلويين (Hoffman and Elwin, 2004)، والتي أكدت وجود علاقة سلبية بين مهارة الثقة في اتخاذ القرار ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات الممرضات. وقد يرجع السبب في هذا الاختلاف إلى اختلاف العينات، حيث تمّ قياس الثقة باتخاذ القرار السريري المرتبط بحياة المريض، وفسرت الدراسة المذكورة ذلك بأنه كلما زادت قدرات التفكير الناقد زاد التردد في اتخاذ قرارات هامة، حيث يصبح الشخص أكثر دقة في تحديد دقة المعلومات وموثوقيتها، وتقييم الحالة أو الموقف.

وبوجه عام اتفقت هذه النتائج مع معظم نتائج الدراسات السابقة في استخدام بعضها مواقف حياتية مألوفة لدى الطلبة، واستخدام بعضها الآخر لمهارات التفكير المضمنة في برنامج الدراسة الحالية بالإضافة إلى استراتيجيات خرائط التفكير والمنظمات البيانية والكتابة المستندة إلى التفكير وفق شوارتز، وبالتالي، فقد طورت جانباً أو أكثر من مهارة اتخاذ القرار، كما أن هناك اتفاقاً جزئياً في ترتيب مهارات اتخاذ القرار التي تم تطويرها

لدى طلاب كلية المعلمين في جامعة أم القرى، منشورات جامعة أم القرى. <http://uqu.edu.sa/page/ar/5399>

الخلف، سعد إبراهيم (2005). فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلم في تنمية مهارات تفكير اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الأمير سلطان في الرياض. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خليل، خليل حسين (2011). مقدمة في التعلم القائم على التفكير، منشورات المركز الوطني الأمريكي لتعليم التفكير.

الزيادات، ماهر، والعدوان، زيد (2009). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في بحث التربية الوطنية، مجلة الجامعة الإسلامية، 19(2)، 465-490.

شريم، رغدة (2009). سيكولوجية المراهقة، ط1، عمان: دار المسيرة للنشر.

شوارتز، روبرت وبيركنز، ودي إن (2003). تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب، ترجمة عبد الله النافع وفادي دهان، الرياض: مؤسسة النافع للبحوث والاستشارات العلمية.

الطراونة، عبد الله عبد الرزاق (2006). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين في الجامعة الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد العال، صلاح (2010). تطوير منهج العلوم لطلاب الصف الأول الإعدادي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة وأثره في تنمية المفاهيم والقيم ومهارات اتخاذ القرارات البيئية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

المحتسب، سمية وسويدان، رجاء (2010). أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج كورت لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للبحوث، 24 (8)، 2311-2334.

Alduaij, H. (2012). A Study of Business Administration College Students' Decision- Making Skills at Kuwait University. *International Journal of Business and Social Science* 3 (2), 314- 317.

Alwehaibi. H. (2012). Novel Program to Promote Critical Thinking among Higher Education Students: Empirical Study from Saudi Arabia.

طلاب الصف السابع بشكل خاص وطلاب مرحلة المراهقة المبكرة بشكل عام على مهارات التفكير التحليلي والناقد والإبداعي وذلك للارتقاء بمهاراتهم في اتخاذ القرار، لما لهذا من انعكاس على العديد من جوانب الأداء لديهم.

أخيراً، فإن نتائج هذه الدراسة تثير أسئلة أخرى؛ فأى المراهقين يحتاجون إلى هذا النوع من التدريب أكثر من غيرهم، وهنا تحديداً يمكن القول أن هناك متغيرات معدلة يجب أخذها في تصاميم الدراسات الجديدة القادمة لهذا النوع من الدراسات، ومن هذه المتغيرات، مستوى التحصيل؛ فهل يستفيد من التدريب الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، أم المتوسط، أم المتدني؟ وكذلك نمط الشخصية، فهل يستفيد أكثر من التدريب الطالب ذو النمط الانطوائي أم الطالب ذو النمط الانبساطي؟ وكذلك متغير الأسلوب المعرفي؛ فهل يستفيد أكثر من التدريب الطالب المندفع أم الطالب التألمي؟ ولا شك أننا بحاجة إلى المزيد من الدراسات للإجابة عن هذه الأسئلة.

الاستنتاجات

1. إن التدريب المباشر على مهارات التفكير التحليلي والنقدي والإبداعي يطور كافة مهارات اتخاذ القرار لدى المراهقين.
2. تقدم نتائج هذه الدراسة دعماً إمبريقياً يعزز صدق نموذج شوارتز في التفكير الذي يشير إلى أن تطور مهارات التفكير الثلاث؛ التحليلي، والنقدي، والإبداعي يطور مهارات اتخاذ القرار.

التوصيات:

1. ضرورة توظيف نموذج شوارتز لتعليم التفكير في الغرف الصفية لفاعليته في تنمية مهارات التفكير المركبة كاتخاذ القرار والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.
2. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول نموذج شوارتز في التفكير الماهر باستخدام عينات أخرى من الطلبة، وذلك بسبب فقر المكتبة العربية لمثل هذه الدراسات، وإدخال بعض المتغيرات المعدلة، مثل: مستوى التحصيل، ونمط الشخصية، والأسلوب المعرفي في تصاميم هذه الدراسات.
3. تطوير المزيد من برامج تنمية مهارات اتخاذ القرار نظراً لأهميتها في الحياة العملية والعلمية للطلبة وخاصة في المرحلة المبكرة من المراهقة.

المراجع:

جروان، فتحي (2010). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط3، عمان: دار الفكر للنشر.

حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (2008). أثر تفاعل البرنامج الدراسي مع البيئة الدراسية على مهارات اتخاذ القرار

- adolescence. *Journal of Adolescence*. 14 (3), 275–291.
- Perkins, D. (2009). Decision Making and Its Development. In: Callan, E. Grotzer, T. Kagan, J. Nesbit, R. Perkins, D. & Shulman, L. *Education and a Civil Society: Teaching Evidence-Based Decision Making*. (1-28). American Academy of Arts & Sciences. Cambridge.
- Polk, R. (1995). *Program Outcomes for Youth, Social Competencies: Problem Solving*. http://ag.arizona.edu/sfcs/cyfernet/nowg/sc_problem.html.
- Rojewski, J. & Hill, R. (1998). Influence of gender and academic risk behavior on career decision making and occupational choice. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3 (3), 265–287.
- Shanteau, J. Grier, M. Johnson, J. & Berner, E. (1991). Teaching Decision Making Skills to Student Nurses. In: Baron, J. & Brown, R. (Eds.) *Teaching decision making to adolescents*. (pp. 185-206). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. & Williams, W. (2004). *Educational psychology*, Allyn and Bacon.
- Swartz, R. (2001). Infusing critical and creative thinking into content instruction. In: Costa, A. (Ed.) *Developing minds, A Resource Book for Teaching Thinking*. (3rd ed.). (Pp. 266–274). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Swartz, R. (2008). Energizing Learning. *Educational Leadership*, 65 (5), 26-31.
- Swartz, R. (2012). *Thinking-Based Learning, Making the Most of What we Have Learned About Teaching Thinking in the Regular Classroom to Bring Out the Best in Our Students*. The National Center For Teaching Thinking (NCTT). www.nctt.net/lessons/LeadershipArticle.pdf.
- Woolfolk. A. (2007). *Educational Psychology*, (10th ed.). Allyn and Bacon.
- Canadian Center of Science and Education, *Asian Social Science*. 8 (11), 193- 204.
- Baysal, Z. N. (2009). An Application of the Decision-Making Model for Democracy Education: A Sample of a Third Grade Social Sciences Lesson. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (1), 76, 75-84.
- Cotton, K. (1991). *Teaching Thinking Skills*. Retrieved from Northwest Regional Educational Laboratory's School Improvement Research Series: <http://www.nwrel.orghttp://educationnorthwest.org/6/cu11.html>
- DeBord, K, Gore, M. (1996). Facing Life-Sized Issues Empowering Teens with Problem Solving Skills. *The Forum Family and Consumer Issues (FFCI)*, 1 (4).
- Eggert, S. Ostermeyer, F. Hasselhorn, M. & Bogeholz, S. (2013). Socioscientific Decision Making in the Science Classroom: The Effect of Embedded Metacognitive Instructions on Students' Learning Outcomes. *Education Research International*, 213 (1), 1- 12.
- Fox, J. Cater, M. Shreve, J. & Jones, K. (2012). An Examination of Demographic Differences in Decision-Making Among Adolescents Participating in a Community-Based Service-Learning Project. *The Forum Journal*, 17 (2).
- Galloway, B. (2009). Teachers of Thinking- Aotearoa Collaborative. *The Skillful Thinker*, 5, 1-6.
- Gardner, M. and Steinberg, L. (2005). Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: An experimental study. *Developmental Psychology*, 41 (4), 625-635.
- Harris, R. (2012). *Introduction to Decision Making. Virtual Salt*. <http://virtualsalt.com/crebook5.htm>.
- Hoffman, K. & Elwin, C. (2004). The Relationship Between Critical Thinking and Confidence in Decision-making. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 22 (1), 8-12.
- Lane, S. (2010). Psychometric Analysis of the Adolescent Decision-Making Questionnaire. *Southern Online Journal of Nursing Research (SOJNR)*. 10 (4).
- Mann, L. Harmoni, R. & Power, C. (1989). Adolescent decision-making: the development of competence. *Journal of Adolescence*, 12, 265-278.
- Mincemoyer, C. & Perkins. D. (2003). Assessing decision-making skills of youth. *The Forum for Family and Consumer Issues*, 8 (1), 1-9.
- Ormond C. Luszcz M. Mann, L. & Beswick, G. (1991). A metacognitive analysis of decision making in

أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

سهيل محمود الزعبي* ومحمد حسن القحطاني**

تاريخ قبوله 2015/7/14

تاريخ تسلم البحث 2015/3/31

The Effect of Token Reinforcement on Reducing Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorders among Students with Learning Disabilities

Suhail Al-Zoubi, Department of Special Education, Najran University Saudi Arabia.

Mohammed Al-Qahatani, Ministry of Education, Saudi Arabia.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the effect of Token reinforcement on reducing symptoms of attention deficit hyperactivity disorders (ADHD) among students with learning disabilities (LD). The sample of the study consisted of (17) LD students from Najran, Kingdom of Saudi Arabia. The sample was distributed randomly into two groups (control and experimental). Observation card was applied for the two groups through three stages: pretest, posttest, and follow-up test in order to calculate the symptoms of ADHD. The students in the experimental group received their teaching by using the token reinforcement for seven weeks, whereas the students in the control group received their teaching at the same time by the conventional way. Results revealed that there were statistically significant differences between the two groups' performance on the posttest, and follow-up test; favoring the experimental group. On the other hand, no statistically significant differences between the two groups' performance were attributed to the grade or type of learning disability.

Keywords: Token reinforcement, attention deficit hyperactivity disorders, learning disabilities.

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (17) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية. قُسموا عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. طبق على أفراد المجموعتين بطاقة ملاحظة لرصد مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد على ثلاث مراحل: قبلي، وبعدي، ومتابعة. تلقى أفراد المجموعة التجريبية التدريس بأسلوب التعزيز الرمزي لمدة سبعة أسابيع. في حين تلقى أفراد المجموعة الضابطة للتدريس بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياسين البعدي والمتابعة. ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية تعزى لمتغيري الصف الدراسي، ونوع الصعوبة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعزيز الرمزي، اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، صعوبات التعلم.

مقدمة: تعد صعوبات التعلم أكبر لدى فئات التربية الخاصة وفق تقديرات إدارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية لعام 2008م، إذ تقدر نسبة انتشارها في أي مجتمع بحوالي 5.36% (Lerner & Johns, 2012). وإن المُتنبع لتعريف صعوبات التعلم من قبل الحكومة الاتحادية في الولايات المتحدة الأمريكية (Federal Government's Definition) يجد قواسم مشتركة بين القانون العام لتعليم الأطفال المعاقين عام 1975م (Public Law 92-142)، وقانون تحسين التعليم للأفراد ذوي الإعاقات عام 2004م (Public Law 108-456)، إذ أكد القانونان على أن مفهوم صعوبات التعلم يُشير إلى وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية (Lerner & Johns, 2012).

وتشتمل العمليات النفسية التي تمت الإشارة إليها في تعريف صعوبات التعلم على مجموعة من المجالات المعرفية، كالانتباه والذاكرة والإدراك واللغة الشفوية والتفكير (Bender, 2008)، وأن الخلل في واحدة أو أكثر من هذه العمليات، قد يساعد في ظهور صعوبات التعلم النمائية بمراحل النمو المبكرة لدى الطفل، كما تعد العمليات النفسية من المتطلبات الرئيسة لعملية التعلم (Raymond, 2012).

* قسم التربية الخاصة، جامعة نجران، نجران، المملكة العربية السعودية.

** وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويسهم الانتباه في النمو المعرفي، فمن خلاله يكتسب الإنسان المهارات، ويكون السلوكيات الإيجابية التي تحقق له التكيف مع البيئة المحيطة به، ويتأثر الانتباه بمجموعة من العوامل الخارجية المتعلقة بطبيعة المثير وشدته وتكراره، وبمجموعة من العوامل الداخلية كحاجات الفرد العضوية ودوافعه (الخطيب، 2012).

ولهذا فإن الاضطراب في عملية الانتباه، قد يقف وراء العديد من أشكال صعوبات التعلم كالعجز في الإدراك أو الذاكرة أو صعوبات التعلم الأكاديمية (العاسمي، 2008)، وتشير القصيرين (Alqisayrin, 2014) إلى أن الطلاب الذين لديهم هذا الاضطراب، قد يواجهون صعوبات في المجالات الأكاديمية، والتي قد تستمر معهم على مدى سنوات دراستهم، كما يؤكد زينثال (Zentall, 2005) على وجود علاقة بين اضطراب عجز الانتباه وصعوبات التعلم. ويجمع ندا (2009)، والزيات (2006) أن مشكلات الانتباه لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تتمحور في ضعف تكوين الانتباه، أو الاحتفاظ به في ظل وجود العديد من المشتتات، ويواجهون قصوراً في الانتباه الانتقائي (Selective Attention)، في حين يرى الروسان (2010) أن الذين يعانون من هذا

وفي الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) صُنّف هذا الاضطراب كأحد الاضطرابات ذات المنشأ العصبي التي تظهر في مراحل النمو المبكرة، والذي قد يؤثر في الجوانب الشخصية والأكاديمية والاجتماعية للأطفال (APA,2013).

وتتفق الجمعية البريطانية لعلم النفس مع الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) بأن اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد هو اضطراب عصبي نفسي يتمثل بضعف الانتباه والنشاط الحركي الزائد والاندفاعية، ويسبب خللاً في التفاعل الاجتماعي، والتحصّل الأكاديمي، وعجزاً في تنظيم السلوك (Chu,2003). في حين أشارت المؤسسة الوطنية للصحة النفسية بالولايات المتحدة الأمريكية (National Institute of Mental Health,2014) إلى أن الطلاب الذين لديهم هذا الاضطراب غالباً ما يواجهون صعوبات في الاحتفاظ بأفكارهم ويشعرون بالملل بعد بضع دقائق من القيام بمهمة ما، ويتصفون بعدم القدرة على أداء الواجبات الدراسية.

وقد حدد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (DSM-5) معايير لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد منها: ظهور ستة أعراض أو أكثر، واستمرارها لمدة ستة أشهر على الأقل، وظهورها بعمر مبكر، وتندرج هذه الأعراض في ثلاثة مجالات هي: عجز الانتباه (Inattention)، والنشاط الحركي الزائد (Hyperactivity)، والاندفاعية (Impulsivity)، ومن بين أعراض هذا الاضطراب: الصعوبة في الحفاظ على الانتباه خلال أنشطة اللعب، والفشل في الانتباه للتفاصيل، والإهمال في أداء الواجبات المدرسية، وتجنب المهام والأنشطة التي تتطلب جهداً عقلياً، والضعف في الإنصات، وفقدان الأشياء اللازمة لأداء المهام والأنشطة المدرسية، وترك المقعد بشكل متكرر، والصعوبة في ممارسة اللعب بهدوء، والتحدث بشكل مفرط وبدون استئذان (APA,2013).

ويؤكد مهدي (2005) على عدم تجاهل العلاقة بين اضطراب عجز الانتباه والنشاط الحركي الزائد، حيث إنّ هناك علاقة بين النشاط الحركي الزائد واضطراب عجز الانتباه، في حين يعتقد باركلي (Barkley,2013) أنّ أعراض اضطراب عجز الانتباه قد تكون أشد من أعراض النشاط الحركي الزائد لدى بعض الأطفال، وعلى النقيض من ذلك فقد تكون أعراض النشاط الحركي الزائد أشد من أعراض اضطراب عجز الانتباه لدى البعض الآخر منهم، ويرى مارتن (Martin,2007) أنّ أسباب اضطراب عجز الانتباه والنشاط الحركي الزائد تتشابه في كثير من الحالات التي تمّ تشخيصها، بينما يضيف فالنت باروسو (Valiente-Barroso,2013) إلى أنّ وجود النشاط الحركي الزائد وتطوره مع مرور الوقت قد يؤثر في الانتباه، في حين يشير باركلي (Barkley, 2006) إلى أنّ ضعف التركيز والانتباه من أكثر الخصائص شيوعاً لدى الطلاب ذوي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط

الاضطراب يتميزون بقصر فترة الانتباه، وصعوبة الانتباه لفترات كافية، وبدرجة عالية من التشتت لأي مثير من حولهم، وبضعف التنظيم في أداء المهام المطلوبة.

ويتميّز الأفراد ذوو صعوبات التعلّم بمجموعة متنوّعة من الخصائص النفسية والسلوكية، حيث يرجع هذا التنوّع إلى عدم التجانس (Heterogeneity) بين أفراد هذه الفئة، إذ يُظهرون مشكلات متعددة، فمنهم من لديه صعوبات في القراءة، والبعض الآخر لديهم صعوبات في الرياضيات أو الكتابة أو التهجي، وقد يظهر لديهم تباين كبير في القدرات الأكاديمية، ويسمى هذا التباين بصعوبات التعلّم المحددة (Specific Learning Disabilities) الذي يُشير إلى أنّ مشكلات الفرد قد تظهر في مجال محدد فقط وبشكل غير منسجم مع قدراته الجيدة في مجالات أخرى (الناطور، 2009).

ويُعد اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) من أحد الخصائص النفسية والسلوكية لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلّم (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012)، إذ يؤدي هذا الاضطراب إلى آثار سلبية على المستوى المعرفي والانفعالي، بالإضافة إلى إحداثه مشكلات أسرية بسبب عدم قدرة الوالدين على التعامل مع الطفل المصاب بهذا الاضطراب (محمدي، 2011)، وعند الإشارة إلى العوامل العصبية المسببة لهذا الاضطراب، فقد ساهم استخدام تقنيات التصوير العصبي للدماغ إلى اكتشاف خلل في بعض أجزاء الدماغ كالجهاز الأمامي والمخيخ وقاعدة الدماغ لدى الأفراد المصابين بهذا الاضطراب (Hallahan et al., 2012)، كما أدّت الفحوصات الطبية أنّ أحجام هذه الأجزاء من الدماغ لدى المصابين بهذا الاضطراب أصغر مقارنة بالأفراد العاديين (Hallahan & Kauffman, 2003؛ الزيات، 2008؛ الناطور، 2009)، ويؤكد جراهام وجاردنر وهسن (Gardner, & Hsin, 2010) على أنّ هذا الاضطراب ناجم عن خلل في وظائف الدماغ وفي الذاكرة العاملة، وغالباً ما يتم تشخيصه في مرحلة الطفولة، في حين يشير لويد وبيرت ويسنس (Lloyd, Brett, & Wesnes, 2010) إلى أنّ الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب قد تظهر لديهم مشكلات في التحليل والتفكير والتنظيم الذاتي، وفي الاستجابات السلوكية المناسبة للموقف.

ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (The Diagnostic and Statistical Manual DSM-4) الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, APA) فإنّ الأطفال ذوي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد هم الذين يخلطون بين المثيرات، ولا ينجزون المهام بسرعة، ولا يستطيعون استيعاب التعليمات، ويتصفون بتكرار الأخطاء، وبالاندفاعية مقارنة بمن هم في مثل عمرهم الزمني (عبدالعزیز، 2012).

يكون ناجحاً دون معرفته بأساليب العلاج السلوكي وكيفية تطبيقها (عبدالرحيم، وحمود، وناصر، 2011).

ويُعد التعزيز الرمزي نوعاً من أنواع المعززات الإيجابية الذي ثبت فاعليته في تعديل السلوك الإنساني، والذي يسمى أيضاً بالمعززات القابلة للاستبدال، والتي يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول، والمراد تقويته، ويستبدلها فيما بعد بمعززات عديدة ومتنوعة، ويُعرف الخطيب (2012) التعزيز الرمزي بأنه مجموعة من أساليب تعديل السلوك التي تشتمل على توظيف المعززات الرمزية لتحقيق الأهداف العلاجية المنشودة، في حين يعرفه الزريقات (2011) بأنه معززات مشروطة مثل البطاقات والتذاكر والنجوم والنقاط وغيرها. وتسمى برامج التعزيز الرمزي أيضاً بالانقضاء الرمزي كونها تعمل على مبدأ العرض والطلب، والتي تتمثل بتوفير قائمة من المعززات التي يستطيع الفرد اختيار ما يريد منها إذا استطاع جمع الرموز الضرورية بعد تأديته للسلوك المرغوب فيه (الخطيب، 2012؛ الزريقات، 2011).

وأجريت العديد من الدراسات السابقة حول علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد الحركي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مستخدمين أساليب وبرامج علاجية سلوكية متعددة؛ فقد أشارت نتائج دراسة عبد العزيز (2012) إلى فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في تحسين مستوى الانتباه وخفض النشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في السعودية، كما أكدت نتائج دراسة البلوي (2011) على فاعلية أسلوب تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في علاج عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في السعودية، كما أشارت نتائج دراسة ملكاوي (2003) إلى فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الأردن، كما أظهرت نتائج دراسة العتوم (2007) على أثر أسلوب اللعب والتعزيز الرمزي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الملحقين بغرف المصادر الأردنية، وقد أوصت دراسة سماح (2008) باستخدام أساليب تعديل السلوك بشكل عام، وأسلوب التعزيز الرمزي بشكل خاص في خفض النشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وفي مجال فاعلية البرامج السلوكية؛ فقد أكدت نتائج دراسة الزغلوان (2001) على فاعلية برنامج سلوكي قائم على أسلوب تكلفة الاستجابة والتعزيز التفاضلي في معالجة اضطراب عجز الانتباه لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في الأردن، في حين دلت نتائج دراسة محمدي (2011) على فاعلية البرامج السلوكية القائمة على التعزيز الرمزي والنمذجة وتكلفة الاستجابة في خفض النشاط الحركي وتحسين مستوى الانتباه ومهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما تناولت دراسات أخرى فاعلية أساليب العلاج السلوكي مع الطلاب ذوي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي

الحركي الزائد، وبالتالي فإن الفشل في الأداء الدراسي نتيجة متوقعة لعدم الانتباه.

ويشير ميهان وآخرون (Meehan et al., 2008) إلى أن حوالي (3-7%) من الطلاب قد يظهر لديهم اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، بينما يرى باركلي (Barkley, 2000) أن (80%) من طلاب المدارس الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد قد تستمر لديهم أعراض هذا الاضطراب حتى سن المراهقة.

وفي مجال العلاقة بين صعوبات التعلم واضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، فقد أكدت بعض الدراسات على وجود علاقة بينهما من خلال الاستناد إلى نسبة الانتشار (Dietz & Montague, 2006; Wei, Yu & Shaver, 2014; Schnoes, Reid, Wagner & Marder, 2001) إلى أن (40-60%) من الطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم قد يظهر لديهم اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد والذي قد يؤثر في تحصيلهم الدراسي، وتضيف القصيرين (Alqisayrin, 2014) أن الطلاب الذين لديهم مشكلات في الانتباه قد يواجهون صعوبات تعليمية في القراءة أو الرياضيات أو الاستيعاب، وترى الناطور (2009) أن نسبة التقاطع بين اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وصعوبات التعلم تتراوح بين (10-25%).

ولهذا فإن ضعف الانتباه هو العامل الوسيط بين عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد والتحصيل الدراسي المتدني (Massetti et al., 2008; Hart et al., 2010)، كما أن ضعف الانتباه قد يؤثر في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب ذوي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، والذي قد يحول دون تكوين علاقات بينهم وبين أقرانهم العاديين

(Barbarese, Katusic, Colligan, Weaver & Jacobsen, 2007; Park, 2011; Harris, Friedlander, Saddler, Frizzelle & Graham, 2007; Martin, 2007)

ولهذا نجد أن اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد من بين المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهو مصدر قلق أساسي للأسرة، والمعلمين. ويشير بوسفاك وشيردون وبوسفاك (Posavac, Sheridan & Posavac, 1999) إلى أن الأساليب العلاجية السلوكية من أنجح الطرق في مساعدة الطلاب الذين يعانون من هذا الاضطراب، حيث تزيد هذه الأساليب من قدرتهم على تركيز الانتباه وفي التغلب على مشكلاتهم السلوكية في غرفة الصف، كما يتميز العلاج السلوكي بسهولة ضبطه للسلوك، وسهولة تطبيقه من قبل أولياء الأمور والمعلمين، وفي تقديمه معززات مادية ورمزية (Dills, 2003). ويستخدم العلاج السلوكي بشكل كبير مع فئات التربية الخاصة، وقد أثبت فاعليته في تحسين المهارات السلوكية والاجتماعية والأكاديمية لدى هذه الفئات، ولا يمكن لمعلم التربية الخاصة أن

مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي الحاجات الخاصة، وما يُعَيَّر هذه الدراسة، في أنها الدراسة الأولى التي أجريت على عينة من طلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، تتراوح أعمارهم بين (8-10) سنوات في مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية، كذلك تميّزت هذه الدراسة من خلال تطبيق معلمي صعوبات التعلم لأسلوب التعزيز الرمزي، وذلك لمعرفة المباشرة بمشاكل الطلاب الأكاديمية والسلوكية، بعد أن تمّ تدريبهم على خطوات تطبيق هذا الأسلوب.

مشكلة الدراسة

حظي مجال اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال التربية الخاصة نظراً لوجود خصائص أساسية تميّز ذوي هذا الاضطراب، والتي تتمثل في عجز الانتباه، والنشاط الحركي الزائد، والاندفاعية (سيسالم، 2001؛ الرويتع، 2002)، وتعتبر مشكلة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد من أبرز المشكلات النمائية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة (Richardson, 2006)، ويؤكد هلالهان وكوفمان ولويد وويس ومارتينز (2007) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في العديد من جوانب الانتباه تتعلق بالإبقاء على الانتباه ومواصلته، وبالتالي فإنّ تزامن صعوبات التعلم مع اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد قد يزيد من المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية لدى هؤلاء الطلاب، وتأتي برامج تعديل السلوك كإحدى الأساليب العلاجية الهادفة إلى خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد. ويُعد التعزيز الرمزي أحد الأساليب العلاجية الذي يسهم في خفض مظاهر هذا الاضطراب ويساعد في تحسين المهارات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ومن هذا المنطلق فقد تمثلت مشكلة الدراسة في التعرف على أثر التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد تعزى لأثر التعزيز الرمزي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد تعزى لمتغير الصف الدراسي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على

الزائد، حيث أشارت نتائج دراسة الطيباني والطيباني (2013) إلى فاعلية التدخل السلوكي باستخدام أسلوب التعزيز في علاج اضطراب عجز الانتباه والحركة الزائدة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في مصر، وأشارت نتائج دراسة العتوم (2013) إلى أثر الألعاب المحوسبة في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى طلاب المرحلة الابتدائية في الأردن، وخلصت نتائج دراسة حواشين (2004) إلى أثر التعزيز الرمزي في تحسين مستوى الانتباه لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية في الأردن، وتؤيد نتائج دراسة كنوس وسفارين (Knouse & Safren, 2010) إلى ما توصلت إليه دراسة حواشين في أثر أسلوب التعزيز الرمزي في تحسين مستويات الانتباه والضبط الذاتي وانخفاض النشاط الحركي الزائد، لدى الطلاب ذوي عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، كما تتفق نتائج دراسة موسر وبراي وكيهل وجينسون (Musser, Bray, Kehle & Jenson, 2001) مع نتائج دراسة كارلسن ومانن والكسندر (Carlson, Mann & Alexander, 2000) بفاعلية أسلوب التعزيز وتكلفة الاستجابة في تحسين مستوى الانتباه، وخفض النشاط الحركي الزائد لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

وفي مجال استخدام أساليب وبرامج تعديل السلوك مع ذوي الإعاقات؛ فقد أشارت نتائج دراسة القرني (2012) إلى فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في السعودية، إذ إنّ دمج هذين الأسلوبين معاً يكون أكثر فاعلية، بينما أكدت نتائج دراسة يحيى وعبدالعزیز (2003) على فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي والعزل في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في الأردن، وفي مجال المشكلات السلوكية، فقد أشارت نتائج دراسة العسرج (2006) إلى فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في خفض المشكلات السلوكية لدى الطلاب ذوي متلازمة داون في السعودية، في حين أكدت نتائج دراسة ميراندا وجيسوس (Miranda & Jesus, 2000) على فاعلية البرامج السلوكية القائمة على أساليب التعزيز الرمزي والتعزيز الإيجابي وتكلفة الاستجابة في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية بالمرحلة الابتدائية. وأمّا في مجال المهارات التواصلية والأكاديمية، فقد دلت نتائج دراسة تاربوكس وغزي وجينجر (Tarbox, Ghezzi & Ginger, 2006) على أثر أسلوب التعزيز الرمزي في تحسين مستويات الانتباه والمهارات الأكاديمية والتواصلية لدى طلاب اضطراب التوحد في الولايات المتحدة الأمريكية، في حين أشارت نتائج دراسة ثومبسون ومكلوجين وديربي (Thompson, McLaughlin & Derby, 2011) إلى أثر استخدام أسلوب التعزيز في خفض التعبيرات اللفظية غير المناسبة لدى طلاب ذوي اضطراب التوحد.

نستخلص من خلال استعراض الدراسات السابقة، أنّ هناك إجماع في نتائجها على أثر أساليب وبرامج تعديل السلوك في خفض

المفاهيم الإجرائية للدراسة

اشتملت الدراسة على المفاهيم الإجرائية التالية:

- **التعزيز الرمزي:** عبارة عن بطاقات ملونة يتم تقديمها للطلاب عند قيامه بالسلوك المرغوب فيه ويتم استبدالها بمعزز مفضل لديه، وفق فترات زمنية تكون قصيرة في البداية وتزيد الفترة بالتدرج.
- **نوي صعوبات التعلم:** هم الطلاب الذكور الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم (غرف المصادر) في مدينة نجران، من الصفوف: الثالث والرابع والخامس الابتدائي، ولديهم اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، بناءً على تطبيق مقياس اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد عليهم (عبدالعزیز، 2012).
- **اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد:** هو عدم قدرة الطالب على تركيز انتباهه على الواجبات والأنشطة المدرسية، وصعوبة اتباعه لتعليمات معلم صعوبات التعلم، بالإضافة إلى كثرة تملله وحركته واندفاعيته الزائدة في الإجابة عن الأسئلة داخل غرفة المصادر.

الطريقة وإجراءات الدراسة

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذكور ذوي صعوبات التعلم الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم (غرف المصادر) للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2013/2014م، والبالغ عددهم (117) طالباً تتراوح أعمارهم من (8-10) سنوات، من الصفوف: الثالث والرابع والخامس الابتدائي، موزعين على (13) مدرسة تابعة إلى إدارة التعليم بمدينة نجران في المملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (عبدالعزیز، 2012) من قبل معلمي صعوبات التعلم.

أما عينة الدراسة فقد تألفت من (17) طالباً، تم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية، من خلال حصولهم على أعلى الدرجات على المقياس، وقد قُسموا إلى مجموعتين بحيث اشتملت المجموعة الأولى على (9) طلاب، والمجموعة الثانية على (8) طلاب، وبذلك اختيرت المجموعة الثانية لتكون ضابطة والمجموعة الأولى لتكون تجريبية بطريقة عشوائية.

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، فقد تم استخدام الأدوات التالية:

1. مقياس اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد

بطاقة ملاحظة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تُعزى لمتغير نوع الصعوبة التعليمية.

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في التعرف على أثر أسلوب التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتقديم بعض التوصيات للقائمين على برامج تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم من أجل التصدي لهذه المشكلة، بالإضافة إلى ما قدمته الدراسة الحالية من إطار نظري ودراسات سابقة قد تسهم في إثراء المعرفة حول مظاهر هذا الاضطراب. كما تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تزويد معلمي صعوبات التعلم بمهارات التعامل مع الطلاب ذوي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد من خلال تدريبهم في كيفية استخدام أساليب وبرامج تعديل السلوك مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والاستفادة كذلك من بطاقة الملاحظة في التعرف على المظاهر الرئيسة لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثل حدود الدراسة بما يلي:

1. الحدود البشرية: اقتصر عينة الدراسة على الطلاب الذكور الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم (غرف المصادر) من الصفوف: الثالث والرابع والخامس الابتدائي في مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية، والذين لديهم اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، بناءً على تطبيق مقياس اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (عبدالعزیز، 2012) عليهم من قبل معلمي صعوبات التعلم، وحصولهم على أعلى الدرجات على هذا المقياس.
2. الحدود الزمانية والمكانية: اقتصرت الدراسة على جمع بياناتها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014م، في مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية.

وتتمثل محددات الدراسة بما يلي:

1. دلالات صدق وثبات مقياس اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد المستخدم بهذه الدراسة (عبدالعزیز، 2012).
2. دلالات صدق وثبات بطاقة الملاحظة اليومية الخاصة برصد مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد.
3. المنهجية المتبعة في استخدام أسلوب التعزيز الرمزي وتطبيقه عملياً على الطلاب، ويمدَى شمول هذا الأسلوب للمجالات المتعلقة بعجز الانتباه والنشاط الحركي الزائد والاندفاعية.
4. أسلوب اختيار أفراد عينة الدراسة.

لصلاحية فقرات البطاقة؛ أي ما نسبته (70%)، وأشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية البطاقة للتطبيق، وأنها تقيس السلوكيات ذات العلاقة بعجز الانتباه والاندفاعية والنشاط الحركي الزائد.

- بهدف التعرف على ثبات بطاقة الملاحظة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة، مكونة من (5) طلاب من ذوي صعوبات التعلم ملتحقين ببرامج صعوبات التعلم (غرف المصادر) خارج مدينة نجران؛ إذ تم تدريب اثنين من معلمي صعوبات التعلم على كيفية ملاحظة ورصد تكرار مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد العينة الاستطلاعية على كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة، بمعدل حصة دراسية واحدة يومياً ولمدة خمسة أيام، وعلى مدار أسبوع واحد فقط. ومن خلال استخدام طريقة اتفاق الملاحظين (Inter-Rater Agreement)، التي تعد من أكثر الطرق استخداماً لأسلوب الملاحظة (الوالملي وأبو الرز، 2011)، فقد تم حساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين درجات الملاحظ الأول والملاحظ الثاني باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وقد بلغت نسبة الاتفاق المحسوبة (86%)، كما تم اعتماد نسبة الاتفاق بين معلمي صعوبات التعلم على السلوكيات الأكثر شيوعاً وتكراراً كمؤشر آخر على ثبات بطاقة الملاحظة، حيث اتفق المعلمون على وجود (8) سلوكيات، ظهرت بنسبة (91%) لدى أفراد عينة الدراسة.

3. الفيش أو البطاقات

وهي مجموعة من القطع البلاستيكية ذات أشكال وألوان مختلفة قابلة للاستبدال، تسمى بالمعززات الرمزية (Token Reinforces) كالنجوم والنقاط وغيرها، يحصل عليها الطالب عند تأديته للسلوك المقبول والمراد تقويته، ويتم استبدالها فيما بعد بالمعززات الداعمة والمحبة للطالب، وقد تم إعداد هذه الفيش، وتوزيعها على معلمي أفراد المجموعة التجريبية فقط.

4. المعززات الداعمة

وهي معززات مادية (Tangible Reinforces) مُحبة لدى أفراد عينة الدراسة، والتي تتألف من مواد غذائية وقرطاسية وألعاب وإكسسوارات وغيرها، وقد تم توزيعها على معلمي أفراد المجموعة التجريبية فقط.

5. أسلوب التعزيز الرمزي

وهو الأسلوب الذي تم اتباعه في هذه الدراسة من أجل خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، من خلال تقديم التعزيز على شكل فيش أو بطاقات يقوم معلم صعوبات التعلم بتقديمها جراً قيام الطالب في المجموعة التجريبية بسلوك تركيز الانتباه، وقلة الحركة والاندفاعية داخل غرفة المصادر، وفي حال التزام الطالب بهذه السلوكيات، يتم استبدال

بهدف التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم ممن لديهم اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، فقد تم استخدام مقياس عبدالعزيز (2012)، الذي قام بتطويره بعد رجوعه إلى معايير الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية، ومقياس كونرز لتقدير المدرسين، والدراسات السابقة. وقد تألف المقياس بصورته الأولية من (30) فقرة تقيس جوانب عجز الانتباه والاندفاعية والنشاط الحركي الزائد، وقام عبدالعزيز بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وبناءً على آرائهم ومقترحاتهم، فقد تكون المقياس بصورته النهائية من (25) فقرة. وللتحقق من ثبات المقياس استخدم عبدالعزيز أسلوب الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) إذ طُبق المقياس على عينة استطلاعية، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس العينة، وقد بلغ معامل الثبات (0.88). وقد قُسمت درجات الإجابة على فقرات المقياس إلى أربع فئات هي: دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً، وقد أعطيت فيه الأوزان التالية: (0,1,2,3)، وبذلك تكون الدرجة القصوى للمقياس (75) درجة، والدرجة الدنيا (صفر)، وقد اعتمد عبدالعزيز الدرجة (40) فما فوق كمؤشر لوجود اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

2. بطاقة الملاحظة

تم تصميم بطاقة ملاحظة يومية لرصد تكرار مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد عينة الدراسة (الضابطة والتجريبية)، ووفقاً للخطوات التالية:

- حصر السلوكيات الأكثر شيوعاً وتكراراً لدى أفراد عينة الدراسة، والتي ظهرت أثناء تطبيق مقياس اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد عليهم من قبل معلمي صعوبات التعلم، والموجودة في مقياس عبدالعزيز (2012)، علماً أن نسبة الاتفاق بين معلمي صعوبات التعلم على هذه السلوكيات وصل إلى (91%).
- إدراج السلوكيات الأكثر شيوعاً وتكراراً لدى أفراد العينة، والبالغ عددها (8) سلوكيات ذات علاقة بعجز الانتباه والاندفاعية والنشاط الحركي الزائد في بطاقة ملاحظة.
- استخدام أسلوب العينات الزمنية اللحظية عند تصميم بطاقة الملاحظة، إذ تم تقسيم الفترة الزمنية اللازمة لملاحظة تكرار مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد عينة الدراسة إلى وحدات زمنية ثابتة (5) دقائق لكل وحدة زمنية، بواقع حصة دراسية يومية من الساعة (11-11.45) صباحاً، ولمدة (5) أيام بالأسبوع، وعلى مدار (10) أسابيع.
- بهدف استخراج دلالات صدق بطاقة الملاحظة، تم عرضها على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة نجران، وقد تم اعتماد اتفاق سبعة من المحكمين

هذه الفيش أو البطاقات (المعززات الرمزية) بمعززات محببة له كالمواد الغذائية والاجتماعية والمادية وغيرها.

إجراءات الدراسة

من أجل تطبيق الدراسة، تم اتباع الإجراءات التالية:

1. حصر أفراد عينة الدراسة بناءً على حصولهم على أعلى الدرجات (40 درجة فما فوق) على مقياس اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (عبدالعزیز، 2012) الذي طبق عليهم من قبل معلمي صعوبات التعلم، وتوزيع أفراد العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.
2. التأكد من خلال إدارة المدرسة ومعلمي صعوبات التعلم وأولياء الأمور، أن أفراد عينة الدراسة لا يتعاطون عقاقير طبية لعلاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد.
3. حصر السلوكيات الأكثر شيوعاً وتكراراً لسلوك اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد عينة الدراسة، وإدراجها في بطاقة ملاحظة، والتي تحققت فيها دلالات صدق وثبات عالية.
4. تدريب معلمي صعوبات التعلم والبالغ عددهم (7) معلمين في كيفية التعرف على مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، من خلال توزيع بطاقة الملاحظة عليهم، وتفسير فقراتها، والإجابة عن استفساراتهم، وكيفية رصد تكرار السلوكيات ذات العلاقة بهذا الاضطراب لكل طالب بالمجموعتين.
5. تدريب معلمي صعوبات التعلم، والبالغ عددهم (3) معلمين، على كيفية تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي على أفراد المجموعة التجريبية فقط؛ إذ تم تعريفهم بالفيش والمعززات الداعمة، وطريقة صرف المعززات، وكيفية استبدالها بمعززات داعمة.
6. تجهيز الرموز (الفيش) وتوزيعها على معلمي المجموعة التجريبية فقط.
7. تحديد المعززات الداعمة والمحببة لكل طالب في المجموعة التجريبية، والتي تم حصرها من خلال استطلاع آراء الطلاب وأولياء أمورهم، ومعلمي صعوبات التعلم.
8. الالتقاء مع أفراد المجموعة التجريبية، من أجل توضيح السلوكيات الإيجابية المطلوب منهم الالتزام بها، والتي تم إدراجها ببساطة الملاحظة، وقد تم كتابة هذه السلوكيات في لوحة كبيرة، وعُلقت داخل غرفة المصادر، كما تم إعطاء الطلاب فكرة عن الفيش وآلية استبدالها بالمعززات الداعمة.
9. تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي (المعالجة) على أفراد المجموعة التجريبية من قبل معلمي صعوبات التعلم، في حين لم يُطبق هذا الأسلوب على أفراد المجموعة الضابطة.
10. رصد تكرار مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لكل فرد من أفراد المجموعتين (الضابطة

والتجريبية)، من قبل معلمي صعوبات التعلم على كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة، بواقع حصة دراسية واحدة يومياً من الساعة (11- 11.45) صباحاً، وعلى مدار (5) أيام في الأسبوع ولمدة (10) أسابيع، والتي تمثلت بالمراحل التالية: مرحلة الخط القاعدي (القياس القبلي) لمدة أسبوع واحد، مرحلة تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي (القياس البعدي) لمدة سبعة أسابيع، ومرحلة المتابعة (قياس المتابعة) لمدة أسبوعين، من تاريخ انتهاء تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي (المعالجة) على أفراد المجموعة التجريبية فقط.

11. حساب المتوسط الحسابي لتكرار سلوك اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد على كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة لأفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، عبر مراحل تطبيق الدراسة (القبلي، والبعدي، والمتابعة).
12. استخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار مان وتني اللامعلمي (Mann-Whitney)، واختبار كروسكال واليس اللامعلمي (Kruskal-Wallis) نظراً لصغر حجم عينة الدراسة.

منهج وتصميم الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي (Quasi Experimental Design)، وتحديدًا تصميم المجموعة الضابطة غير المتكافئة (Non Equivalent Control-Group Design) الذي يُعد من أكثر التصاميم شبه التجريبية استخداماً في الأبحاث التربوية والاجتماعية والإنسانية (عباس، ونوفل، والعيسي، وأبو عودة، 2011)، إذ تم رصد مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد المجموعتين (الضابطة والتجريبية) عبر ثلاث مراحل (قبلي، بعدي، متابعة)، وقد خضع أفراد المجموعة التجريبية للمعالجة باستخدام أسلوب التعزيز الرمزي، في حين لم يخضع أفراد المجموعة الضابطة لنفس المعالجة.

النتائج

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى، والتي نصت على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد تعزى لأثر التعزيز الرمزي". واختبار هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس القبلي والبعدي والمتابعة لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول 1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس القبلي والبُعدي والمتابعة لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

المجموعة	الضابطة		التجريبية	
	القبلي	البُعدي	القبلي	البُعدي
المتوسط الحسابي	59.01	57.67	58.11	51.50
الانحراف المعياري	5.73	5.29	4.16	4.40

يتضح من الجدول (1) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، إذ إن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية انخفض من (58.11) في القياس القبلي إلى (51.50) في القياس البُعدي، وإلى (47.25) في قياس المتابعة. أما المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة فقد انخفض من (59.01) في القياس القبلي إلى (57.67) في القياس البُعدي، وإلى (53.89) في قياس المتابعة. وبهدف الكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين، فقد تمّ استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) اللامعلمي، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين المجموعتين على القياس القبلي والبُعدي والمتابعة لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

القياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
القبلي	الضابطة	9.25	74.00	-1.94	.847
	التجريبية	8.78	79.00		
البُعدي	الضابطة	11.39	102.50	-2.08	*.037
	التجريبية	6.31	50.50		
المتابعة	الضابطة	11.89	107.00	-2.51	*.012
	التجريبية	5.75	46.00		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

المجموعة التجريبية (5.75)، وهو أصغر من متوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة، البالغ (11.89)، وبمستوى دلالة إحصائية (.012).

2. النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية، والتي نصّت على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة ملاحظة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تعزى لمتغير الصف الدراسي". واختبار هذه الفرضية، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البُعدي لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، والجدول (3) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي، لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد؛ إذ بلغ متوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة (9.25)، في حين بلغ متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية (8.78)، وبمستوى دلالة إحصائية (.847)، وهذه النتيجة تقود إلى التكافؤ بين المجموعتين على القياس القبلي، في حين أظهرت نتائج القياس البُعدي والمتابعة وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس البُعدي (6.31)، وهو أصغر من متوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة، البالغ (11.39)، وبمستوى دلالة إحصائية (.037). أما في قياس المتابعة فقد بلغ متوسط رتب أفراد

جدول 3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين حسب متغير الصف الدراسي

القياس	المجموعة	الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البُعدي	الضابطة	الثالث	60.25	6.65
		الرابع	53.50	2.12
		الخامس	57.00	3.46
التجريبية		الثالث	51.67	4.72
		الرابع	50.67	6.11
		الخامس	52.50	3.53

يشير الجدول (3) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وبهدف الكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) اللامعلمي، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4: نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين المجموعتين حسب متغير الصف الدراسي

القياس	المجموعة	الصف	متوسط الرتب	قيمة χ^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البعدي	الضابطة	الثالث	6.13	2.113	2	.348
		الرابع	2.75			
		الخامس	5.00			
	التجريبية	الثالث	4.50	.035	2	.983
		الرابع	4.33			
		الخامس	4.75			

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد تعزى لمتغير الصف الدراسي.

3. النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة، والتي نصّت على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على بطاقة

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين حسب متغير الصعوبة التعليمية

القياس	المجموعة	نوع الصعوبة	المتوسط الحسابية	الانحراف المعياري
البعدي	الضابطة	قراءة	57.00	6.083
		كتابة	53.00	2.160
		رياضيات	51.00	1.414
	التجريبية	قراءة	48.00	4.243
		كتابة	45.50	9.192
		رياضيات	47.50	3.536

يشير الجدول (5) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على القياس البعدي لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، تبعاً لمتغير نوع الصعوبة التعليمية، وبهدف الكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمّ استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) اللامعلمي، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6: نتائج اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق بين المجموعتين حسب متغير الصعوبة التعليمية

القياس	المجموعة	نوع الصعوبة	متوسط الرتب	قيمة χ^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البعدي	الضابطة	قراءة	7.67	5.855	2	.055
		كتابة	2.75			
		رياضيات	5.50			
	التجريبية	قراءة	4.63	.116	2	.944
		كتابة	4.00			
		رياضيات	4.75			

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد تعزى لمتغير نوع الصعوبة التعليمية.

المناقشة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر لاستخدام أسلوب التعزيز الرمزي في خفض مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي. ويمكن تبرير ذلك في الاستخدام المنظم لهذا الأسلوب، حيث أشار المعلمون إلى أن استخدام أسلوب التعزيز الرمزي داخل غرفة المصادر قد أشاع لدى الطلاب روح المنافسة والتحدى، وقد أصبح كل طالب يسعى إلى بذل جهد والتزام واضح بإظهار السلوكيات التي تلقى استحسان ورضا المعلمين، والتي خففت فيما بعد من مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، كما أكد المعلمون انخفاض عزوف الطلاب عن أداء المهمات الأكاديمية، وذلك بفضل توظيف أسلوب التعزيز الرمزي الذي أسهم أيضاً في تحسن مستوى الأداء الأكاديمي لديهم. ويشير تاربوكس وآخرون (Tarbox et al., 2006) إلى فاعلية تطبيق أسلوب التعزيز الرمزي على الأفراد الذين يعانون من اضطرابات نفسية (Psychiatric Disorders)، وذوي اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد (ADHD)، وذوي صعوبات التعلم (LD).

كما أن الأثر الفعّال لأسلوب التعزيز الرمزي قد يعود إلى سرعة المعلمين في تقديم المعززات بعد أداء الطالب للسلوك المستهدف مباشرة، إذ إن حصول الطالب على المعزز الرمزي يزيد من دافعيته، إضافة إلى تثبيت السلوك المرغوب فيه، وقد أكد الخطيب (2012) على أن التعزيز الفوري أكثر فاعلية من التعزيز المؤجل، كما أكد تاربوكس وآخرون (Tarbox et al., 2006) على فاعلية التعزيز الرمزي في الحفاظ على مستوى الانتباه لدى الطلاب عند تقديم الرموز والفِيش بشكل منتظم وبدون تأخير.

كما أن تعليمات المعلمين لأفراد المجموعة التجريبية على أنهم سيفقدون بعض المعززات ويخسرونها عند قيامهم بأي مظهر من مظاهر سلوك اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، وكذلك قيام المعلمين بتشجيع وزيادة دافعية الطلاب عند تركيز انتباههم وضبط حركاتهم واندفاعاتهم، وتنويع المعززات المفضلة لدى الطلاب وعدم اعتمادهم على معزز معين حتى لا يحصل إشباع لدى الطلاب، قد ساعد ذلك في خفض مظاهر هذا الاضطراب. ويشير عبدالعزيز (2008) إلى أهمية تقديم التعزيز الرمزي المتمثل في الفِيش بعد أداء الطالب للسلوك المستهدف مباشرة، حيث يسهم ذلك في زيادة دافعيته من أجل الحصول على معززات رمزية يستبدلها فيما بعد بمعززات داعمة ومرغوبة لديه. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية البرامج العلاجية القائمة على برامج تعديل السلوك بشكل عام والتعزيز الرمزي بشكل خاص في علاج المظاهر الأساسية لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، والتي تتمثل بضعف الانتباه

والاندفاعية والنشاط الحركي الزائد (الزغلوان، 2001؛ العتوم، 2013؛ البطاينة، والمومني، والعوفي، 2011؛ حواشين، 2004؛ عبدالعزيز، 2012؛ البلوي، 2011؛ القرني، 2012؛ العسرج، 2006؛ العتوم، 2007؛ محمدي، 2011؛ سماح، 2008؛ 2010؛ Knouse & Safren).

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات رتب أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على قياس المتابعة لاضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، ويمكن تبرير ذلك إلى استمرارية تأثير أسلوب التعزيز الرمزي على أفراد المجموعة التجريبية، إذ تم تطبيق هذا الأسلوب بطريقة منظمة ووفق مراحل يكون التعزيز في مراحلها الأولى بشكل مكثف ثم ينخفض بشكل تدريجي، وقد أكد فوستر، وهاكنبرج، فايداي (Foster, Hackenberg & Vaidya, 2001) أن معدلات الاستجابة وفق مراحل الصرف المتعددة، يكون أكثر فاعلية في تحسين معدلات الاستجابة من مراحل الصرف الثابتة.

كما أن شعور أفراد المجموعة التجريبية برضا عن سلوكياتهم وحصولهم على معززات داعمة تلي رغباتهم ساعد على التحسن في مستوى الانتباه وخفض النشاط الحركي الزائد والاندفاعية، وهذا يعود إلى التنوع في المعززات التي قدمها معلمو صعوبات التعلم بأسلوب شيق لا يؤدي إلى إشباع أو ملل لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويشير هوبول وماكلوجين وديربي (Hopewell, McLaughlin & Derby, 2011) إلى زيادة الإجابات الصحيحة وقلة الأخطاء بفضل استخدام أسلوب التعزيز الرمزي من خلال توظيف الفِيش وبطاقات الفلاش، حتى بعد التوقف عن استخدام هذا الأسلوب مع الطلاب، كما يؤكد الخطيب (2012) على أن استخدام التعزيز بشكل منظم وعدم العشوائية في تقديمه يساعد في ثبات التعزيز وتعميمه. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (ملكاوي، 2003؛ يحيى وعبدالعزیز، 2003) ومع نتائج دراسة (Carlson et al., 2000; Tarbox et al., 2006; Miranda & Jesus, 2000).

التوصيات:

- استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يُوصى بما يلي:
1. نشر الوعي في المدارس والمجتمع حول مظاهر اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وعلاقته بصعوبات التعلم.
2. عقد دورات تدريبية لمعلمي صعوبات التعلم وأولياء أمور الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتعريفهم بأساليب تعديل السلوك وخصوصاً بكيفية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي.
3. تضمين برامج تعديل السلوك في البرامج والخطط التربوية الفردية للحد من المشكلات السلوكية التي قد يعاني منها الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

4. تطوير اختبارات ومقاييس للكشف المبكر عن اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

المراجع:

البطينة، أسامة، والمومني، محمد، والعوفي، عادل. (2011). فاعلية البرامج المقدمة لمعالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. مجلة أبحاث البرموك - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 27(2)، 991-1006.

البلوي، فيصل. (2011). فاعلية أسلوب تكلفة الاستجابة والتعزيز الرمزي في معالجة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على عينة سعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

حواشين، مفيد. (2004). أثر التعزيز الرمزي في تطوير الانتباه لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، 1(2)، 11-46.

الخطيب، جمال. (2012). تعديل السلوك الإنساني (الطبعة الخامسة). الأردن: دار الفكر.

الروسان، فاروق. (2010). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (الطبعة الثامنة). الأردن: دار الفكر.

الرويتع، عبدالله. (2002). اضطراب قصور الانتباه والنشاط الزائد. مجلة الطفولة والتنمية، 6(2)، 39 - 58.

الزريقات، إبراهيم. (2011). تعديل سلوك الأطفال والمراهقين (الطبعة الثانية). الأردن: دار الفكر.

الزغلوان، حسن. (2001). فاعلية برنامج سلوكي لمعالجة ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الزيات، فتحي. (2006). آليات التدريس العلاجي لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط. ورشة عمل مقدمة في المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم 19- 22 / 11 / 2006: الرياض، السعودية.

الزيات، فتحي. (2008). صعوبات التعلم: الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية (الطبعة الأولى). القاهرة: دار النشر للجامعات.

سماح، بشقة. (2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

سيسالم، كمال. (2001). اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة (الطبعة الأولى). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

الطبياني، علاء، والطبياني، مها. (2013). فاعلية كل من التدخل الطبي والتدخل السلوكي في علاج اضطراب الانتباه - فرط الحركة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الثالث عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، 2- 4 / 4 / 2013، المنامة، مملكة البحرين.

العاسمي، رياض. (2008). اضطراب نقص الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي. مجلة جامعة دمشق، 24(1)، 53-101.

عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعيسي، محمد، وأبو عودة، فريال. (2011). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (الطبعة الثالثة). الأردن: دار المسيرة.

عبدالعزیز، عمر. (2008). فاعلية برنامج سلوكي باستخدام التعزيز الرمزي في تعديل السلوك النمطي وضعف الانتباه لدى الأطفال المعاقين عقلياً في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

عبدالعزیز، عمر. (2012). فاعلية برنامج التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في تحسين مستوى الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 151(1)، 199-229.

عبدالرحيم، سامية، وحمود، محمد، وناصر، عائشة. (2011). فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعلم. مجلة جامعة دمشق، 27، 89-156.

العتوم، نعيم. (2007). أثر أسلوب اللعب والتعزيز الرمزي في تحسين الانتباه وخفض النشاط الزائد لدى عينة أردنية من طلبة صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن.

العتوم، نعيم. (2013). أثر الألعاب المحوسبة في علاج اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(3)، 335-351.

- العسرج، عبدالله. (2006). فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي في ضبط المشكلات السلوكية لدى ذوي متلازمة داون في جمعية النهضة النسائية الخيرية بالرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- القرني، عبدالله. (2012). فاعلية استخدام التعزيز الرمزي وتكلفة الاستجابة في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب المتخلفين عقلياً بمدارس الدمج الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- محمد، عائشة. (2007). أثر استخدام التعزيز الموجب بأنواعه اللفظي والمادي معاً على التحصيل العام في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بمرحلة التعليم الأساسي بمدينة غريان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاتح، ليبيا.
- محمدي، فوزية. (2011). فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- ملاكوي، محمود. (2003). فاعلية أسلوب التعزيز الرمزي في علاج ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي لدى أطفال من ذوي صعوبات تعلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- مهدي، ضيف الله. (2005). اضطراب فرط النشاط ونقص الانتباه عند الأطفال وطلاب المدارس ومعاونة الأسر من ذلك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جازان، السعودية.
- الناطور، ميادة. (2009). صعوبات التعلم (محرر) في جمال الخطيب وآخرون. مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (الطبعة الثانية). الأردن: دار الفكر.
- ندا، أحمد. (2009). صعوبات التعلم (الطبعة الأولى). الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.
- هلالهان، دانيال، وكوفمان، جيمس، ولويد، جون، وويس، مارجريت، ومارتينز، إيزابيت. (2007). صعوبات التعلم: مفاهيمها، طبيعتها، التعليم العلاجي (الطبعة الأولى)، ترجمة عادل عبدالله، الأردن: دار الفكر.
- الواللي، سعاد، وأبو الرز، ضياء. (2011). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس مهارات القراءة الناقدة في الصف العاشر الأساسي وأثرها في تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو القراءة. دراسات العلوم التربوية، 38(1)، 251-264.
- يحيى، خولة، وعبدالعزیز، عمر. (2003). فاعلية استخدام أسلوب التعزيز الرمزي والعزل في تعديل السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً. دراسات العلوم التربوية، 3(2)، 239-256.
- Alqisayrin, E. (2014). Voluntary and extracurricular activities to reduce attention deficit hyperactivity among students with learning difficulties. *Life Science Journal*, 11(4), 177-187.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Barbarese, W., Katusic, S., Colligan, R., Weaver, A, & Jacobsen, S. (2007). Long-term school outcomes for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 28, 265-273.
- Barkley, R. (2000). *Taking charge of ADHD: The complete authoritative guide for parents*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. (2006). *Attention deficit hyperactivity disorder: A hand book for diagnosis and treatment*. New York: Guilford press.
- Barkley, R. (2013). *Taking Charge of ADHD*. New York: Guilford Press.
- Bender, E. (2008). *Learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Carlson, C., Mann, M., & Alexander, K. (2000). Effects of reward and response cost on performance and motivation of children with ADHD. *Cognitive and Research*, 24(1), 87-98.
- Chu, S. (2003). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) part one: a review of the literature. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 10(5), 218-227.
- Dietz, S., & Montague, M. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder; comorbid with emotional and behavioral disorders and learning disabilities in adolescents. *Exceptionality*, 14(1), 19-33.
- Dills, R. (2003). Diagnosis and treatment of attention deficit hyperactivity disorder. *Pharmacy Times*, 69(9), 66.
- Foster, T., Hackenberg, T., & Vaidya, M. (2001). Second-order schedules of token reinforcement with Pigeons: Effects of fixed- And variable-ratio exchange schedules. *The Experimental Analysis of Behavior Journal*, 76(2), 159-178.

- Masseti, G., Lahey, B., Pelham, W., Loney, J., Ehrhardt, A., Lee, S., & Kipp, H. (2008). Academic achievement over 8 years among children who met modified criteria for attention-deficit/ hyperactivity disorder at 4-6 years of age. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 399-410.
- Meehan, K., Ueng-McHale, J., Reynoso, J., Harris, B., Wolfson, V., Gomes, H., & Tuber, S. (2008). Self-regulation and internal resources in school-aged children with ADHD symptomatology: An investigation using the Rorschach inkblot method. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 72(4), 259-282.
- Miranda, A., & Jesus, M. (2000). Efficacy of cognitive behavioral therapy in the treatment of children with ADHD and without aggressiveness. *Psychology in the school*, 37(2), 169-182.
- Musser, E., Bray, M., Kehle, T., & Jenson, W. (2001). Reducing disruptive behaviors in students with serious emotional disturbance. *School Psychology Review*, 30(2), 294-304.
- National Institute of Mental Health. (2014). *What is attention deficit hyperactivity disorder (ADHD, ADD)*. From <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml>.
- Park, S. (2011). Self-monitoring for students with ADHD: A look at self-monitoring strategies and their effects on improving attention and behavior for children with ADHD. *Insights on Learning Disabilities*, 8(1), 51-68.
- Posavac, H., Scheridan, S., & Posavac, S. (1999). A cueing procedure to control impulsivity in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Behavior Modification*, 23(2), 234-253.
- Raymond. (2012). *Learners with mild disabilities*. New Jersey: Pearson Education.
- Richardson, A. (2006). Omega-3 fatty acids in ADHD and related neurodevelopmental disorders. *International Review of Psychiatry*, 18(2), 155-172.
- Schnoes, C., Reid, R., Wagner, M., & Marder, C. (2006). ADHD among students receiving special education services: A national study. *Exceptional Children*, 72, 483-496.
- Tarbox, R., Ghezzi, P., & Wilson, G. (2006). The effects of token reinforcement on attending in a young child with autism. *Behavioral Interventions*, 21(3), 155-164.
- Thompson, M., McLaughlin, T., & Derby, K. (2011). The use of differential reinforcement to decrease the inappropriate verbalizations of a nine-year-old girl with autism. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 183-196.
- Graham-Day, K., Gardner, R., & Hsin, Y. (2010). Increasing on-task behaviors of high school students with attention deficit hyperactivity disorder. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 205-221.
- Hallahan, D. Kauffman, J. (2003). *Exceptional children: Introduction to special education*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Hallahan, D., Kauffman, J & Pullen, P. (2012). *Exceptional Learners: An introduction to special education*. New Jersey: Person Education.
- Harris, K., Friedlander, B., Saddler, B., Frizzelle, R., & Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education*, 39(3), 145-156.
- Hart, S., Perril, S., Willcutt, E., Thompson, L., Schatschneider, C, Deater-Deckard, K., & Cutting, L. (2010). Exploring how symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder are related to reading and mathematics performance: General genes, general environments. *Psychological Science*, 21, 1708-1715.
- Hopewell, K., McLaughlin, T., & Derby, K. (2011). The effects of reading racetrack with direct instruction flashcards and a token system on sight word acquisition for two primary students with severe conduct disorders. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 693-710.
- Jensen, P., Hinshaw, S., Kraemer, H., Lenora, N., Newcorn, J., Abikoff, H., Vitiello, B. (2001). ADHD Comorbidity findings from the MTA Study: Comparing comorbid subgroups. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 40(2), 147-158.
- Knouse, L., Safren, S. (2010). Status of cognitive behavioral therapy for adult attention-deficit hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, 33 (3), 497-509.
- Lerner, J., & Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions*, (12th ed). Boston: Houghton Mifflin.
- Lloyd, A., Brett, D., & Wesnes, K. (2010). Coherence training in children with attention-deficit hyperactivity disorder: Cognitive functions and behavioral changes. *Alternative Therapies*, 16(4), 34-42.
- Martin, B. (2007). *Causes of Attention Deficit Disorder (ADHD)*. *Psych Central*. From <http://psychcentral.com/lib/2007/causes-of-attention-deficit-disorder-adhd>.

- Valiente-Barroso, C. (2013). Relationship between ADHD markers and self-perceived stress: Influences on academic performance in preadolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 193-203.
- Wei, X., Yu, J & Shaver, D. (2014). Longitudinal effects of ADHD in children with learning disabilities or emotional Disturbances. *Council for Exceptional Children*, 80(2), 205-219.
- Zentall, S. (2005). Theory – and evidence – based strategies for children with attention problems. *Psychology in the schools*, 42(8), 821-836.

تقييم المنهاج الوطني التفاعلي ووثيقة الاطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم: دراسة نوعية

إيمان الزبون*

تاريخ قبوله 2015/5/17

تاريخ تسلم البحث 2015/2/9

An Evaluation of the National Interactive Kindergarten Curriculum, the Document of the General Framework and the General and Specific Outcomes for the Kindergarten Curriculum of Children with Hearing Impairments from Their Teachers' Perspectives: A Qualitative Study

Eman Al-Zboon, Queen Rania Faculty for Childhood, The Hashemite University, Al-Zarqa, Jordan

Abstract: This study aimed to evaluate the national interactive kindergarten curriculum and the document of the general framework and the general and specific outcomes for the kindergarten curriculum of children with hearing impairments from their teachers' perspectives during the academic year (2014/2015). The sample of the study consisted of all the kindergarten teachers working with children with hearing impairments in Amman and Zarqa (14 teachers). To collect the data, the researcher used qualitative methodology by using a semi-structured interview method and then the resulting data were analyzed using content analysis. The results revealed that the national interactive curriculum for kindergarten is inappropriate, and there is a need for the development of a special curriculum for children with hearing impairments. The findings also showed some suggested amendments to the curriculum to be more appropriate for children with hearing impairments. Finally, the results indicated that the general framework and general and specific outcomes for the kindergarten curriculum of children with hearing impairments are appropriate for children with hearing impairments. The study proposed a set of recommendations according to the findings of the study, mainly involving the development of a professional team to review the curriculum for children with hearing impairments as well as reviewing the general framework and general and specific outcomes for children with hearing impairments, and to implement required amendments.

Keywords: Children with Hearing Impairments, The National Interactive Kindergarten Curriculum, General Framework and General and Specific Outcomes for the Kindergarten Curriculum of Children with Hearing Impairments.

يُعد الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال واحداً من الأمور التي يستدل بها على رقي المجتمعات وتطورها؛ إذ كان رفع استعداد الطفل للتعليم من أولويات الأهداف التربوية للدول المتقدمة (الزبون، 2013). كما تعد هذه المرحلة مرحلة حرجية في تطور جوانب نمو الطفل المختلفة العقلية، واللغوية، والنفسية، والجسمية، والروحية، والاجتماعية؛ إذ تحدث في هذه المرحلة سمات شخصيته، وتترسخ أنماط سلوكه، وتنطلق قدراته واستعداداته ومفاهيمه (Edwards, 2000). وتزداد أهمية هذه المرحلة عند الحديث عن الطفل ذي الإعاقة السمعية، فإذا لم يتوافر لهذا الطفل منهاج ملائم؛ فستزداد فرصة تعرضه للتأخر النمائي عمومًا واللغوي خصوصًا (Gearheart, Weishahn, & Gearheart, 1996).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم المنهاج الوطني التفاعلي ووثيقة الاطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في العام الدراسي 2015/2014. تكونت عينة الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في محافظتي العاصمة ومحافظة الزرقاء (14) معلمة. ولجمع البيانات، استخدمت الباحثة المنهجية النوعية باستخدام المقابلة شبه المقتنة، ثم أجري تحليل النتائج باستخدام أسلوب تحليل المحتوى. وأشارت النتائج إلى عدم ملائمة المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وحاجة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى تطوير منهاج خاص بهم. كما أشارت النتائج إلى مجموعة من التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وأخيرًا، أشارت المعلمات إلى أن وثيقة الاطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات بناءً على نتائج الدراسة، من أهمها تشكيل لجان من المتخصصين في تطوير المناهج لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ومراجعة النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لإجراء التعديلات اللازمة.

الكلمات المفتاحية: الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، الاطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

مقدمة: انبثقت عالميًا التشريعات والإصلاحات التربوية الحالية من القوانين ذات العلاقة بالأطفال ذوي الإعاقة وحقوقهم بالتعليم والدمج والوصول إلى أقصى ما يستطيعون. لذا يجب أن يتلقى الأطفال ذوو الإعاقة السمعية التعليم كأقرانهم من غير ذوي الإعاقة، ومحاولة الوصول بهم إلى مستوى أقرانهم. وتسلسل هذه التشريعات والقوانين الضوء على أهمية المناهج وتطويرها؛ فمن الضروري توفير منهاج ملائم لهم لمساعدتهم في التحصيل الأكاديمي والاجتماعي أثناء التحاقهم في رياض الأطفال (Watkins & Kritsonis, 2008). كما يركز الأدب التربوي الحديث في مجال تربية الطفولة المبكرة على رفع استعداد الأطفال للتعليم، وخصوصًا ذوي الإعاقة منهم. وتعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة هامة في تنمية استعداد الطفل للتعليم من خلال توفير خبرات ملائمة نمائيًا (Ma, Shen, & Krenn, 2014; (Rodriguez & Tamis-LeMonda, 2011.

* كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

بعد تعديله وتكيفه، بالإضافة، أو الحذف، أو الاستبدال (Iowa Department of Education, 2013). ويقصد بالمنهاج التقليدي المنهاج الرسمي المعتمد على مستوى الدولة لجميع الطلبة، الذي طُوِّر بناءً على الخصائص النمائية للمرحلة العمرية لضمان موائمتها مع معظم الطلبة. ويوجد العديد من المناهج الحديثة المعاصرة، التي ظهرت لتلبي أهدافاً مختلفة؛ إذ تغيرت النظرة التقليدية للتعليم بجعل الطالب مركز العملية التعليمية التعلمية، والعمل على تزويده بالمهارات الحياتية الوظيفية التي تعدّه ليكون مواطناً صالحاً في مجتمعه. قادراً على التفكير وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والاستقلالية، وهذه هي الأهداف المحورية للتربية الخاصة المعاصرة التي تنادي بتحسين نوعية حياة الأفراد ذوي الإعاقة ودعم تقريرهم لمصيرهم، واستقلاليتهم واتخاذهم للقرارات المهمة في حياتهم (الزبون، 2013). وظهرت مجموعة من المناهج الحديثة نتيجة لحركات الإصلاح والتطوير التربوي، ومنها:

1- المنهاج المتميز أو التفريقي Differentiate Curriculum:

وهو منهاج يهدف إلى رفع مستوى الطلبة جميعاً. ويراعي خصائص الفرد وخبراته السابقة، وهدفه زيادة إمكانيات الطالب وقدراته. ومن إيجابيات هذا المنهاج مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، كما يكون للطلبة ذوي الحاجات الخاصة دور فاعل فيه (Ornstein & Hunkins, 2004).

2- المنهاج التكاملي Integrative Curriculum: هو منهاج يربط بين الموضوعات الدراسية المختلفة التي تقدم للطلبة تقديمًا مترابطًا متكاملًا؛ بحيث تنظم تنظيمًا دقيقًا يساعد على تخطي الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة (Jacobs, 1989).

3- المنهاج المبني على بحوث الدماغ rain based Curriculum: وهو منهاج يقوم على تطبيق مجموعة من المبادئ الاستراتيجية المبنية على نتائج البحوث العلمية المتعلقة بعمل الدماغ في الغرفة الصفية. فعلى سبيل المثال، تشير نتائج البحوث إلى تأثير المناخ والعوامل البيئية والموسيقى والفروق الفردية على التعلم، ويمكن توظيف نتائج هذه البحوث في السياق التعليمي.

4- المنهاج القائم على المعايير Standards Based Curriculum: وهو المنهاج القائم على تحديد المحتوى بناءً على معايير وتوجهات وخطوط عامة موضوعية من لجنة من المتخصصين بالاشتراك مع متلقي الخدمة التعليمية وكل الأطراف ذات العلاقة؛ بحيث يتوجب ضرورة امتلاك جميع الطلبة لمعايير التعلم من دون استثناء، مع إعطاء الطالب إطاراً زمنياً مفتوحاً وتوقعات عالية للنجاح، ووضع المسؤولية الكبرى على المعلم وتقنيده بمعايير محتوى ومعايير إجرائية.

5- المنهاج المبني على الكفايات: Competency Based Curriculum هو المنهاج الذي نقل التركيز على ما يعتقد المعلم أنه مهم (معتمد على المعلم) إلى ما يحتاج الطلبة

يتفق الباحثون في مجال الإعاقة السمعية على أن القدرات العقلية للطفل ذي الإعاقة السمعية تتوزع بحسب منحني التوزيع الطبيعي، أي أن معظمهم يتمتعون بدرجة ذكاء عادية، في حين تفوق المستوى العادي عند بعضهم (سلامه وأبو مغلي، ٢٠٠١؛ يوسف، ٢٠٠٠)؛ لذا فإنه من الضروري تعريضهم للمنهاج المخصص للأطفال من غير ذوي الإعاقة إلى أقصى درجة ممكنة، ولذلك فإننا نرى أن جميع الخبرات والمهام التعليمية التي تقدم للأطفال من غير ذوي الإعاقة يمكن تقديمها لذوي الإعاقة السمعية مع أهمية تعديل بعضها وبخاصة تلك التي تعتمد على اللغة Cook, Klein, & Chen (2012)؛ إذ إن الفرق الرئيسي بين تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والأطفال من غير ذوي الإعاقة لا يتمثل في طبيعة المواد الدراسية بقدر ما يتمثل في طريقة تعليمهم إياها، وعلى ذلك ينبغي على المعلمين أن يكونوا على استعداد لاتباع المنهج الدراسي الذي يقدم للأطفال الذين يسمعون ولكن مع مراعاة الفارق الزمني وتطبيق طرق تدريس مختلفة (سلامه وأبو مغلي، 2001).

إن أكثر الآثار السلبية للإعاقة السمعية تتمركز في مجال النمو اللغوي، وتزداد شدة المشكلات اللغوية مع زيادة شدة الإعاقة (Hallahan & Kauffman, 2003). يؤثر عمر الإصابة بالإعاقة السمعية في اكتساب اللغة، إذ إنه يوجد مرحلة حرجية لتعلم اللغة؛ إذ إن تأخر تعلم اللغة يؤثر في كفاءتها (Cormier, Schembri, Vinson, & Orfanidou, 2012). بغض النظر عن إتيان بعض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية للغة المنطوقة بنجاح فإن بعضهم يحقق بعض الكفاية في اللغة المنطوقة عبر القراءة والكتابة (Traxler, 2000). ويعتمد اكتسابهم للغة على درجة فقدان السمع ونوعه والفرص المتوافرة في الروضة والبيت والبيئة، ودرجة ذكاء الطفل، والوقت المخصص للقراءة Sarant, Holt, Dowell, Rickards, & Blamey, 2009). ويستطيع عدد قليل من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية القراءة بمستوى عمرهم الزمني، نتيجة للمعوقات المعرفية واللغوية، وقلة فرص التعرض للغة الطبيعية في الطفولة المبكرة، زيادةً على مشكلات تعلم اللغة نتيجة لإعاقتهم إلا من خلال الطريقة المكتوبة، فهم يكتسبون اللغة من خلال الكتابة (Hoffeister & Caldwell-Harris, 2014). ونتيجة لهذه المشكلات اللغوية تتأثر القدرة على القراءة، مما ينعكس سلباً على تحصيلهم الأكاديمي مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها وبخاصة في غياب أساليب التدريس الفعالة (Hallahan & Kauffman, 2003). ويجب أن يشتمل منهاج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال على: لغة الإشارة، ومجموعات اللعب للتركيز على نمو اللغة، ومهارات القراءة، والمحادثة، والإثارة السمعية، والنمو المعرفي، والنمو الانفعالي الاجتماعي، والنمو الحركي (Johnson, Liddell, & Erting, 1989).

ويعدّ المنهاج التقليدي مصدراً يستند إليه في تطوير الخبرات التعليمية والأنشطة في التربية الخاصة. يستفيد جميع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من المنهاج التقليدي المخصص للأطفال العاديين

لمعرفته وان يكونوا قادرين على عمله في أوضاع متنوعة ومعقدة (معتمدة على الطالب / مكان العمل). ويتطلب هذا المنهاج استخدام تقييم أكثر تعقيداً، تشمل ملفات الأداء التراكمية portfolios، وتقييم التعلم التجريبي في التجارب الميدانية والأداء في سياقات متنوعة ولعب الدور (Argüelles & Gonczy, 2000).

6- المنهاج المبني على المكان Place-Based Curriculum: وهو المنهاج الذي يستخدم المجتمع المحلي والبيئة كنقطة بداية لتدريس المفاهيم في مجالات اللغة والحساب والدراسات الاجتماعية والعلوم وغيرها من موضوعات المنهاج. وهو يؤكد الممارسة العملية والخبرات التعليمية الواقعية لزيادة التحصيل وتقوية ارتباط الطالب بمجتمعه وتطوير إدراكه لعالمه الطبيعي وخلق التزامه المتزايد لتأدية دوره كمواطن نشط ومساهم (Resor, 2010).

7- المنهاج القائم على النتائج Outcomes-Based Curriculum: وهو المنهاج المعتمد حالياً في الأردن (الزبون، 2013)، ويركز هذا المنهاج على ما يستطيع الطالب فعلاً تحصيله بعد إنهاء عملية التعلم. ويركز على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، وقياس تحصيل الطالب عبر ما يسمى بمخرجات أو نتائج العملية التعليمية Killen, (2000).

أكد مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد عام 1987 على ضرورة تهيئة أفضل الظروف والإمكانيات المادية والبشرية للناية بالأطفال، انبثق عنه قانون التربية المؤقت رقم (27) عام 1988، وأصبحت فيه مرحلة رياض الأطفال جزءاً من السلم التعليمي تتبعها المراحل التعليمية الأخرى (وزارة التربية والتعليم، 2010). وفي عام 1994، أكد قانون التربية والتعليم الحديث رقم (3) على أهمية هذه المرحلة بوصفها مرحلة تعليمية وحلقة من حلقات التعليم في الأردن، وبدأ في الأردن عام 1999 إنشاء رياض الأطفال الحكومية للفترة العمرية من سن 4-6 سنوات (صليوة، 2005). وحالياً، لم يتوان الأردن عن إعطاء مرحلة الطفولة المبكرة أهمية كبيرة تجلت في الرؤية الملكية السامية التي انبثقت عنها أسس خطة برنامج التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE)، التي تضم أربع مكونات، ركز رابعها على مرحلة الطفولة المبكرة وإعداد الأطفال للتعلم في مرحلة رياض الأطفال (وزارة التربية والتعليم، 2002). فقد أطلقت وزارة التربية والتعليم في عام 2003 مشروع السنوات الخمس، سُمي بالتطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة؛ إذ أنجزت المرحلة الأولى منه في عام 2009 وبوشر بإطلاق المرحلة الثانية في عام 2009. ويعدّ هذا المشروع الأول من نوعه في منطقة الشرق الأوسط (وزارة التربية والتعليم، 2010).

وقد أطلقت وزارة التربية والتعليم في عام 2004 منهاجاً

مقترحاً لتعليم أطفال الروضة تحت مسمى (المنهاج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعليمهم). ونتيجة للدراسات التي تناولت تحليل المنهاج الوطني التفاعلي وتقويمه جاء المنهاج الوطني التفاعلي (الطبعة المطورة)، الذي اشتمل على كتاب أنشطة الطفل العملية لمعلمة رياض الأطفال، والكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال، وكتاب الأنشطة باللغة العربية، وكتاب الأنشطة باللغة الإنجليزية، والوسائل والمواد المرافقة. وقد بدأ تطبيق هذا المنهاج رسمياً منذ بداية الفصل الدراسي الأول 2007/2008 (الحسن، 2010). وينبثق محتوى المواد التعليمية للمنهاج الوطني التفاعلي من الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال، الذي يستند إلى توفير بيئة غنية بالمشيرات لتشجيع الأطفال على تحقيق ذواتهم والإسهام في تعزيز فضولهم الطبيعي مما يؤدي إلى اكتشافهم للبيئة المحيطة بهم وبناء الخبرات في جو يسوده الأمان والثقة والمحبة، زيادة على تنمية الاستعداد للتعلم لديهم. والمرحلة العمرية التي يستهدفها المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن، من سن الرابعة وحتى ست سنوات (محاسيس، 2008). وتعدّ الوحدة التعليمية الركيزة الأساسية للمنهاج الوطني التفاعلي، والوحدة التعليمية عبارة عن موضوع متكامل ينبثق منه موضوعات تعمل على إيضاحها وتفسيرها من خلال أنشطة مباشرة ومرتبطة بالموضوع الرئيس للوحدة، التي تم اختيارها وتحليلها إلى عناصر تعطي خبرات لغوية، ورياضية، وعلمية، ودينية، واجتماعية، وفنية، وحركية، وموسيقية. ويتكون المنهاج الوطني التفاعلي (الطبعة المطورة) من (7) وحدات، موزعة على الفصلين الدراسيين: الأول بواقع (3) وحدات، والثاني بواقع (4) وحدات. وهذه الوحدات هي: أنا وروستي، وأسرتي، ووطني، ونباتاتي، ومائي، وحيواناتي، وأرضي (أبو طالب، والصايغ، والسعدي، 2004).

ثم جاء تكييف وثائق الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال والصفوف من الأول إلى الخامس لتلائم وحاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وسيُصار إلى تطويرها لاحقاً؛ لتشمل بقية الصفوف؛ انسجاماً مع أهداف التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة في مرحلته الثانية (ERfKE2). وقد جاءت هذه الوثيقة منفصلة؛ لتكون خاصة بفترة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، بسبب الفروق الفردية بينهم والخصائص النمائية الخاصة بهم؛ ولتكون أداة تساعد المعلم والمشرف التربوي على تحقيق نتائج التعلم، بما ينسجم وخصوصية الطلبة ذوي الإعاقة السمعية وقدراتهم وحاجاتهم، ولتمكن المعلم من تصميم أنشطة تلائم الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وهذا يتفق مع التوجهات الحديثة في المناهج الدراسية المتمثلة بتعدد مصادر التعلم التي يمكن للمعلم اللجوء إليها لتحقيق نتائج التعلم. وقد حوت الوثيقة على المكونات الآتية: الإطار العام لمرحلة رياض الأطفال، والنتائج التعليمية المحورية، والمحاور الأساسية، والنتائج العامة والخاصة التي تغطي سبعة مجالات، هي: الأخلاقي-الديني، واللغوي، والجمالي، والجسمي-الصحي، والانفعالي-

الاجتماعي، والعقلي-المعرفي، والمعارف العامة (وزارة التربية والتعليم، 2013).

بعد الاطلاع على أدب الموضوع، واستقرائه، ومسح الدراسات السابقة حول مناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال، تبين بأن الدراسة الحالية قد تكون من الدراسات العربية القليلة التي تناولت هذا الموضوع، وخصوصاً فيما يتعلق بتقييم مدى ملائمة المنهج الرسمي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وفي ما يأتي الدراسات التي تناولت مناهج الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، ومناهج الطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

أجرى رودريجز (Rodriguez 1986) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تعديل المنهج في اكتساب اللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة ما قبل المدرسة، وكذلك تحديد الطريقة المفضلة للتواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وضعاف السمع على اكتساب اللغة التعبيرية وتحديد الطرق المشابهة للتواصل في المنزل والمدرسة لاكتساب الطفل اللغة التعبيرية، واشتملت الدراسة على أطفال في مرحلة الطفولة المبكرة باستخدام اختبار الصور والألفاظ لبيبودي. وقد أشارت النتائج إلى أن اللغة التي اختارها المعلمون، واستخدمها الوالدان هي الطريقة المفضلة للتواصل مع الأطفال، كما أن استخدام المنهج المعدل طور النمو اللغوي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

أما دراسة القريوتي (٢٠٠٤)، فقد هدفت إلى تطوير برنامج للأطفال ذوي الإعاقة السمعية بمرحلة ما قبل المدرسة من أجل تنمية النمو اللغوي عن طريق استخدام الطريقة الكلية في التواصل، كما هدفت الدراسة إلى بناء بطارية اختبارات لتقويم البرنامج التعليمي وتشخيص اللغة عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. طبقت الدراسة على عينة من ٣٦ طفلاً ذا إعاقة سمعية بمركز رعاية المعوقين بإمارة الشارقة في الإمارات. وأظهرت النتائج أن أداء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذين تعلموا بالطريقة الكلية المقترحة (برنامج اللغة العربية) أفضل من أداء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذين لم يتعلموا بهذه الطريقة، كما أظهرت النتائج فروق دالة في أداء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الذين تعلموا بالطريقة الكلية باختلاف الجنس والعمر وشدة الإعاقة.

كذلك أجرى كارجن (Kargin, 2004)، دراسة للتعرف على أثر برنامج متمركز حول الأسرة في مرحلة ما قبل المدرسة على تواصل الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. واشتملت العينة على 12 طفلاً في المناطق الريفية في تركيا. وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في تحسين التواصل اللفظي للأطفال، وزيادة تفهم الأسر لحاجات أطفالهم. أما دراسة شرادقة (2011) فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج حاسوبي تعليمي في التدريب النطقي لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية البسيطة من عمر 4 إلى 7 سنوات في محافظة أربد مقارنة بالطريقة التقليدية في

ضوء متغيري الجنس والعمر. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 30 طالباً وطالبة بالطريقة القصصية من مدارس الأمل للصم وتم توزيعهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأشارت النتائج إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة على الدرجة الكلية للقياس البعدي لمستوى اللغة التعبيرية، لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج مما دل على فاعلية البرنامج الحاسوبي التعليمي في تنمية اللغة التعبيرية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة.

أما بالنسبة للدراسات التي أجريت على المنهج المطبق في رياض الأطفال من غير ذوي الإعاقة، فثمة عدد لا بأس فيه منها، نذكر أحدثها دراسة محاسيس (2008)، التي هدفت إلى تقويم المنهج الوطني التفاعلي المطبق في رياض الأطفال في الأردن، في ضوء المعايير العالمية. وتكونت العينة من (30) معلمة، موزعات على (27) مدرسة، تم اختيارهن بالطريقة القصصية. وأظهرت الدراسة أن معلمات رياض الأطفال يطبقن المنهج الوطني التفاعلي (الطبعة المطورة)، وفقاً لمعايير الرابطة الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار بدرجة مرتفعة في الأبعاد الآتية: التخطيط لتنفيذ المنهج، وتوفير الوسائل التعليمية المناسبة، وبدرجة متوسطة في الأبعاد الآتية: تنظيم البيئة التعليمية، وتنفيذ أنشطة التعلم، وتقويم نمو الطفل وتعلمه.

هدفت دراسة هارون (2005) إلى تحليل "المنهج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة" الصادر عن وزارة التربية والتعليم في الأردن عام 2004، قام الباحث بتصميم أداة للتحليل تضمنت المعايير والأسس المعتمدة للتحليل. وأظهرت النتائج غياب التوازن في تركيز الأهداف الخاصة للوحدات التعليمية على المجالات النمائية الخمسة. وقد جاء أعلى تركيز على المجال المعرفي/العقلي، في حين كان أدنى تركيز على المجالين الجسمي/الحركي، والديني/الروحي، وأن نسبة الأنشطة الهادئة تعادل أكثر من ضعف الأنشطة الصاخبة.

أما دراسة أحمد، وفاز، والزبون (Ahmad, Fayez, & Al-Zboon, 2014) فهدفت إلى تحديد المنهج المطبق في رياض الأطفال في محافظة الزرقاء والخبرات التي يقدمها ومقدار الوقت المخصص لكل منها. وتوصلت النتائج إلى أن رياض الأطفال تركز على الخبرات الأكاديمية مثل قراءة الحروف وكتابتها وبعض الكلمات باللغة العربية والإنجليزية والحساب ومبادئ الدين الإسلامي وإنها لا تركز على اللعب (30% من الوقت مخصص للعب). أما بالنسبة للروتين اليومي فقد تمثل بالحلقة الصباحية، ثم حصص تدريسية وأوقات محددة للإفطار.

من خلال مراجعة الباحثة المتأنية للدراسات السابقة يتضح قلة الدراسات التي تطرقت إلى مناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وخصوصاً في مرحلة رياض الأطفال. ويلاحظ تنوع هذه الدراسات في طريقة دراستها لهذا الموضوع؛ فدرس بعضها مدى ملائمة المنهج العام وأثره في النمو اللغوي، أو بناء منهاج أو برنامج

الثانية، جاءت الدراسة الحالية لسبر غور قضية مهمة، ألا وهي مدى ملائمة المنهاج الوطني التفاعلي والإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مدى تطبيق معلمات رياض أطفال ذوي الإعاقة السمعية للمنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال؟
- 2- ما مدى ملائمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم؟
- 3- ما نقاط الضعف في للمنهاج الوطني التفاعلي بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟
- 4- ما التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟
- 5- ما مدى ملائمة النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في جانبين: الأول نظري والثاني تطبيقي، أما بالنسبة للأهمية النظرية، فإنه يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تقييم مدى ملائمة المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال، المعتمد من وزارة التربية والتعليم، للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وتقديم مقترحات من شأنها أن تعمل على تطوير المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن وتحقيق فهم أعمق لمدى ملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وإلى الوقوف على مواطن قوته وضعفه، كما توفر هذه الدراسة للمهتمين معلومات نظرية عن حاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، والمناهج الملائمة لهم. أما بالنسبة للأهمية التطبيقية، فستصبح لهذه الممارسات قيمة وأهمية تربوية خاصة، إذ ستضع بين يدي المسؤولين عن تخطيط المناهج وتطويرها حقائق صادقة ترمي إلى وضع الخطط الملائمة للعمل على تطوير هذه المناهج للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، بالاعتماد على آراء معلماتهم، اللواتي يعتبرن حلقة مهمة في تطوير مناهج هذه الفئة من الأطفال. كما توفر الدراسة معلومات دقيقة للدارسين والباحثين والمطلعين والمعلمين والمشرفين التربويين؛ وذلك بهدف تحسين الخدمات التربوية والتأهيلية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، كما تفتح الدراسة الباب للدراسات اللاحقة المتعلقة بهذا الموضوع.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد هذه الدراسة بعينيتها؛ إذ إنها اقتصرت على معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في عمان والزرقاء. كما تتحدد هذه الدراسة بمكان إجرائها؛ فقد أجريت في مدراس الأمل للصم، وبزمانها إذ اقتصرت على العام الدراسي (2014/2015). وتتمثل محدّدات الدراسة في الأداة المستخدمة فيها، وفي الدقة في جمع

مقترح، في حين درست أخرى الخبرات التي تقدمها رياض الأطفال. أما الدراسة الحالية، فهي تلتقي مع بعض الدراسات السابقة، من حيث إنها درست مناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وتتفق مع بعضها الآخر من حيث دراستها جزئياً المنهاج العام، في حين تختلف عنها بشمولها لتقييم كل من المنهاج الوطني التفاعلي ووثيقة النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وما يميز هذه الدراسة أنها الدراسة الأولى محلياً التي استهدفت تقييم مدى ملائمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما تتميز هذه الدراسة باستخدامها للمنهجية النوعية التي تعطينا معلومات عميقة من معلمات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية اللواتي يعتبرن مصدراً مهماً للمعلومات المتعلقة بالمناهج المطبقة حالياً وتقييمها. كما تتميز هذه الدراسة بدراستها مناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، الذين هم في أشد الحاجة إلى تطوير مهاراتهم، والحصول على حقهم في مناهج ملائم يلبي حاجاتهم، ويرفع من استعدادهم للتعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نتيجة للغموض الذي يكتنف مجال تلبية المنهاج الوطني التفاعلي من جهة، والإطار العام والنتائج العامة الخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لحاجات هؤلاء الأطفال؛ ونتيجة لغياب الدراسات ذات العلاقة، وخصوصاً أنها تم تطويرها حديثاً، فقد تطور لدى الباحثة دافع لتقييم هذا المنهاج من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وعليه، فقد أجريت هذه الدراسة للوقوف على واقع هذا المنهاج. ومن العوامل التي حثت الباحثة على تناول هذا الموضوع خبرتها في مجال مناهج الطفولة المبكرة، كونها كانت تعمل رئيس قسم مناهج الطفولة المبكرة في وزارة التربية والتعليم. زيادة على شكوى مديرات ومعلمات رياض الأطفال، التي تعكس شعوراً بعدم الرضا عن هذا المنهاج المعد أصلاً للأطفال من غير ذوي الإعاقة. فالأسئلة التي ما فتئت تطرح نفسها هي: هل هذا المنهاج ملائم لهم؟ هل يلبي حاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟ هل يجب تطبيق المنهاج الوطني التفاعلي في رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟ وما مدى فعالية النتائج الخاصة التي تم تكييفها من قبل وزارة التربية والتعليم؟ ولذلك انبثقت فكرة الدراسة الحالية لمراجعة المنهاج الوطني التفاعلي والإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وتحليلهما باستخدام البحث النوعي؛ لأن من شأن هذا النوع من البحوث جمع معلومات عميقة ومفيدة للقارئ من جهة ولفت انتباه أصحاب القرار نحو مجالات التطوير الضرورية ذات الأولوية والأكثر فائدة، وخصوصاً في ظل قلة البحوث العربية التي تعتمد المنهجية النوعية في التربية الخاصة، كما أشار إلى ذلك الخطيب (2010).

وبناء على ما سلف، وانسجاماً مع التوجّهات المحلية الحالية المتمثلة في الاهتمام بالأفراد ذوي الإعاقة، وتطوير المناهج المدرسية ضمن إطار تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة، المرحلة

أما العينة، فقد كانت عينة قصدية، فقد طُبِّقَت الدراسة على معلمات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في رياض الأطفال في المدارس الحكومية في محافظتي العاصمة والزرقاء كافة، التي تتكون من مديريات التربية والتعليم في: لواء ماركا (7 معلمات)، والزرقاء الأولى (7 معلمات) للعام الدراسي 2014/2015، والبالغ عددهن (14) معلمة. والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول 1: عدد المعلمات ونسبهم في العينة من حيث المنطقة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغيرات	العدد	النسبة
المنطقة		
عمان	7	50%
الزرقاء	7	50%
المؤهل العلمي		
دبلوم متوسط	12	86%
بكالوريوس	1	7%
بكالوريوس وأعلى	1	7%
سنوات الخبرة		
1-5 سنوات	3	25%
6-10 سنوات	5	36%
11-15 سنة	3	25%
16-20 سنة	2	14%
20 سنة وأكثر	1	7%

جمع البيانات

لجمع البيانات، استخدمت الباحثة طريقة المقابلة شبه المقننة مع معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؛ فقد استغرقت المقابلة نصف ساعة. ولتحقيق ذلك، طوِّرت الباحثة أداة تشتمل على مجموعة من الأسئلة تهدف إلى تقييم المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم، وهي أداة تكوَّنت من ثلاثة أجزاء: الجزء الأول: ويشتمل على معلومات عامة عن المعلمات (اسم المديرية، والجنس، وسنوات الخدمة، والمستوى التعليمي). والجزء الثاني: يتكون من 15 فقرة تستطلع رأي المعلمات (موافق، غير موافق) حول مدى فعالية المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال وملاءمته، وهي:

1. يتمتع المنهاج بمستوى ملائم من السهولة.
2. يتمتع المنهاج بوضوح الأفكار والمواضيع.
3. يتمتع المنهاج بالواقعية.
4. يشمل المنهاج مواضيع مفيدة للطلبة.
5. يتمتع المنهاج بالمتعة.
6. يتمتع المنهاج بالشمولية.
7. يتمتع المنهاج بأنه ملائم من حيث الجدول الزمني لتطبيقه.
8. يتمتع المنهاج بأنه متنوع الأنشطة.
9. يتلاءم المنهاج مع حاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

البيانات، وفي منهجية البحث المستخدمة، ومدى صدق استجابة أفراد عينة الدراسة على فقراتها وأسئلتها.

تعريف المصطلحات

- المنهاج الوطني التفاعلي (الطبعة المطورة): هو المنهاج الرسمي لمرحلة رياض الأطفال في الأردن، وهو مجموعة من الخبرات المتنوعة والمتعددة والفعاليات التربوية المخططة التي أقرها مجلس التربية والتعليم في الأردن استجابة لتطوير تعليم ما قبل المدرسة من أجل اقتصاد المعرفة ERfKE، وبدأ تطبيقه في جميع رياض الأطفال الحكومية رسمياً منذ بداية الفصل الدراسي الأول 2007/2008م، ويشمل الأجزاء التالية: كتاب أنشطة الطفل العملية للمعلمة، الكتاب المرجعي للمعلمة رياض الأطفال، وكتابي الأنشطة باللغة العربية واللغة الإنجليزية، والوسائل والمواد المرافقة.

- الإعاقة السمعية تشير إلى وجود مشكلة سمعية قد تتراوح شدتها من البسيطة إلى الشديدة جداً، تؤثر سلباً في الأداء التربوي للطلاب (الخطيب، 2013).

- ضعاف السمع: الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح بين (35-69) ديسبل، بعد استخدام المعينات السمعية، مما يؤدي إلى معاناته من صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع (الزريقات، 2009).

- رياض الأطفال: هي مرحلة التي تسبق التحاق الطفل بالصف الأول وتضم الأطفال من عمر 4-5 سنوات.

- الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية: هي وثيقة أصدرتها من وزارة التربية والتعليم الأردنية عام 2013، وهي تشتمل تكييف وتعديل نتائج رياض الأطفال المخصصة للأطفال من غير ذوي الإعاقة، لتصبح ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال.

الطريقة وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

الدراسة الحالية هي دراسة نوعية وصفية هدفت إلى تقييم المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال المعتمد من وزارة التربية والتعليم الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال، باستخدام المقابلة شبه المقننة مع المعلمات.

المشاركين في الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في عمان والزرقاء، واللواتي يعملن ضمن مدارس الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وعددها (4) مدارس.

البيانات بالحصول على تأكيد المشارك على ما تم سماعه وملاحظته (Lewis, 2009).

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن تساؤلها، تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

- أعدت الباحثة أداة الدراسة لجمع البيانات من عينة الدراسة وذلك بناءً على مراجعة الأدب النظري ذي العلاقة بتقييم المناهج المدرسية عموماً، ومناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية خصوصاً. ثم عُرضت الأداة في صورتها الأولية على (8) مُحكمين؛ للحكم على مناسبة الفقرات ومدى توافقها مع الهدف الذي وضعت من أجله، ومراجعة الفقرات، ومدى مقروئيتها. علماً بأنه قد تم الأخذ بملاحظاتهم.

- حصلت الباحثة على إحصائية بعدد رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في الأردن، من خلال الرجوع إلى إحصائيات وزارة التربية والتعليم؛ وذلك لتحديد حجم مجتمع الدراسة وعينته.

- تم أخذ الموافقة من الجهة الرسمية المشرفة على مدارس الصم، وهي وزارة التربية والتعليم.

- تم إجراء المقابلات على عينة الدراسة بطريقة المقابلة الفردية شبه المقننة كما وصفها كفاليز (Kvales, 1996).

- بعد الانتهاء من تطبيق المقياس، تم تفرغ بيانات أفراد العينة، وإجراء التحليل النوعي الوصفي، والإجابة عن أسئلة الدراسة.

وأثناء مرحلة التطبيق تم مراعاة الاعتبارات الأخلاقية المتفق عليها دولياً، حيث تم الحصول على موافقة الجهات الرسمية، كما تم التواصل مع أفراد العينة والحصول على موافقتهم بعد تعريفهم بالدراسة وأهدافها. كما تم مراعاة اختيار وقت ومكان مناسب لأفراد العينة لإجراء المقابلات، وتم إبلاغهم بأن البيانات الناتجة من المقابلات ستكون سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، كما أنه سيتم استخدام أسماء وهمية أثناء عرض النتائج.

تحليل البيانات

للإجابة عن أسئلة الدراسة: تم استخدام تحليل المحتوى Content Analysis. حيث اتبع خطوات تحليل المحتوى التي ذكرها هولواي وتودرز (Holloway, Todres, 2006). وهذه الخطوات هي: القراءة المتكررة للبيانات الخام والتمعن فيها، ثم ترميز البيانات، ثم تجميع البيانات في مجموعات، ثم صياغة المفاهيم المحورية وتحديدها، وأخيراً دمج البيانات وربطها بالإطار النظري.

النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي من جهة، والإطار العام والنتائج الخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من جهة أخرى للأطفال ذوي

10. يحتاج المنهاج إلى تعديلات كثيرة ليصبح ملائماً للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

11. يحتاج المنهاج إلى إضافات كثيرة ليصبح ملائماً للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

12. يحتاج المنهاج إلى حذف الكثير ليصبح ملائماً للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

13. يواجه الأطفال ذوي الإعاقة السمعية صعوبة كبيرة بالتعامل مع المنهاج.

14. يحتاج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى تطوير منهاج خاص بهم.

15. أواجه مشكلة في إيصال المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

والجزء الثالث من الأداة يشتمل على مجموعة من الأسئلة الآتية ذات النهايات المفتوحة:

- هل تطبق المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال؟

- ما مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر نظرك؟

- ما نقاط ضعف منهاج الوطني التفاعلي بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟

- ما التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟

- هل تطبق النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟

- ما مدى ملاءمة النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر نظرك؟

اتبعت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق نتائج الدراسة، فكما يشير باتون (Patton, 2001) إلى ضرورة التحقق من صدق البيانات في البحث النوعي من خلال أساليب معينة تزيد من مصداقية النتائج. إذ تأكدت من صدق البيانات باستخدام إستراتيجية مراجعة الزميل، حيث طلب من أحد الزملاء الذي يمتلك معرفة بالبحث النوعي، وبشكل مستقل، القيام بقراءة البيانات وترميزها، لتحديد المجموعات الأساسية للبيانات، ومن ثم أجريت التعديلات بناءً على مناقشة البيانات معه. وهذا الإجراء يتلائم مع طبيعة البحث، كونه بحثاً نوعياً، كما ذكره باحثون مختلفون منهم جريسويل (Creswell, 2007). أما الطريقة الثانية للتأكد من صدق البيانات فقد كانت باستخدام طريقة مراجعة المشاركين في البحث Informant Feedback كما وصفها أويويجيبيزي ولييش (Onwuegbuzie & Leech, 2007)، التي تزود المشارك بفرصة مباشرة ومستمرة لتصحيح الأخطاء والتفسيرات الخاطئة لما تم ملاحظته أو قوله. وتعطي فرصة للمستجيب لتقديم معلومات إضافية بشكل طوعي وتلخيص المعلومات. وأخيراً فإنها تعزز

الطفل العملية للمعلمة، والكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال، والوسائل والمواد المرافقة. كما ارتبط مفهوم هذا المنهاج عندهن بكتابي الأنشطة باللغة العربية واللغة الإنجليزية فقط. وقالت عائشة " لا أطبق المنهاج الوطني التفاعلي وأحاول أن أنتقي من هذا المنهاج أجزاء قليلة وتكييفها لتلائم والأطفال ذوي الإعاقة السمعية".

الإجابة عن السؤال الثاني، وهو: ما مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم سؤال معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية عن مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وجدول (2) يوضح ذلك.

جدول 2: مدى ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم

الرقم	الفقرة	العدد	النسبة المئوية
1.	لا يتمتع المنهاج بمستوى ملائم من السهولة	14	100%
2.	لا يتمتع المنهاج بوضوح الأفكار والمواضيع	14	100%
3.	لا يتمتع المنهاج بالواقعية	13	93%
4.	لا يشمل المنهاج مواضيع مفيدة للأطفال	13	93%
5.	لا يتمتع المنهاج بالمتعة	13	93%
6.	لا يتمتع المنهاج بالشمولية	14	100%
7.	لا يتمتع المنهاج بأنه ملائم من حيث الجدول الزمني لتطبيقه	14	100%
8.	لا يتمتع المنهاج بأنه متنوع الأنشطة	13	93%
9.	يتلائم المنهاج مع حاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية	13	93%
10.	يحتاج المنهاج إلى تعديلات كثيرة ليصبح ملائماً مع للأطفال ذوي الإعاقة السمعية	14	100%
11.	يحتاج المنهاج إلى إضافات كثيرة ليصبح ملائماً للأطفال ذوي الإعاقة السمعية	14	100%
12.	يحتاج المنهاج إلى حذف الكثير ليصبح ملائم للأطفال ذوي الإعاقة السمعية	14	100%
13.	يواجه الأطفال ذوي الإعاقة السمعية صعوبة كبيرة بالتعامل مع المنهاج	14	100%
14.	يحتاج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى تطوير منهاج خاص بهم	14	100%
15.	أواجه مشكلة في إيصال المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية	14	100%

*العدد الكلي للمستجيبين 14

منهاج خاص بهم وبأنهن يواجهن مشكلة في إيصال هذا المنهاج للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وأوضحت لنا "يعد المنهاج الوطني التفاعلي غير ملائم لتطبيقه بشكله الحالي على الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، ولكنني حالياً استخدم هذا المنهاج لعمل أوراق عمل أو استخدام بطاقات الصور التي تتلائم مع حاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية".

الإجابة عن السؤال الثالث، وهو: ما نقاط ضعف المنهاج الوطني التفاعلي بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم سؤال معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية عن نقاط ضعف المنهاج الوطني التفاعلي بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وجدول (3) يوضح ذلك.

الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال. وفيما يأتي تقديم للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

الإجابة عن السؤال الأول، وهو: ما مدى تطبيق معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية للمنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم سؤال معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية عن تطبيقهن للمنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال. وأشارت النتائج إلى أن جميع معلمات رياض الأطفال لا يطبقن حالياً المنهاج الوطني التفاعلي بجميع عناصره. وأشارت ست معلمات إلى الاستعانة بالصور المرافقة له، في حين أشارت ثمانية معلمات إلى استخدام كتاب الأنشطة باللغة العربية كأوراق عمل لاستخدامها مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما أشارت معلمتان إلى عدم استخدام المنهاج نهائياً منذ تطويره؛ إذ تم الاطلاع عليه وتصفحه. وأشارت جميع المعلمات إلى عدم معرفتهن بجميع عناصر المنهاج الوطني التفاعلي، وخصوصاً كتاب أنشطة

يتضح من جدول (2) وجود اتفاق بين المعلمات تراوح بين 93%-100% على عدم ملاءمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وأشارت المعلمات إلى عدم ملاءمة هذا المنهاج من حيث السهولة، ووضوح الأفكار والمواضيع، والواقعية والفائدة للأطفال، والمتعة، والشمولية، وملاءمة الجدول الزمني لتطبيقه، وتنوع الأنشطة، وزيادة على عدم ملائمته لحاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما أشارت المعلمات إلى أن المنهاج الوطني التفاعلي يحتاج إلى تعديلات كثيرة ليصبح ملائماً للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، كما أنه يحتاج إلى إضافات كثيرة ليصبح ملائماً للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، ويحتاج إلى حذف الكثير ليصبح ملائماً للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يواجهون صعوبة كبيرة بالتعامل مع المنهاج. كما أشارت جميع المعلمات إلى حاجة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى تطوير

جدول 3: نقاط ضعف المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم

الرقم	الفقرة	العدد	النسبة المئوية
1.	ترتيب الأحرف غير ملائم	14	100%
2.	الصور غير معبرة وغير ملائمة	13	93%
3.	الكلمات غير وظيفية	13	93%
4.	إخراج الكتاب غير ممتع وغير مشوق وغير جذاب	9	64%
5.	اكتظاظ الصفحات بالتمارين والتدريبات	9	64%
6.	نقص تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم	10	71%
7.	الرتابة في العرض وعدم التشويق	9	64%
8.	المنهاج أعلى من مستوى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية	14	100%
9.	عدم التنظيم	5	35%
10.	عدم وجود أنشطة ختامية مراجعة للأنشطة السابقة	3	21%
11.	عدم التركيز على تعريف الطفل على موجودات البيئة	9	64%
12.	توافر كلمات صعبة على الطفل	14	100%
13.	وجود كتاب الأنشطة باللغة الانجليزية، ويجب حذفه	7	50%
14.	يحتاج المنهاج إلى سنتين لتطبيقه وليس سنة واحدة	13	93%
15.	عدم احتوائه على تجريد الحرف والتحليل والتركيب للكلمات	3	21%
16.	كثرة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية	9	64%
17.	كثرة المفاهيم العلمية المطروحة	7	50%
18.	دمج المفاهيم الحسائية والعلمية واللغة العربية بكتاب واحد	9	64%
19.	ألوان غير مناسبة	3	21%
20.	نوعية الورق غير ملائمة للكتابة والمحو	3	21%
21.	صور غير معبرة عن الروضة	1	7%
22.	عدم وجود تمارين تلائم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية مثل تمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي	14	100%
23.	صغر حجم الكلمة وبالتالي لا يستطيع الطفل وضع دائرة حول الحرف لأنه لا يستطيع تمييز موقع الحرف المطلوب	3	21%
24.	صغر حجم الصور المعروضة في الكتاب	3	21%
25.	الحروف صغيرة والفراغ بينها لا يسمح للطفل بكتابة الحرف الناقص	1	7%
26.	عدم ملائمة الوحدات المطروحة للطفل ذو الإعاقة السمعية، من حيث المواضيع والترتيب بما يتلائم مع فصول السنة	3	21%

*العدد الكلي للمستجيبين 14

القرآنية والأحاديث النبوية، وكثرة المفاهيم العلمية المطروحة، ودمج المفاهيم الحسائية والعلمية واللغة العربية بكتاب واحد.

وفيما يأتي بعض الاقتباسات من أقوال المعلمات:

مها: "يعاني المنهاج الوطني التفاعلي من نقاط ضعف متعددة، وهو لا يتلائم مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وهو صعب جداً عليهم. كما يعد هذا المنهاج ملائماً للطفل ذي الإعاقة السمعية إذا كان مدرباً على المهارات الاستعدادية السابقة التي يكتسبها الطفل العادي بشكل عرضي. وهذا المنهاج لا يهيئ الطفل الأصم ولا يرفع استعداده لدخول الصف الأول".

فاطمة: "أحد أهم نقاط الضعف في المنهاج الوطني التفاعلي عدم مراعاته لترتيب الحروف بناءً على سهولة المخرج، ومن الأسهل للأصعب. كما إن هذا المنهاج ينقصه استخدام الأقراص

يتضح من جدول (3) وجود اتفاق 100 % بين المعلمات على بعض نقاط ضعف المنهاج الوطني التفاعلي بالنسبة لملائمته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وهذه النقاط هي: ترتيب الأحرف غير ملائم، المنهاج أعلى من مستوى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، توافر كلمات صعبة على الطفل، عدم وجود تمارين تلائم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية مثل تمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي. كما أنه يوجد اتفاق بنسبة 93% لوجود نقاط الضعف الآتية: الصور غير معبرة وغير ملائمة، وتوافر كلمات غير وظيفية، يحتاج المنهاج إلى سنتين لتطبيقه وليس سنة واحدة. في حين ثمة اتفاق بين المعلمات بنسبة 71% لوجود نقص في تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم. وكانت النسبة 64% للآتية: الرتابة في العرض وعدم التشويق، واكتظاظ الصفحات بالتمارين والتدريبات، وإخراج الكتاب غير ممتع وغير مشوق وغير جذاب، وعدم التركيز على تعريف الطفل على موجودات البيئة، وكثرة الآيات

متعددة الوسائط التي تعدّ من الطرق الفعالة مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية".

الإجابة عن السؤال الرابع، وهو: ما التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم سؤال معلمات رياض أطفال ذوي الإعاقة السمعية عن التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وجدول (4) يوضح ذلك.

عائشة: "يشتمل المنهاج على كلمات صعبة على الطفل الأصم ولا يستطيع توظيفها في حياته، مثل: قنفذ، شماغ. والطفل الأصم يحتاج تعلم كلمات من حياته اليومية ليستخدمها في التواصل، مثل: بابا، ماما، اسمه، بيت، روضة".

جدول 4: التعديلات المقترحة على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملاءمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية

الرقم	الفقرة	العدد	النسبة المئوية
1.	إعادة ترتيب الأحرف بحسب سهولة المخرج، والبدء بحروف العلة، ثم الأحرف الساكنة.	14	100%
2.	إضافة صور من حياة الطفل اليومية لمساعدته على التواصل والتعميم	14	100%
3.	إضافة كلمات وظيفية من حياة الطفل لمساعدته في التواصل والتعميم (مثل بابا، بيت، ماما، نام..)	14	100%
4.	إضافة ألوان وصور مشوقة لإخراج الكتاب بطريقة ممتعة ومشوقة وجذابة	9	64%
5.	تخفيف عدد التمارين والتدريبات في الصفحة الواحدة وإضافة أماكن ليكتب فيها الطفل ويعبر عن نفسه	10	71%
6.	إضافة تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم (المكان، الزمان، الحجم، المسافة..)	13	93%
7.	تنويع في التدريبات والأنشطة لإضافة التشويق	5	35%
8.	تدعيم المنهاج بالأقراص متعددة الوسائط	12	86%
9.	إضافة أنشطة لاستخدام الدراما	3	21%
10.	إضافة أبجدية الأصابع والإشارات	9	64%
11.	إضافة أنشطة تفاعلية مثل قص ولصق وإضافة صورة الطفل وصورة عائلته	7	50%
12.	تقسيم المنهاج الحالي على مدة سنين	9	64%
13.	حذف كتاب اللغة الانجليزية	7	50%
14.	إضافة تدريبات خاصة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، مثل تمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي	14	100%
15.	إضافة تمارين تجريد الحرف والتحليل والتركيب للكلمات كون الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يتعلموا اللغة بالكتابة	3	21%
16.	التخفيف من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المطلوب حفظها	5	35%
17.	التقليل من المفاهيم العلمية المطروحة	5	35%
18.	فصل كتاب الأنشطة باللغة العربية إلى ثلاثة كتب: المفاهيم الحاسوبية والعلمية واللغة العربية	7	50%
19.	تطبيق المنهاج التكاملي	2	14%
20.	إضافة تمارين متنوعة لنفس المهارة لتثبيتها	4	29%
21.	إضافة كراسة تدريب على الكتابة لاعتماد الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على الكتابة في التواصل	3	21%
22.	تغيير نوعية الورق ليصبح سهل في الكتابة والمحو	2	14%
23.	إضافة جمل وظيفية يستخدمها في حياته، تتعلق بمفاهيم المكان، والمشاعر والحاجات وموجودات البيئة مثل: اسمي علي، أنا حزين، أريد ماء، أنا في البيت...	10	71%
24.	إضافة بطاقات تتعلق بالكلمات والجمل الوظيفية التي يستخدمها في حياته	2	14%
25.	إضافة أنشطة تراعي القدرات المختلفة فثمة أطفال ذوو إعاقة سمعية موهوبين ومنهم ذوي صعوبات تعلم أو متعددي الإعاقة	5	35%
26.	إضافة تمارين إدراكية مثل التصنيف والتمييز	4	29%
27.	تغيير طريقة عرض الحرف بحيث تستخدم الطريقة الجزئية وعدم إعطاء الطفل كلمات لم يأخذ أحد حروفها سابقاً	7	50%

*العدد الكلي للمستجيبين 14

التفاعلي ليصبح ملائماً للأطفال ذوي الإعاقة السمعية: إضافة صور من حياة الطفل اليومية لمساعدته على التواصل والتعميم، وإضافة كلمات وظيفية من حياة الطفل لمساعدته في التواصل والتعميم (مثل بابا، بيت، ماما، نام..)، وإضافة تدريبات خاصة لذوي الإعاقة السمعية، كتمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي.

يتضح من جدول (4) وجود اتفاق 100 % بين المعلمات على إعادة ترتيب الأحرف بحسب سهولة المخرج. واقترحت سلمى وشادية "إتباع الترتيب الآتي للأحرف: (ا، و، ي) ثم (ب، ت، م، ل، ط، ف، د، ن، ض، ث، ك، هـ، س، ح، ص، ع، ج، ش، ق، خ، ز، ظ، ر، غ، ز)". كما يوجد اتفاق 100 % بين المعلمات على التعديلات المقترحة الآتية، التي يجب إجراؤها على المنهاج الوطني

خمس معلمات لم يطلعن على هذه الوثيقة إلى لحظة تطبيق البحث. وأشارت تسع معلمات إلى تطبيقهن لهذه الوثيقة حالياً. ومن ثم تم سؤال المعلمات اللواتي طبقن وثيقة النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية عن مدى ملائمتها. وقد أشارت جميع المعلمات اللواتي طبقن هذه الوثيقة إلى ملائمتها بشكل عام للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وأشارت عالية إلى "أن هذه النتائج المعدلة جاءت لتسد فراغا كبيرا يتعلق بالنتائج الملائمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، والتي تساعد في صياغة النتائج الخاصة الضرورية للتحضير والتخطيط." وكانت نقاط القوة التي ذكرت من قبل المعلمات: الشمولية (100% من المعلمات)، الوضوح (93%)، اللغة السهلة (100%)، التدرج من السهل إلى الصعب (93%)، وتسهيل مهمة صياغة الأهداف الخاصة (100%)، ووجود إرشادات عامة في الوثيقة (71%)، وجود عينات دراسية واضحة (71%). كما أشارت المعلمات إلى مجموعة من نقاط الضعف في هذه الوثيقة. وجدول (5) يوضح ذلك.

وكانت نسبة الاتفاق 93% على إضافة تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم (المكان، الزمان، الحجم، المسافة..). في حين كانت نسبة الاتفاق 86% لتدعيم المنهاج بالأقراص متعددة الوسائط. وكانت نسبة الاتفاق 71% للتعديلات الآتية: تخفيف عدد التمارين والتدريبات في الصفحة الواحدة، وإضافة أماكن ليكتب فيها الطفل ويعبر عن نفسه، إضافة جمل وظيفية يستخدمها في حياته، تتعلق بمفاهيم المكان، والمشاعر والحاجات وموجودات البيئة مثل: اسمي علي، أنا حزين، أريد ماء، أنا في البيت. وكانت نسبة الاتفاق بين المعلمات 64% على إجراء التعديلات الآتية: إضافة أبجدية الأصابع والإشارات على الكتاب نفسه، وإضافة ألوان وصور مشوقة لإخراج الكتاب بطريقة ممتعة ومشوقة وجذابة، وتقسيم المنهاج الحالي على مدة سنتين.

الإجابة عن السؤال الخامس، وهو: ما مدى ملائمة النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر معلماتهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم سؤال المعلمات فيما إذا تم تطبيق النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، التي طورتها وزارة التربية والتعليم مؤخراً. وتبين بأن

جدول 5: نقاط ضعف وثيقة النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية من وجهة نظر المعلمات

الرقم	الفقرة	العدد	النسبة المئوية
1	اكتظاظ النتائج المتعلقة بالعلوم ووجود بعض النتائج التي هي أعلى من مستوى طفل الروضة	9	64%
2	قلة النتائج المتعلقة بالمهارات الاستعدادية	5	35%
3	عدم ملائمة النتائج المتعلقة بالبعد الديني واشتمالها على نتائج تصعب على الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وخصوصاً حفظ الآيات والأحاديث	7	50%
4	عدم شمولها للنتائج الخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة السمعية التي تتطلبها نوعية إعاقتهم، مثل نتائج تتعلق بضبط التنفس، والإدراك السمعي، والنطقي	5	35%
5	اكتظاظ النتائج عموماً وحاجتها إلى سنتين ليحققها الأطفال ذوو الإعاقة السمعية	7	50%
6	عدم اشتمالها لنتائج اللغة الانجليزية	7	50%

*العدد الكلي للمستجيبين 14

استخدام كتاب الأنشطة باللغة العربية كأوراق عمل لاستخدامها مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. كما أشارت معلمتان إلى عدم استخدام المنهاج نهائياً منذ تطويره والاطلاع عليه وتصفحه. وأشارت جميع المعلمات إلى عدم معرفتهن بجميع عناصر المنهاج الوطني التفاعلي، وخصوصاً كتاب أنشطة الطفل العملية للمعلمة، والكتاب المرجعي لمعلمة رياض الأطفال، والوسائل والمواد المرافقة. كما ارتبط مفهوم هذا المنهاج عندهن بكتابي الأنشطة باللغة العربية واللغة الإنجليزية فقط. ويمكن تفسير ذلك بعدم تلقي معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية تدريباً كافياً يتعلق بالمنهاج الوطني التفاعلي، مما يؤثر سلباً في قراراتهن بتطبيقه نظراً لعدم كفايتهن في تطبيقه. وتشير المراجع المختلفة إلى أهمية التدريب في تطبيق المناهج المختلفة (Iowa Department of Education, 2013; Dingle, Falvey, Givner, & Haager, 2004; Billingsley, 2004). زيادة على النظرة التقليدية القديمة

يتضح من الجدول 5 أن نسبة الاتفاق بين المعلمات كانت 64% على نقاط الضعف الآتية للوثيقة: اكتظاظ النتائج المتعلقة بالعلوم ووجود بعض النتائج التي هي أعلى من مستوى طفل الروضة، وعدم ملائمة النتائج المتعلقة بالبعد الديني واشتمالها على نتائج تصعب على الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وخصوصاً حفظ الآيات والأحاديث. وأشارت 50% من المعلمات إلى اكتظاظ النتائج عموماً وحاجتها إلى سنتين ليحققها الأطفال ذوو الإعاقة السمعية، وعدم اشتمالها لنتائج اللغة الانجليزية.

مناقشة النتائج والتوصيات:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: يتضح من نتائج الدراسة أن جميع معلمات رياض الأطفال لا يطبقن حالياً المنهاج الوطني التفاعلي بجميع عناصره. وأشارت ست معلمات إلى الاستعانة بالصور المرافقة له، في حين أشارت ثمان معلمات إلى

قوته ونقاط ضعفه ويحدد في هذه الخطة مدى استفادة الطالب من المنهاج الرسمي كأحد مصادر بناء هذه الخطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: يتضح من نتائج الدراسة وجود اتفاق 100 % بين المعلمات على بعض نقاط ضعف المنهاج الوطني التفاعلي فيما يتعلق بلامنته للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وهذه النقاط هي: ترتيب الأحرف غير الملائم، المنهاج أعلى من مستوى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، توافر كلمات صعبة على الطفل، عدم وجود تمارين تلائم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية؛ كتمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي. كما يوجد اتفاق بنسبة 93% لوجود نقاط الضعف الآتية: الصور غير معبرة وغير ملائمة، وتوافر كلمات غير وظيفية، ويحتاج المنهاج إلى سنتين لتطبيقه وليس سنة واحدة. كذلك، كان هناك اتفاق بين المعلمات بنسبة 71% لوجود نقص في تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم. وكانت النسبة 64% للآتية: الرتبة في العرض وعدم التشويق، واحتفاظ الصفحات بالتمارين والتدريبات، وإخراج الكتاب غير متمتع وغير مشوق وغير جذاب، وعدم التركيز على تعريف الطفل على موجودات البيئة، وكثرة الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وكثرة المفاهيم العلمية المطروحة، ودمج المفاهيم الحسابية والعلمية واللغة العربية بكتاب واحد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2005) التي أشارت إلى عدم ملائمة المنهاج العام للطلبة ذوي الإعاقة السمعية.

بناءً على نقاط الضعف التي ذكرت من معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، لا بد أن توجه وزارة التربية والتعليم الاهتمام الكافي إلى هذه الملاحظات، إذ إن المعلمين يعدون مفتاح نجاح العملية التعليمية التعلمية وعنصراً أساسياً في تطوير المناهج المدرسية. علاوة على ذلك، فإن جميع المؤسسات العالمية المرموقة تدرج المعلمين ضمن فرق تطوير المناهج، فهم يلامسون واقع الممارسة العملية والمشكلات الحقيقية التي يواجهها طلابهم في التعامل مع هذا المنهاج. ومن الأمثلة على ذلك مجلس الأطفال غير العاديين ذو الشهرة الواسعة في مجال التربية الخاصة، الذي يشتمل في عضويته على معلمين وخبراء ممارسين من الميدان؛ للمساعدة في تطوير المناهج والبرامج المختلفة (Baldwin, 2006).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: يتضح من نتائج الدراسة وجود اتفاق 100 % بين المعلمات على التعديلات المقترحة الآتية التي يجب إجراؤها على المنهاج الوطني التفاعلي ليصبح ملائماً للأطفال ذوي الإعاقة السمعية: إعادة ترتيب الحروف بحسب سهولة المخرج، وإضافة صور من حياة الطفل اليومية لمساعدته على التواصل والتعميم، وإضافة كلمات وظيفية من حياة الطفل لمساعدته في التواصل والتعميم (مثل بابا، بيت، ماما، نام..)، وإضافة تدريبات خاصة للصم، كتمارين التنفس والتدريب السمعي والنطقي. وكانت نسبة الاتفاق 93% على إضافة تمارين الاستعداد والتهيئة والمفاهيم (المكان، الزمان، الحجم، المسافة..). في حين كانت نسبة الاتفاق 86% لتدعيم المنهاج بالأقراص

للمنهاج بأنه يقتصر على الكتب المدرسية، بالرغم من أن الكتاب، وبحسب التوجهات التربوية الحديثة، هو مصدر واحد من مصادر المنهاج المتعددة (وزارة التربية والتعليم، 2013؛ أبو حرب، 2005). والمنهاج أوسع وأشمل من ذلك فهو يشمل دليل المعلم، والمواد المرافقة للمنهاج كالبطاقات، والصور ولوحات الحائط والكتاب المرجعي للمعلمة والأكثر أهمية وثيقة الإطار العام والنتائج العامة والخاصة وغيرها.

ومن المؤسف عدم اطلاع جميع المعلمات على المنهاج بجميع عناصره. وقد يكون أحد التفسيرات الأخرى لعدم تطبيق المعلمات لهذا المنهاج نقص الإشراف على هذه المعلمات؛ نتيجة للنقص الموجود في عدد المشرفين المتخصصين في التربية الخاصة، أو نتيجة لاعتقادهم بأن هذا المنهاج معد أصلاً للأطفال من غير ذوي الإعاقة وليس مهياً للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وقد يشير هذا ضمناً إلى أمرين مهمين، هما: عدم معرفة المعلمات بالمنهاج الوطني التفاعلي معرفة دقيقة من جهة وعدم توقعهن قدرة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على الاستفادة من المنهاج العام الذي أعد أصلاً للأطفال العاديين من جهة أخرى. والسؤال الذي يطرح نفسه ويستدعي البحث، في ظل غياب تطبيق المنهاج الرسمي المعتمد من وزارة التربية والتعليم، ما هي المناهج المطبقة حالياً في رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في الأردن؟ زيادة على التساؤل حول وجود أنشطة ممنهجة غير معتمدة على الاجتهادات الشخصية للمعلمات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: يتضح من نتائج الدراسة وجود اتفاق بين المعلمات تراوح بين 93%-100% على عدم ملائمة المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية والحاجة إلى إجراء تعديلات كثيرة ليصبح ملائماً للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أحمد (2005) التي أشارت إلى عدم ملائمة المنهاج العام للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. كما أشارت جميع المعلمات إلى حاجة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية إلى تطوير منهاج خاص بهم وبأنهن يواجهن مشكلة في إيصال المنهاج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. ويمكن تفسير ذلك بأن المنهاج الوطني التفاعلي بُني بالاعتماد على المعايير النمائية للطفل الأردني (المجلس الوطني لشؤون الأسرة، 2006)، وهذه المعايير تم تطويرها بناءً على الأطفال من غير ذوي الإعاقة السمعية. بالتالي فإن هذا المنهاج لا يعد ملائماً لملاءمة كاملة لتطبيقه على الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. ولذا لا بد من اتخاذ تدابير عدة للتعامل مع هذه القضية وذلك باتباع ثلاثة إجراءات ضرورية: أولاً: تعديل المنهاج الوطني التفاعلي ليتلائم وحاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، ثانياً، تطوير منهاج موسع إضافي ليغطي المجالات الأخرى التي لم يغطيها المنهاج الوطني التفاعلي، التي تعد مجالات مهمة تقتضيها طبيعة الإعاقة. وثالثاً، ضرورة التزام المعلمات بتطبيق الخطة التربوية الفردية لكل طفل ذي إعاقة سمعية بحيث توضع بناءً على نقاط

حاليًا. ويمكن تفسير ذلك بالمشكلات الشائعة في بعض الدوائر الحكومية التي تتمثل بمشكلات التواصل بالبريد الورقي بين الوزارة والميدان، مما يعيق استلام هذه المدارس للوثيقة لعدم وصول التعميم الخاص بذلك لتلك المدارس. ولا يشير عدم تطبيق المعلمات للوثيقة لعدم الاقتناع بها ولكن بسبب عدم وصولها للمدارس نتيجة للمشكلات الواردة أعلاه. وهذا يوضح حاجة الوزارة إلى عقد اجتماعات مع معلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية لتسليمهن هذه الوثيقة وتدريبهن على كيفية استخدامها.

كما يتضح من نتائج الدراسة أن جميع المعلمات اللواتي طبقن هذه الوثيقة ذكرن ملائمتها بشكل عام للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. وكانت نقاط القوة التي ذكرتها المعلمات: الشمولية (100% من المعلمات)، والوضوح (93%)، واللغة السهلة (100%)، والتدرج من السهل إلى الصعب (93%)، وتسهيل مهمة صياغة الأهداف الخاصة (100%)، ووجود إرشادات عامة في الوثيقة (71%).

وتعد هذه النتيجة منطقية كون الفريق الذي قام بإعدادها اشتمل على مجموعة من الممارسين في الميدان في مجال رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، الذين يعدون مصدرًا مهمًا في تطوير المناهج لهذه الفئة من الأطفال. كما يضاف إلى ذلك، أن هذه الوثيقة تم تكييفها وتطويرها من وثيقة النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال، وهذه النتائج تتلاءم مع الطفل الأردني عمومًا؛ إذ إنه تم تطويرها بناءً على أساس علمي ألا وهو دراسة المعايير النمائية للطفل الأردني. وبذلك ستكون هذه الوثيقة ملائمة نسبيًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وخصوصًا أن الأدب التربوي يشير إلى قدرة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على تعلم المنهج العام مع إجراء تعديلات عليه.

مما سلف، نستنتج وجود اتفاق بين المعلمات على عدم ملائمة المنهج الوطني التفاعلي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية والحاجة إلى إجراء تعديلات كثيرة ليصبح ملائمًا للأطفال ذوي الإعاقة السمعية. زيادة على إشارة المعلمات إلى ملائمة النتائج العامة والخاصة لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. لذا، يجب التفكير جديًا بتكييف المنهج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية أو إعداد وتطوير منهج خاص للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال يشتمل على الأبعاد التي لا يغطيها المنهج الوطني التفاعلي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:

- بناء منهج موسع خاص بالأطفال ذوي الإعاقة السمعية؛ بحيث يشتمل الجوانب التي لا يغطيها المنهج الوطني التفاعلي. ومن هذه الجوانب التدريب التنفسي، والتدريب النطقي، والتدريب السمعي، والتكنولوجيا المكيفة، والتواصل، ومشاركة

متعددة الوسائط. وكانت نسبة الاتفاق 71% للتعديلات الآتية: تخفيف عدد التمارين والتدريبات في الصفحة الواحدة، وإضافة أماكن ليكتب فيها الطفل ويعبر عن نفسه، إضافة جمل وظيفية يستخدمها في حياته، تتعلق بمفاهيم المكان، والمشاعر والحاجات وموجودات البيئة مثل: اسمي علي، أنا حزين، أريد ماء، أنا في البيت. وكانت نسبة الاتفاق بين المعلمات 64% على إجراء التعديلات الآتية: إضافة أبجدية الأصابع والإشارات على الكتاب نفسه، إضافة ألوان وصور مشوقة لإخراج الكتاب بطريقة ممتعة ومشوقة وجذابة، وتقسيم المنهج الحالي على مدة سنتين.

تعد هذه التعديلات منطقية وغير مستغربة إذ إن هذه التعديلات تتواءم مع شروط التعليم الفعال للأطفال ذوي الإعاقة السمعية كما أنه ينسجم مع الممارسات الموصى بها في الأدب التربوي بالنسبة لمناهج الأطفال ذوي الإعاقة السمعية (يوسف، ٢٠٠٠؛ مطر، 2004؛ القريوتي، ٢٠٠٤). ويشير الأدب التربوي إلى ضرورة أن يتلاءم المنهج مع خصائص المتعلم ذي الإعاقة السمعية (Rodriguez, 1986; Iowa Department of Education,) 2013؛ وبذلك فإنه من المنطقي إشارة المعلمات إلى هذه الحاجة إلى إجراء تعديلات على المنهج الوطني التفاعلي ليصبح أكثر ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وخصوصًا التعديلات المرتبطة بحاجات الأطفال الناتجة عن المحددات التي تسببها الإعاقة السمعية. وتشير المراجع المختلفة إلى خصائص معينة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية التي يجب أن تعد سلوكًا مدخليًا لتعديل المنهج بما يتلائم مع حاجاتهم، مثل مشكلات التعلم العرضي، والحاجة إلى التدريب التنفسي والسمعي، وأهمية التعديل على الخبرات التي يتلقاها الطفل ذو الإعاقة السمعية وخصوصًا تلك الخبرات التي تعتمد على اللغة اعتمادًا أساسيًا (Cook, et al.,) 2012; Iowa Department of Education, 2013). كما أنه يجب مراعاة الفارق الزمني وتطبيق طرق تدريس مختلفة، والحاجة إلى الشرح المفصل والواضح، وبطرق متنوعة، وحاجتهم إلى تدريب خاص على النطق وقراءة الكلام المنطوق وتدريب البقاي السمعية (مطر، 2004؛ سلامه وأبو مغلي، 2001). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (2005)، التي أشارت إلى عدم ملائمة المنهج العام للأطفال ذوي الإعاقة السمعية والحاجة إلى إجراء تعديلات عليه.

ومحليًا، بدأت وزارة التربية والتعليم العمل على تطوير المناهج المدرسية بما يتلائم والأطفال ذوي الإعاقة السمعية تمثلت بقيام إدارة المناهج والكتب المدرسية بالتعاون مع إدارة التربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم بتكييف وثائق الإطار العام والنتائج العامة الخاصة لمرحلة رياض الأطفال وللصفوف من 1-5 الأساسي وتعديلها لتلائم وحاجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية (وزارة التربية والتعليم، 2013).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: يتضح من نتائج الدراسة أن خمس معلمات لم يطلعن على هذه الوثيقة إلى لحظة تطبيق البحث. وأشارت تسع معلمات إلى تطبيقهن لهذه الوثيقة

شراذقة، ماهر (2011). فاعلية برنامج حاسوبي تعليمي لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينة من الطلبة ذوي الإعاقة السمعية البسيطة في محافظة إربد. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

صليوة، سهى (2005). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

القيوتي، إبراهيم (٢٠٠٤). اقتراح برنامج تعليمي يوافق الأطفال المعاقين سمعياً خلال المرحلة المبكرة من نموهم في مركز إمارة الشارقة، دراسة تجريبية. مجلة أكاديمية التربية الخاصة، 4(1)، 233-244.

المجلس الوطني لشؤون الأسرة (2006). المعايير النمائية للطفل الأردني من الولادة وحتى السنوات التسع. عمان، الأردن.

محاسيس، سامي (2008). تقويم المنهاج الوطني التفاعلي المنفذ لرياض الأطفال في الأردن في ضوء المعايير العالمية. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مطر، لبنى (2004). فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية بعض مهارات القراءة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.

هارون، رمزي (2005). دراسة تحليلية لـ "المنهاج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعلمهم". مؤتمر الطفولة الأول 11- 12 أيار، الجامعة الهاشمية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (1994). قانون التربية والتعليم رقم (3) لعام (1994). عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2002). مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2010). خدمات رياض الأطفال. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2013). الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.

يوسف، عصام (٢٠٠٠). دليل العمل مع الأصم: كتاب علمي تربوي للآباء والمربين. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الأسرة، والمهارات الوظيفية للنجاح التعليمي، وتقدير المصير والدفاع عن الذات. زيادة على تطوير دليل معلم معد لمعلمات رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

- إجراء المزيد من الدراسات العلمية التي تستهدف بناء منهج مقترح لمرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، وتقييم المناهج المتبعة حالياً في رياض الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في ضوء المعايير والممارسات العالمية.

المراجع:

أبو حرب، يحي (2005). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين. مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

أبو طالب، تغريد، والصايغ، ليلي، والسعدي، شيرين (2004). المنهاج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية الروضة وتعليمهم أنشطة الرياضيات باللغة العربية. وزارة التربية والتعليم، عمان، الاردن.

أحمد، محمد (2005). منهج مقترح في العلوم للمعاقين سمعياً في ضوء نظرية التعلم ذي المعنى وفعاليتها في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.

الحسن، سهى (2010). تقييم بيئة التعلم في رياض الأطفال الحكومية والصفوف الثلاثة الأولى من حيث البيئة المادية ومعارف واتجاهات ومهارات المعلمين والمدراء والمشرفين ومنهاج الصفوف الأولى. وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال (2010). البحوث العربية في التربية الخاصة (1998-2007) تحليل لتوجهاتها، وجودتها، وعلاقتها بالممارسات التربوية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4)، 285-302.

الخطيب، جمال (2013). مقدمة في الإعاقة السمعية. عمان: دار الفكر للنشر.

الزبون، ايمان (2013). التوجهات الحديثة في التربية الخاصة وقضاياها ومشكلاتها. عمان: دار الفكر للنشر.

الزريق، ابراهيم (2009). الإعاقة السمعية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سلامه، عبد الحافظ وأبو مغلي، سمير (2001). المناهج والأساليب في التربية الخاصة. عمان: دار اليازوري.

- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary curriculum design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, R., Liddell, S., & Erting, C. (1989). *Unlocking the curriculum: principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet University, Washington, D.C.
- Kargin, T. (2004). Effectiveness of a Family-focused Early Intervention Program in the Education of Children with Hearing Impairments Living in Rural Areas. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(4), 402-418.
- Kauffman, J., Lloyd, W., Hallahan, D., & Astuto, T. (1995). *Issues in Educational Placement: Students with Emotional and Behavioral Disorders*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Killen, R. (2000). *Outcomes-based education: Principles and possibilities*. Unpublished manuscript, University of Newcastle, Faculty of Education.
- Kvales, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lewis, J. (2009). Redefining Qualitative Methods: Believability in the Fifth Moment. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(2)1-15.
- Ma, X., Shen, J., & Krenn, H. (2014). Effects of preschool intervention strategies on school readiness in kindergarten. *Education Research Policy Practice*. DOI 10.1007/s10671-014-9163-y
- Onwuegbuzie, A. & Leech, N. (2007). Validity and Qualitative Research: An Oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (2004). *Curriculum: Foundation, principles, and issues*. Boston, MA: Pearson.
- Patton, M. (2001). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: Sage Publications.
- Patricia, C. (1991). Family focused intervention model: Implementation and research findings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11, 66-80.
- Resor, C. (2010). Place-Based Education: What is Its Place in the Social Studies Classroom? *The Social Studies*, 101(5), 185-188.
- Rodriguez, J. (1986). The effects of modifying curriculum and instruction on the acquisition of expressive Vocabulary by Puerto Rican pre-school deaf children, *DISS. Abs.*, 49(1), 327.
- Ahmad, J., Fayez, M., & Al-Zboon, E. (2014). The type of curriculum activities implemented in Jordanian preschools. *Early child development and care*, DOI: 10.1080/03004430.2014.958482.
- Argüelles, A & Gonczi, A, (2000). *Competency based education and training: A world perspective*. Mexico City: Grupo Noriega Editores.
- Baldwin, J. (2006). Standards for teachers of students with physical and health disabilities. *Issues in teacher education*, 15(3), 33-48.
- Billingsley, B. (2004). Promoting Teacher Quality and Retention in Special Education. *Journal of learning disabilities*, 37(5), 370-376.
- Cook, R., Klein, D. & Chen, D. (2012). *Adapting early childhood curricula for children with special needs*. Boston, MA: Pearson education.
- Cormier, K, Schembri, A. Vinson, D., & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 12(4), 50-65.
- Creswell, W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dingle, M., Falvey, M., Givner, C., & Haager, D. (2004). Essential Special and General Education Teacher Competencies for Preparing Teachers for Inclusive Settings. *Issues in Teacher Education*, 13(1), 35-50.
- Edwards, D. (2000). *Empirical Research Education Reform and current practice in Massachusetts early childhood teacher preparatory programs*. Unpublished dissertation, University of Massachusetts.
- Gearheart, R., Weishahn, W., & Gearheart, J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, in Special Education, 3rd edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. (2003). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*, 8th edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Hoffeister, R. & Caldwell-Harris, C. (2014). Acquiring English as a second language via print: The task for deaf children. *Cognition*, 132(2), 229-242.
- Holloway, I. & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. *Qualitative Research*, 3(3), 345-357.
- Iowa Department of Education (2013). *The Expanded Core Curriculum for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing*. Chicago, USA.

- Rodriguez, E. & Tamis-LeMonda, C. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at pre-kindergarten. *Child Development*, 82(2), 1058–1075.
- Sarant, J., Holt, C., Dowell, R., Rickards, F., & Blamey, P. (2009). Spoken language development in oral preschool children with permanent childhood deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(2), 205–217.
- Traxler, C. (2000). Measuring up to performance standards in reading and mathematics: Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 337–348.
- Watkins, D. & Kritsonis W. (2008). Developing and Designing an Effective School Curriculum: Enhancing Student Achievement Based on an Integrated Curriculum Model and the Ways of Knowing Through the Realms of Meaning. *Focus on colleges, universities and school*, 2(1), 34-54.

Subscription Form Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES An International Refereed Research Journal Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan		المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلة علمية عالية محكمة تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن. أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية لعدة ☐ سنة واحدة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات																	
Name: الاسم: Specialty: الاختصاص: Address: العنوان: P.O. Box: ص.ب.: City & Postal Code: المدينة والرمز البريدي: Country: الدولة: Phone: هاتف: Fax: فاكس: E-mail: البريد الإلكتروني: No. of Copies: عدد النسخ: Payment: طريقة الدفع: Signature: التوقيع: Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.		I would like to subscribe to the Journal For ☐ One Year ☐ Two Years ☐ Three Years																	
أسعار الاشتراك السنوي <table><tr><th>One Year Subscription Rates</th><th>أشعار الاشتراك السنوي</th></tr><tr><td>خارج الأردن Outside Jordan</td><td>داخل الأردن Inside Jordan</td></tr><tr><td>35 دولارا امريكي</td><td>7 دينار</td></tr><tr><td>US \$ 35</td><td>JD 7.00</td></tr><tr><td>35 دولارا امريكي</td><td>10 دينار</td></tr><tr><td>US \$ 35</td><td>JD 10</td></tr><tr><td></td><td>Individuals</td></tr><tr><td></td><td>Institutions</td></tr></table>		One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي	خارج الأردن Outside Jordan	داخل الأردن Inside Jordan	35 دولارا امريكي	7 دينار	US \$ 35	JD 7.00	35 دولارا امريكي	10 دينار	US \$ 35	JD 10		Individuals		Institutions	سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) One Issue Price سعر البيع العادي JD 1.750 دينار سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع خصم 40% Discount for Bookshops	
One Year Subscription Rates	أشعار الاشتراك السنوي																		
خارج الأردن Outside Jordan	داخل الأردن Inside Jordan																		
35 دولارا امريكي	7 دينار																		
US \$ 35	JD 7.00																		
35 دولارا امريكي	10 دينار																		
US \$ 35	JD 10																		
	Individuals																		
	Institutions																		
Correspondence Subscriptions and Sales: Deanship of Research and Graduate Studies Yarmouk University Irbid – Jordan Telephone: 00 962 2 7211111 Ext. 3208 Fax: 00 962 2 7211121		المراسلات مراسلات البيع والاشتراكات: عميد البحث العلمي والدراسات العليا عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك إربد – الأردن 00 962 2 7211111 فاكس 00 962 2 7211121 هاتف 3208																	

TABLE OF CONTENTS

Volume 11, No. 3, September 2015, The Al-Hijja, 1436 H

Articles in Arabic

• Modeling the Causal Relationship between Self-Directed Learning Skills, Learning Styles and Academic Achievement of the Community College Students at King Saud University	255
Khaled Alotaibi	
• Moral Reasoning Development and its Relationship to Eudemonic Well-Being and Positive Social Behavior	269
Yusef Migdady	
• Academic Achievement Constraints among General Secondary Students as Perceived by Passed and Non- Passed Students, and Their Parents	285
Hamzah Rababeh	
• Psychosocial Adaptation in a Sample of Students with Visual Disabilities in Mainstream and Regular Schools	303
Leen Al- Hattab	
• Unemployment Anxiety and its Relationship to Effective Self-efficacy among Final Year Students at Al- Quds University	319
Iyad Ishtaya and Mohammed Shaheen	
• Causal Model of the Relationship among Causal Attribution Behavior of, Learned Helplessness and Academic Adjustment	331
Nadaa Iedaly and Rafea Zghoul	
• Identity Styles and Delay of Gratification among Omani Students	345
Abdulqawi Alzubaidi, Ali Mahdi Kazem and Basma Salim Al-Balushi	
• The Efficiency of Skillful Thinking Training on Decision- Making Skills among Early Adolecense Stage Pupils	357
Saleh Al Hajahjeh and Ahmad Alzig	
• Effect of Token Reinforcement on Reducing Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorders among Students with Learning Disabilities	373
Suhail Al-zoubi and Mohammed Al-qahtani	
• An Evaluation of the National Interactive Kindergarten Curriculum, the Document of the General Framework and the General and Specific Outcomes for the Kindergarten Curriculum of Children with Hearing Impairments from Their Teachers' Perspectives: A Qualitative Study	387
Eman Al-Zboon	

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 11, No. 3, September 2015, The Al-Hijja, 1436 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.

Prof. Khalil Al-Sheikh, **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 11, No. 3, September 2015, The Al-Hijja, 1436 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal

Volume 11, No. 3, September 2015, The Al-Hijja, 1436 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-Albayt University, Jordan.

Prof. Mahmoud Al-Weher

Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Jordan.



The Hashemite Kingdom of Jordan



Yarmouk University

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Peer-Reviewed Research Journal Funded by the
Scientific Research Support Fund

Volume 11, No. 3, September 2015, The Al-Hijja, 1436 H